



HAL
open science

L'aménagement scolaire en milieu rural : entre normalisation et négociation : Approche géohistorique de la construction du réseau de CEG (collèges d'enseignement général) dans l'académie de Grenoble entre 1959 et 1981.

Malorie Ferrand

► **To cite this version:**

Malorie Ferrand. L'aménagement scolaire en milieu rural : entre normalisation et négociation : Approche géohistorique de la construction du réseau de CEG (collèges d'enseignement général) dans l'académie de Grenoble entre 1959 et 1981.. Histoire. Université de Lyon, 2021. Français. NNT : 2021LYSE2107 . tel-04381558

HAL Id: tel-04381558

<https://theses.hal.science/tel-04381558>

Submitted on 9 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



N° d'ordre NNT : 2021LYSE2107

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 483 Sciences sociales

Discipline : Histoire

Soutenue publiquement le 19 novembre 2021, par :

Malorie FERRAND

L'aménagement scolaire en milieu rural : entre normalisation et négociation.

*Approche géohistorique de la construction du réseau de
CEG (collèges d'enseignement général) dans l'académie
de Grenoble entre 1959 et 1981.*

Devant le jury composé de :

Christophe CAPUANO, Professeur des universités, Université Grenoble Alpes, Président

Fabien CONORD, Professeur des universités, Université Clermont Auvergne, Rapporteur

Marie-Vic OZOUF, Directrice d'études, École des hautes études en sciences sociales, Rapporteur

Claire DELFOSSE, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2, Examinatrice

Pierre CORNU, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse



THÈSE de DOCTORAT DE
L'UNIVERSITÉ DE LYON



Opérée au sein de l'Université
Lumière Lyon 2

École doctorale : ED 483 Sciences sociales

Préparée au Laboratoire d'études rurales (EA 3728)

Par Malorie Ferrand

L'aménagement scolaire en milieu rural : entre normalisation et négociation

Approche géohistorique de la construction du réseau de CEG (collèges
d'enseignement général) dans l'académie de Grenoble entre 1959 et 1981

Volume 1

Membres du jury :

Directeur :

Pierre Cornu, Professeur d'histoire contemporaine, Université Lumière Lyon 2

Rapporteur et rapportrice :

Fabien Conord, Professeur d'histoire contemporaine, Université Clermont Auvergne

Marie-Vic Ozouf-Marignier, Directrice d'études de l'EHESS

Examineur et examinatrice :

Christophe Capuano, Professeur en histoire contemporaine, Université Grenoble Alpes

Claire Delfosse, Professeure de géographie, Université Lumière Lyon 2



Réalisé avec le soutien du Département de la Drôme

Il y a quelques années, je demandais à Jean-Luc Mayaud, qui dirigea mon mémoire de master, une idée de sujet de thèse associant monde rural et enseignement. Il me proposa alors l'enseignement agricole, champ encore largement inexploré, ou bien les CEG, établissements qu'il avait lui-même connus. Pourquoi donc un type de collège particulier en milieu rural ? C'est sur cette base que le travail a commencé avec Pierre Cornu, que je remercie pour ses conseils toujours avisés, sa rigueur et la confiance qu'il m'a accordée, mais aussi sa capacité à être toujours disponible et à l'écoute tout en m'octroyant le temps nécessaire à la maturation de mon projet. Mes remerciements vont également à Claire Delfosse et à l'équipe du Laboratoire d'études rurales où j'ai trouvé des interlocuteurs variés, historiens et géographes grâce auxquels mener un travail véritablement interdisciplinaire a été possible. J'ai une pensée toute particulière pour Sénia Fedoul, Odile Maeght-Bournay et Cécile Morin.

Enfin, d'autres personnes ont participé à mon travail de diverses manières. Je remercie les témoins qui ont tous fait preuve d'une grande gentillesse, le personnel des archives, notamment Benoît Charenton, directeur des archives départementales de la Drôme, mes relecteurs, Jean Devis, Pierre Gévaudan et –à nouveau– Cécile Morin. Je remercie également Camille Cavalière pour ses précieux conseils en SIG.

Merci à Nicolas pour son soutien et sa patience.

À Hannah et Joanne arrivées durant le cheminement de la thèse.

TABLES DES MATIÈRES

Introduction générale..... 15

Appréhender la « modernisation » du monde rural au prisme de l'aménagement scolaire	20
Questionner la rencontre entre un pouvoir vertical et les réalités territoriales.....	22
Une analyse multiscale des systèmes d'acteurs à l'œuvre dans l'aménagement.....	26
Un éclairage sur les sociétés rurales des Trente Glorieuses finissantes à travers l'étude des trajectoires scolaires et des stratégies d'orientation.....	32
Proximité, distanciation et interactions personnelles avec le sujet et le terrain d'étude...	35
Entre héritages et perspectives de renouveau : état de l'art.....	37
• Du territoire « théâtre » à la prise en compte du territoire comme facteur explicatif des disparités scolaires : un cheminement non linéaire (années 1950-1980).....	38
• Un renouveau des recherches éducatives grâce à la prise en compte du facteur territorial à partir des années 1980.....	41
• L'aménagement du territoire scolaire, une thématique négligée par la géographie.....	44
• Des établissements ruraux stigmatisés ou occultés.....	45
• La seconde moitié du XX ^e siècle, front pionnier des recherches historiques sur l'éducation.....	48
• Une pluridisciplinarité protéiforme.....	50
• Croiser les échelles d'observation pour dépasser la vision d'un aménagement étatique « triomphant ».....	52
• Une place bivalente des approches sociologiques, entre bibliographie et sources	53
Une méthodologie qui repose principalement sur les outils de l'historien et du géographe.	55
• Le choix de la carte comme heuristique.....	56
• La carte comme outil de lecture géopolitique.....	57

- Une gageure méthodologique : dépasser le discours institutionnel pour appréhender les stratégies des acteurs locaux..... 59
- Les statistiques publiques : reflet du fonctionnement et des représentations de l'institution..... 66
- Temporalités et échelles d'observation multiples..... 67
- De la nécessité d'articuler le temps court des réformes au temps long du réseau scolaire rural..... 67
- Appréhender les effets de la politique uniformisante du réseau scolaire dans une académie aux contrastes géographiques forts..... 70

Partie 1: Les CEG, un levier de transformation du monde rural (1959-1968)..... 77

Chapitre I : Le réseau scolaire rural hérité, un « obstacle » à l'expansion économique. Questionner la réalité et les formes de la relégation des ruraux dans le système scolaire précédant les réformes..... 81

1. La réforme Berthoin : la conjugaison de la politique rurale et de la volonté réformatrice du système éducatif..... 84

- 1.1 Un système éducatif hérité de la III^e République..... 84
- 1.2 Une volonté de démocratisation ancienne qui prend corps dans un contexte de redéfinition des finalités du système éducatif..... 86
- 1.3 Dynamiques de changement *top-down* et *bottom-up*..... 89
- 1.4 La mise en lumière des inégalités scolaires : une stigmatisation du monde rural..... 95
- 1.5 Quand la volonté de réformer le système scolaire rencontre la politique de modernisation du monde rural..... 100
- 1.6 La réforme Berthoin : un système qui repose sur une nécessaire mobilité géographique..... 106

2. Questionner l'idée d'un monde rural relégué à l'échelle de l'académie de Grenoble 112

- 2.1 Trois critères pour appréhender la relégation des territoires ruraux..... 113
- 2.2. Définir le monde rural pour questionner la fracture territoriale entre ordres primaire et secondaire..... 118

Chapitre II : Les CEG : la pérennisation d'un réseau rural construit « par le bas ».. .. 139

1. Un réseau de CC caractérisé par sa souplesse et son hétérogénéité..... 142

• 1.1 Les CC, un réseau d'enseignement local créé par des acteurs locaux.....	143
• 1.2. Être élève de cours complémentaire à la fin des années 1950 : des réalités variables.....	167
2 .« Dispersion, polyvalence et ramassage » : une politique de mise à portée de l'enseignement dans les territoires ruraux ?.....	185
• 2.1 Penser le réseau de manière rationnelle et surplombante : les prémices de la carte scolaire.....	185
• 2.2 Les limites du processus de rationalisation volontariste du réseau scolaire	193
Chapitre III : La création d'un réseau double qui marginalise le monde rural.....	203
1. Succès et échecs de la réforme Berthoin dans le monde rural.....	206
• 1.1 Les ressorts du développement de la scolarisation en milieu rural entre 1959 et 1963 : une offre qui génère la demande.....	207
• 1.2 Les ruraux : des élèves modèles ?.....	213
• 1.3 Des établissements qui affirment leur identité.....	215
• 1.4 L'échec de l'orientation des élèves en milieu rural : un exemple de non conformité entre des comportements prescrits et des usages effectifs.....	221
2. Des territoires ruraux marginalisés par la réforme Fouchet-Capelle.....	235
• 2.1 La création de la carte scolaire : Une volonté de rationaliser la ventilation des effectifs.....	236
• 2.2. L'apparition d'une nouvelle hiérarchie entre établissements fondée sur le diptyque rural/urbain.....	244
• 2.3. Questionner le lien CEG/ruralité.....	250
Conclusion de la première partie.....	261

Partie 2 : La fabrique du territoire scolaire rural : une confrontation entre dynamiques *top-down* et *bottom-up* (1968-1975).....265

Chapitre IV: Un réseau rural qui résiste à la normalisation..... 269

1. Le réseau de 1970 et « l'introuvable unité minimale » : des aménageurs à l'épreuve du territoire.....	271
• 1.1 Les CEG ruraux, des établissements majoritairement « hors normes ».....	272

- 1.2 L'aménagement scolaire dans les territoires ruraux de montagne en déprise : une nécessaire adaptation.....275
- 1.3 Des établissements de type urbain en milieu rural : les ressorts d'un apparent paradoxe..... 284
- 2. L'aménagement du territoire comme fruit de jeux d'acteurs complexes..... 289
 - 2.1 Les limites de la centralisation dans la mise en œuvre de la politique de réaménagement du réseau scolaire.....293
 - 2.2 Les élus locaux : des oubliés du processus de définition de la carte scolaire ?297
 - 2.3 Les familles : du statut d'usager à celui d'acteur de l'aménagement scolaire298
 - 2.4 S'interroger sur l'action ou l'absence d'initiative d'acteurs plus ponctuels300
 - 2.5 Une échelle d'action qui s'affirme : le département..... 303
- 3. Approche territorialisée des jeux d'acteurs autour de la carte scolaire: la redéfinition de la carte scolaire en Haute-Savoie (1965-1973).....306
 - 3.1 Des jeux d'acteurs localisés appréhendés à travers un conflit se déployant sur une décennie : l'aménagement scolaire dans le canton de Douvaine..... 307
 - 3.2 La difficulté de prescrire des pratiques spatiales nouvelles.....312

Chapitre V: Les élus locaux, des acteurs centraux dans le maintien des petits collèges en milieu rural..... 325

- 1. Des aménageurs mis en échec par les élus locaux ?.....328
 - 1.1 Un réseau marqué par une grande permanence des structures scolaires.. 328
 - 1.2 Le destin différencié des CEG et des GOD en milieu rural.....333
 - 1.3 Stratégies étatiques contre stratégies locales : le processus de fermeture des petits CEG et les résistances rencontrées.....340
 - 1.4 Les stratégies des aménageurs dans les années 1970 : une politique de reconfiguration de la carte scolaire plus ponctuelle et opportuniste.....352
- 2. Vers un apaisement des conflits dans la seconde moitié des années 1970 ?..... 355
 - 2.1. Une période de revirement dans la politique d'aménagement scolaire ?...356
 - 2.2 Des élus qui perdent la main avec les nationalisations ?..... 360
- 3. L'évolution des formes de mobilisation post 1968..... 365
 - 3.1. Les années 1970 : une ère de contestations ?.....365
 - 3.2 Les parents d'élèves, acteurs montants dans les conflits..... 368
 - 3.3. L'évolution des formes et des acteurs de la mobilisation locale à travers le cas du second cycle de Die..... 373

Chapitre VI: La carte scolaire et les territoires : des interactions multiples..... 389

1. Les effets territoriaux de la mise en œuvre de la carte scolaire.....	392
• 1.1 Une entreprise de sectorisation qui se heurte aux pratiques spatiales existantes.....	392
• 1.2 Les effets de l'aménagement des CEG sur l'organisation des communes : un facteur de développement de l'intercommunalité ?.....	397
2. Tirer parti des spécificités de son territoire : les stratégies d'autopromotion des établissements ruraux.....	399
• 2.1 Les établissements climatiques, une opportunité de pérenniser les petites structures de montagne.....	399
• 2.2. L'autopromotion des collèges de montagne par le sport.....	403
• 2.3 Se saisir des nouveaux discours sur le rural.....	408
• 2.4. Se saisir du discours étatique pour s'aligner sur le modèle urbain.....	410
3. Le collège au cœur des projets de redynamisation des territoires.....	425
• 3.1 Une politique de défense des services publics.....	425
• 3.2. Développer de nouvelles activités.....	426
Conclusion de la deuxième partie.....	433

Partie 3 : Un réseau rural qui disparaît? Entre volonté d'uniformisation et maintien des spécificités (milieu des années 1970-années 1980).....437

Chapitre VII : Des élèves ruraux qui restent des relégués du système scolaire ? Études des stratégies d'orientation à l'œuvre en milieu rural.....443

1. Les enjeux de l'orientation des jeunes ruraux.....	446
• 1.1 La/ les jeunesses rurales : « groupe objet ».....	446
• 1.2 Les enjeux spécifiques des décisions d'orientation en milieu rural.....	448
2. Des premiers CEG à la généralisation de la scolarité obligatoire à 16 ans : le poids du territoire dans les stratégies d'orientation.....	451
• 2.1. Être scolarisé en CEG : un handicap dans la poursuite d'études longues ?	452
• 2.2 Évaluer le poids du territoire dans les stratégies d'orientation.....	455

3. Les élèves ruraux des années 1970 : des classes à l'image de la société locale ?.....	466
• 3.1 L'évolution du profil scolaire des élèves de CEG.....	466
• 3.2 L'évolution du profil social des élèves de CEG.....	468
• 3.3 L'évolution de la place des élèves et de leurs familles au sein du système éducatif : des acteurs progressivement placés au cœur des procédures d'orientation.....	474
4. Les CEG comme instance de relégation des jeunes ruraux dans les années 1970?....	478
• 4. 1. Les années 1970 : les désillusions de la démocratisation.....	478
• 4.2 Questionner la relégation scolaire des ruraux à l'échelle de l'académie de Grenoble.....	481
Chapitre VIII: La fin des collèges ruraux?	504
1. La suppression du réseau spécifiquement rural : l'achèvement de la politique de normalisation ?.....	504
• 1.1 L'enseignement de second degré : une réalité pour la quasi-totalité des jeunes générations.....	505
• 1.2 La réforme Haby : des collèges ruraux qui accèdent au même statut que les collèges urbains.....	506
• 1.3 Une uniformisation intra et inter collèges ?.....	509
• 1.4 Réception et application dans l'académie de Grenoble.....	513
2. Les collèges ruraux n'ont pas disparu.....	514
• 2.1 Points de vue croisés sur les collèges ruraux : des établissements en marge, des établissements préservés.....	514
• 2.2 Les spécificités des collèges ruraux : des établissements de l'interconnaissance.....	520
• 2.3. Collèges ruraux, collèges paisibles ?.....	529
• 2.4 La réforme Haby : une rupture ?.....	532
• 2.5 Le maintien d'une orientation spécifique en milieu rural malgré le collège « unique ».....	536
Chapitre IX : Les territoires ruraux, des oubliés du changement de paradigme de la politique de l'aménagement scolaire au début des années 1980.....	547
1. La politique d'aménagement entre les années 1960 et les années 1980 : un succès ?	550
• 1.1 Un réseau mieux connu et contrôlé : le succès de la prise en main étatique	551

• 1.2 La carte scolaire : un succès ?.....	555
2. La place de la ruralité dans le mouvement de territorialisation des politiques éducatives	565
• 2.1 Des territoires ruraux oubliés de la politique d'éducation prioritaire : la non prise en compte des spécificités de la rural.....	566
• 2.2. Quelle place du local dans la décentralisation ?.....	573
Conclusion de la troisième partie.....	585
Conclusion générale	587
Principaux apports de la recherche.....	591
Bilan méthodologique.....	611
Éclairer des débats contemporains.....	615

* Pour la version numérique, les passages surlignés en noir correspondent à des hyperliens.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« [...] Dans cette école, il y a

Des oiseaux qui chantent tout le jour

Dans les marronniers de la cour.

Mon cœur, mon cœur, mon cœur qui bat

Est là. »

Jacques Charpentreau, *L'École, Paris, École des loisirs, 1976*

«Le lieu a reçu l'empreinte du groupe, et réciproquement. Alors toutes les démarches du groupe peuvent se traduire en terme spatiaux, et le lieu occupé par lui n'est que la réunion de tous les termes. Chaque aspect, chaque détail de ce lieu a lui-même un sens qui n'est intelligible que pour les membres du groupe, parce que toutes les parties de l'espace qu'il a occupées correspondent à autant d'aspects différents de la structure et de la vie de leur société, au moins à ce qu'il y a eu en elle de plus stable »

Maurice Halbwachs, *La mémoire collective*, Paris, PUF, 1950 [publication posthume]

Il est des lieux qui sont particulièrement chargés d'affects. Il est des lieux qui sont les reflets d'une identité collective, d'un passé partagé et de promesses de futur. Ce sont ces lieux qui, lorsqu'ils sont menacés, font l'objet de mobilisations localisées mais amples, parfois peu relayées à petite échelle, mais très visibles et durables dans leurs effets à l'échelle locale. Les deux citations ci-dessus, bien que de registres très différents, ont un point commun : elles posent la question du rapport au lieu, la première mettant en avant la place toute particulière de l'école, qui compte parmi les équipements les plus structurants d'un bassin de vie en milieu rural¹, quand la seconde nous invite à penser ce qui fait lieu dans la vie sociale.

La question du rapport au lieu a longtemps été oubliée dans les études sur l'éducation. Si la prise en compte de la dimension territoriale a renouvelé un certain nombre de

¹ Patrice Caro, Emmanuel Faivre et Frédéric Grosjean, « La territorialisation des politiques scolaires : l'exemple des collèges du bassin de Gap », *Annales de géographie*, 650, n° 4, 2006, p. 434-448.

questionnements des sciences humaines et sociales depuis les années 1980, le potentiel heuristique du diptyque structures éducatives/territoires n'a pas encore été pleinement exploité. Les études existantes interrogent en effet principalement l'influence des contextes territoriaux sur les parcours scolaires, dans une approche qui prolonge celle des déterminismes sociaux. En revanche, les processus de fabrication du territoire scolaire, l'impact de l'école sur les territoires ou encore l'appropriation des structures scolaires par les populations demeurent peu abordés, par les géographes comme par les historiens, d'autant plus lorsqu'il s'agit du monde rural. L'école rurale, tantôt magnifiée, tantôt vilipendée ou stigmatisée, mérite avant tout d'être questionnée pour elle-même et pas seulement en regard de l'école urbaine. Elle représente en effet un lieu toujours singulier, au sein duquel se croisent des enjeux politiques, économiques, sociaux, territoriaux et identitaires, et ce à plusieurs échelles. Pour saisir ces enjeux, il faut toutefois sortir de l'assimilation systématique de l'école rurale au cycle primaire, dans la fausse évidence de la carte communale et de la carte scolaire. Avec les cours complémentaires, puis les collèges dans la seconde moitié du XX^e siècle, apparaît en effet un enjeu spécifique : ouvrir ou ne pas ouvrir ce niveau de formation, question cruciale dans la France de l'après-Seconde-Guerre mondiale, qui à la fois sort de l'agriculture de peuplement et entre dans une économie de l'innovation appelant une main-d'œuvre sans cesse plus formée.

Cette étude sur la construction de la « France du temps présent »² débute dans un contexte qualifié rétrospectivement « d'âge d'or » par Eric Hobsbawm³ ou de « Trente Glorieuses⁴ », célèbre formule proposée par Jean Fourastié pour qualifier la période qui court de la fin de la Seconde Guerre mondiale au milieu des années 1970, régulièrement reprise dans les travaux de sciences humaines au point de devenir un label⁵. Elle renvoie à un temps de croissance économique soutenue en France comme dans la plupart des économies occidentales. Nous nous situons plus précisément dans la phase d'accélération de cette croissance, caractérisée par une situation de quasi plein emploi, mais aussi par des transformations socioéconomiques majeures : extension de la salarisation, avènement de la société de consommation, développement des loisirs, *etc.* Les années 1970, qui mettent fin à cette croissance, n'interrompent cependant pas les mutations à l'œuvre, incitant Jean-François

² Michelle Zancarini-Fournel et Christian Delacroix, *La France du temps présent (1945-2005)*, Paris, Belin, 2014.

³ Eric Hobsbawm, *Age of Extremes : the Short Twentieth Century 1914-1991*, London, Abacus, 1995.

⁴ Jean Fourastié, *Les Trente Glorieuses, ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Paris, Fayard, 1979.

⁵ Rémy Pawin, « Retour sur les « Trente Glorieuses » et la périodisation du second XX^e siècle », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2013/1 (n° 60-1), p. 155-175.

Sirinelli à proposer un autre découpage, « les vingt décisives », entre 1965 et 1985⁶. C'est donc dans une période de transformations à la fois rapides et profondes que se place notre étude, transformations qui affectent également les sphères politique et institutionnelle. Cette période est en effet marquée par l'avènement de la V^e République qui se met en place entre 1958 et 1962 et développe une conception technocratique du pouvoir et de l'action publique⁷, avec l'affirmation de nouvelles formes d'interventions de l'État sur son territoire. Si la IV^e République a « inventé » l'aménagement du territoire⁸ en se dotant progressivement des outils politiques, juridiques, économiques et financiers destinés à façonner le territoire, c'est au début des années 1960 qu'une étape majeure est franchie avec la création d'un comité interministériel d'aménagement du territoire, puis de la Datar (Délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale) en 1963, structure de pilotage des politiques d'aménagement du territoire pensées dans le cadre des Plans successifs⁹. Cet État planificateur, qui oscille entre dirigisme et libéralisme¹⁰, joue ainsi un rôle d'impulsion central dans la mise en œuvre de grands chantiers d'aménagement (les villes nouvelles, le plan neige, etc.), dans une optique centralisatrice reléguant au second plan les échelons décisionnels infra- nationaux.

Cette période, caractérisée par la montée en puissance de l'État régulateur et la multiplication des interventions publiques dans tous les domaines, connaît toutefois une inflexion des modèles de l'action publique, notamment à partir de la présidence Pompidou. À la suite de la crise nationale de mai-juin 1968, la question du fonctionnement de la démocratie se pose avec acuité. L'acte électoral n'est plus perçu comme une forme de concertation politique légitime et suffisante, la place publique - urbaine surtout, mais parfois également rurale comme sur le Larzac - s'impose comme un espace d'expression et de construction d'une contre- légitimité¹¹. Les débats autour de l'idée gaullienne de « participation » fleurissent, bien au-delà parfois des intentions du fondateur de la V^e République. En parallèle, les années 1970 sont marquées par le développement de nouvelles formes d'engagement à

⁶ Jean-François Sirenelli, *Les vingt décisives, 1965-1985*, Fayard, 2007.

⁷ Delphine Dulong, *Moderniser la politique. Aux origines de la V^e République*, Paris, L'Harmattan, 1998.

⁸ Jean-Félix Bujadoux, « Chapitre IV. La IV^e République invente l'aménagement du territoire », dans : Jean-Félix de Bujadoux., *Les réformes territoriales*. Paris, Presses Universitaires de France, 2015, p. 53-64.

⁹ Olivier Coppin, *Les trois temps de l'aménagement du territoire en France*, Université du littoral-côte d'Opale, 2001/ Jean-Luc Bodiguel, « La DATAR : quarante ans d'histoire », *Revue française d'administration publique*, vol. n° 119, no. 3, 2006, p. 401-414.

¹⁰ Richard F. Kuisel, *Le capitalisme et l'État en France ; modernisation et dirigisme au XX^e siècle*, Paris, Gallimard, 1984.

¹¹ Danielle Tartakowsky, « Quand la rue fait l'histoire », *Pouvoirs*, 2006/1 (n° 116), p. 19-29/ Michelle Zancarini-Fournel, Geneviève Dreyfus-Armand, Robert Frank et Marie-Françoise Lévy, *Les Années 68 : le temps de la contestation*, Paris/Bruxelles, Complexe/IHTP, 2000.

l'extérieur des organisations politiques et syndicales traditionnelles¹². Outre l'évolution du rapport des citoyens à la politique et à l'État, les structures territoriales sont redéfinies durant la période étudiée avec le développement de l'échelon régional, la montée en puissance de certains représentants de l'État, notamment le corps préfectoral mais également les maires urbains¹³, le tout dessinant une dynamique de décentralisation. C'est ainsi l'ensemble des rapports entre la société, l'économie, l'État et les territoires qui se redéfinissent au cours de cette période, que nous nous proposons d'aborder à travers une étude de la politique d'aménagement du réseau scolaire en milieu rural, autour d'une institution elle-même en pleine mutation, celle des CEG.

Appréhender la « modernisation » du monde rural au prisme de l'aménagement scolaire

Dans le contexte des débuts de la V^e République, la notion de « modernisation » est un véritable leitmotiv. Ce vocable, utilisé par les contemporains pour qualifier les transformations impulsées par l'État central, suggère en creux l'ambition de mettre un terme à ce qui est perçu comme des archaïsmes sociaux et économiques, dans un objectif de performativité. Les CEG constituent un objet doublement pertinent afin d'appréhender cette politique de « modernisation ». En premier lieu, le système scolaire est vecteur de transformations économiques et sociales sur le temps long, en ce qu'il permet d'une part la diffusion de l'idéologie du progrès, et d'autre part la formation de la main-d'œuvre. La finalité modernisatrice et utilitariste de l'enseignement est affirmée à partir des années 1950 : il s'agit d'adapter la main-d'œuvre aux besoins présents et émergents, afin de permettre à la France de s'intégrer pleinement à l'économie de marché ouest-européenne. Les transformations du système éducatif constituent ainsi l'un des piliers de la politique réformatrice. Cependant, la dimension scolaire n'est pas toujours appréhendée dans toute son ampleur dans le cadre des ouvrages portant sur les politiques de modernisation de la France

¹² Évelyne Cohen, « L'ombre portée de Mai 68 en politique. Démocratie et participation », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2008/2 (n° 98), p. 19-28.

¹³ Pierre Grémion, « Régionalisation, régionalisme, municipalisation sous la Ve République », *Le Débat*, 1981/9 (n° 16), p. 3-15.

durant les « Trente Glorieuses ». Le tome III de *De Gaulle en son siècle*¹⁴, par exemple, réserve une partie assez brève à l'éducation, aux côtés des aspects économique, social, politique, administratif et scientifique de la modernisation. On y insiste notamment sur l'effort financier consenti en faveur de l'Éducation nationale, dans le cadre du prolongement de la scolarité obligatoire puis sur la question de la démocratisation et de ses limites, mais la séparation entre la thématique de l'éducation et les autres domaines de modernisation laisse peu transparaître les liens entre transformations scolaires, économiques, sociales et territoriales.

En second lieu, les CEG sont un objet particulièrement pertinent pour une étude de la « transition modernisatrice » car il s'agit d'un type d'établissement scolaire associé au monde rural, particulièrement concerné par les ambitions modernisatrices des réformateurs de la V^e République. En effet, si dans un premier temps les CEG ne sont pas conçus comme étant exclusivement ruraux, un réseau de collèges double est de fait instauré à partir de 1963. Les CES (collèges d'enseignement secondaire) sont associés aux territoires urbains ou sous forte influence urbaine et les CEG aux territoires ruraux, du moins à des territoires définis comme tels par les aménageurs¹⁵.

En questionnant les enjeux de la réforme du système scolaire en milieu rural, nous interrogeons la vision et les intentionnalités des aménageurs vis-à-vis de ces territoires encore très marqués par l'agriculture. Or, le diagnostic porté par les experts de la V^e République quant au monde agricole est sévère : celui-ci est considéré comme un frein au développement de l'industrie et du commerce et donc, par extension, à l'expansion de l'économie française. La politique agricole alors mise en place repose sur plusieurs piliers, dont la réforme du système scolaire de second degré fait selon nous partie. L'objectif de l'État est double : former « ceux qui restent », c'est-à-dire les enfants reprenant l'exploitation agricole familiale, et aider à la conversion de ceux, de plus en plus nombreux, qui doivent se tourner vers une autre activité. La politique de modernisation agricole se traduit en effet par une diminution du nombre d'actifs, qui conduit à un changement des modes de transmissions intergénérationnels, tant en termes de biens que de connaissances¹⁶. Il devient de moins en moins possible pour

¹⁴ Institut Charles de Gaulle, *De Gaulle en son siècle, T III, Moderniser la France*, actes des journées internationales tenues à l'Unesco, Paris, 19 - 24 novembre 1990.

¹⁵ Le vocable « aménageurs » utilisé tout au long de cette thèse désigne le personnel étatique chargé de la définition de la politique d'aménagement scolaire, au niveau du ministère de l'Éducation nationale et de la Direction générale de l'organisation des programmes scolaires.

¹⁶ Jordi Canal, Gilles Pécourt, et Maurizio Ridolfi [dir], *Sociétés rurales du XXe siècle : France, Italie et Espagne*, Rome, Collection de l'École française de Rome, 2004 / Pierre Cornu et Jean Luc Mayaud, *Au nom de la terre:*

des agriculteurs d'assurer l'avenir de leurs enfants par la transmission de l'exploitation familiale. Ainsi, la population rurale se trouve en situation d'attente vis-à-vis de l'État et de l'institution scolaire, cette dernière étant largement méconnue par les parents pour ce qui concerne le second degré. La mise en œuvre du réseau de CEG constitue donc une solution pensée par les modernisateurs afin d'atteindre leurs objectifs en matière de recompositions des sociétés rurales.

Les CEG font figure d'établissements marginaux, tant au plan de leur nombre que de la proportion d'élèves qu'ils représentent et des formations qu'ils dispensent par rapport aux structures urbaines. Pourtant, l'État leur confère un rôle majeur dans sa politique de transformation de la France rurale. Sortir de l'oubli les CEG, instruments de transformation sociale mais aussi territoriale particulièrement chargés d'affects, permet d'interroger de manière nouvelle, et nous l'espérons pertinente, les politiques de modernisation du monde rural sous la V^e République, dont la réforme éducative constitue un maillon essentiel. Plus largement, nous voulons questionner les rapports entre les sociétés rurales, le pouvoir central et ses déclinaisons, dans l'application des politiques publiques et la construction du territoire. Dans cette optique, nous avons adopté une démarche centrée sur la territorialité saisie dans la dimension diachronique de sa construction sociale et politique, permettant de dépasser une vision monolithique de ces rapports.

Questionner la rencontre entre un pouvoir vertical et les réalités territoriales

La réforme Berthoin¹⁷ créant les CEG repose sur l'idée que la France dispose d'un réservoir « d'aptitudes » non exploité et que les ressources humaines doivent être prospectées dans le cadre de l'école. Tirer profit de ce réservoir d'aptitudes, envisagées comme des dispositions naturelles, suppose en premier lieu d'observer les élèves puis de les orienter au

agrarisme et agrariens, en France et en Europe, du 19e siècle à nos jours: actes du 23e colloque, Paris, Mondes ruraux contemporains, 2007 / Michel Gervais et Georges Duby, *Histoire de la France rurale. 4: La fin de la France paysanne depuis 1914*, Paris, Éd. du Seuil, 1992 / Rolande Bonnain, Gérard Bouchard, Joseph Goy [dir], *Transmettre, hériter, succéder. La reproduction familiale en milieu rural, France-Québec, XVIIIe-XXe siècles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1992.

¹⁷ Il faut entendre par réforme Berthoin l'ordonnance du 6 janvier 1959 qui prolonge la scolarité obligatoire et le décret n°59-57 qui réforme les structures d'enseignement du second degré.

regard de leurs seules capacités et non de leur origine sociale ou géographique. C'est toute l'ambition affichée par la réforme Berthoin, censée permettre une démocratisation du système scolaire, d'une part en massifiant l'enseignement de second degré et, d'autre part, en assurant une répartition supposément plus équitable et performante entre les élèves. Dans cette optique de recherche d'efficacité, l'État entreprend de réaménager le réseau secondaire, jusqu'alors essentiellement construit dans le cadre d'initiatives locales dans le monde rural. Il s'agit de planifier, de rationaliser la fabrique du territoire scolaire de second degré. La politique étatique oscille entre volonté de dispersion apparente des structures éducatives au nom de l'équité territoriale et regroupement des établissements au nom de l'égalité et de la démocratisation. Dans le cadre de sa politique de rationalisation du réseau scolaire, l'État entreprend à partir de la fin des années 1950 de mieux connaître celui-ci, afin de mieux le contrôler. Il se donne les moyens de ses ambitions à travers une série d'outils politiques, juridiques et financiers lui permettant de façonner le territoire à son idée. La carte scolaire, formalisée en 1963, est l'un de ces outils. Il s'agit de répartir l'offre éducative sur le territoire et d'organiser les flux d'élèves. Le réaménagement du territoire éducatif est ainsi conçu comme le moyen d'atteindre les objectifs fixés en termes de ventilation des effectifs scolaires, donc de formation de la future main-d'œuvre. La réforme est imposée « par la pierre »¹⁸, c'est-à-dire que les effectifs sont avant tout répartis en fonction des places existantes dans les différentes structures éducatives, places pensées en fonction des besoins en termes de développement économique, c'est du moins l'objectif des aménageurs. Si la mise en place de la carte scolaire est un succès global, Jean-Michel Chapoulie fait état de quelques « anomalies » qu'il attribue à des configurations géographiques particulières ou encore à des interventions ponctuelles de la part d'élus locaux. Si nous ne remettons pas en cause ce succès apparent, une étude des espaces ruraux, longtemps perçus comme des marges tant géographiques que scientifiques¹⁹, permet de relire l'histoire de la construction du réseau scolaire et de faire des constats différents.

¹⁸ Expression utilisée par Jean Ferrez dans : Marie-Thérèse Franck, Pierre Mignaval, *Jean Ferrez. Au service de la démocratisation. Souvenirs du ministère de l'Éducation nationale. 1943-1983*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2004.

¹⁹ Pierre Cornu et Claire Delfosse, « Marges géographiques, marges scientifiques ? Contribution ruraliste à une approche réflexive des enjeux théoriques et sociopolitiques de la territorialité », *Bulletin de l'association des géographes français*, 94-3 | 2017, p. 453-471.

Dans notre mémoire de master²⁰, nous mettions en évidence le fait que l'application de la loi Guizot (1833)²¹ avait donné lieu à de véritables conflits d'aménagement dans certains villages. Il s'agissait pour les municipalités de définir quel local ou quel terrain allait servir à l'installation d'une maison d'école, choix qui revêt des enjeux plus profonds qu'il n'y paraît. C'est en effet la question de la définition de la centralité villageoise qui est posée. Doit-on installer l'école au centre géographique du village ? Le centre est-il le lieu où sont déjà installés l'église, le cimetière et la mairie, ou alors le hameau habité le plus précocement ? Des rapports de force sont également perceptibles : le bâtiment ou le terrain à bâtir peut en effet être offert par un notable ou encore une congrégation religieuse, ce qui donne lieu à la mise en œuvre de stratégies locales de patronage. Le choix de l'emplacement de la maison d'école est également discuté dans le cadre d'enquêtes publiques (*de commodo et incommodo*) suscitant souvent une participation massive des villageois et entraînant parfois des conflits virulents. Nous partons donc du postulat qu'il existe des formes d'implication anciennes des populations locales dans l'aménagement scolaire.

Cependant, notre période d'étude est souvent présentée comme « l'âge d'or de l'État aménageur » lors de laquelle l'État gaullien, planificateur, centralisé et volontariste, peut se lancer dans des aménagements d'envergure sans susciter d'oppositions majeures²². Pour reprendre les termes de Bernard Charlot, entre 1946 et 1970 fonctionne « une planification technocratique, statistique, quantitative et centralisée, renforcée par l'avènement de la V^e République »²³. Le domaine éducatif n'échappe pas à la règle, Jean-Michel Chapoulie considérant la période 1955-1970 comme « l'apogée de l'initiative de l'État sur l'école »²⁴. Se pose ainsi la question de la continuité de l'implication des populations locales dans l'aménagement scolaire. Nos travaux précédents de même qu'une part de la bibliographie consultée nous amènent effectivement à envisager le fait que la population locale ne soit pas passive face au volontarisme étatique et que le système éducatif, bien que piloté par des fonctionnaires de la planification, n'obéisse pas entièrement aux prescriptions en milieu rural.

²⁰ Malorie Ferrand, *L'école de la discorde. La maison d'école, un enjeu dans l'aménagement du territoire communal. Étude en pays turripinois, 1833-1901*, mémoire de master sous la direction de Jean-Luc Mayaud, juin 2012.

²¹ La loi Guizot du 28 juin 1833 institue l'obligation pour chaque commune de plus de 500 habitants d'entretenir une école primaire.

²² Philippe Subra, *Géopolitique de l'aménagement du territoire*, Paris, Armand Colin, 2014.

²³ Cité par Alain Bouvier, « Territoires et réseaux », dans : *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 9-108.

²⁴ Jean-Michel Chapoulie, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école : le commissariat au Plan, le développement de l'appareil statistique national et la carte scolaire du premier cycle (1955-1970) », *Histoire de l'éducation*, 140-141, 2014, p. 93-113.

Il est en outre apparu dès les premières lectures et les premiers dépouillements d'archives que les aménageurs du réseau scolaire font face à des difficultés qui ne sont pas marginales. La succession des textes de réforme ainsi que le rappel récurrent des règles fixées dans le cadre de l'aménagement scolaire, notamment en milieu rural, le révèlent. La lecture de témoignages de hauts-fonctionnaires comme Jean Ferrez²⁵ renforce ce constat : l'État rencontre des obstacles sérieux et récurrents dans l'application de sa politique de rationalisation du réseau scolaire. Même si le réseau bivalent de collèges fondé au début des années 1960 disparaît formellement à la fin des années 1970 et que l'appellation CEG s'efface dans le cadre d'un mouvement visant à aligner l'offre scolaire sur le modèle urbain au nom de la démocratisation et de la justice spatiale, les effets des « arrangements » pris dans les territoires ruraux durant notre période d'étude ne cessent pas, et continuent d'informer les réalités scolaires. Nous souhaitons ainsi d'une part aborder les objectifs de cette politique d'aménagement, qui a fait l'objet de dissensions au sein de l'appareil d'État, et sa mise en œuvre à travers la définition de nouveaux outils mais aussi d'indicateurs destinés à évaluer son efficacité et d'autre part les difficultés rencontrées dans l'application de cette politique publique territorialisante.

En éclairant la politique éducative mise en œuvre dans la seconde moitié du XX^e siècle, notre étude rentre en résonance avec des travaux pluridisciplinaires autour des modes de gouvernement et de domination²⁶ et plus précisément de la définition et de l'application des politiques publiques territoriales²⁷. Aborder ces politiques sur un temps long ou moyen, revenir à leur genèse, permet de mieux en comprendre les enjeux actuels mais également de s'interroger quant aux rapports entre l'État et la société dans le monde contemporain²⁸. Nous questionnons ainsi, à travers l'objet CEG, l'action étatique dans le monde rural, et nous nous inscrivons dans le cadre d'une histoire sociopolitique renouvelée, ayant pour ambition de dépasser une vision binaire des relations État/société. Il s'agit en effet de montrer que ces relations ne sont pas univoques dans le temps mais aussi dans l'espace. En cela, notre étude fait écho à certains travaux d'histoire politique comme ceux d'Anne-Laure Ollivier qui analyse les relations entre socialistes et gaullistes par le prisme local²⁹. En adoptant une

²⁵ Marie-Thérèse Franck, Pierre Mignaval, Jean Ferrez, *Au service de la démocratisation*, *op.cit.*

²⁶ Michel Foucault « Introduction au cours Sécurité, territoire, population », du 11/01/1978, Seuil/La Licorne ; « La gouvernementalité », cours du 1/2/1978, *Dits et écrits*, T. III, p. 635-657.

²⁷ La thématique des politiques territoriales a par exemple fait l'objet d'une université d'automne organisée par le laboratoire Ruralités de l'Université de Poitiers en novembre 2019 à laquelle nous avons participé.

²⁸ Concernant l'étude des politiques publiques sur le temps long, nous pensons par exemple aux travaux de Christophe Capuano, *Que faire de nos vieux ? Une histoire de la protection sociale de 1880 à nos jours*. Paris, Sciences Po les Presses, 2018.

²⁹ Anne-Laure Ollivier, « Gaullistes et socialistes au prisme du pouvoir local. L'exemple de Marseille (1947-1977) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2012/4 (N° 116), p. 23-35.

démarche multiscalaire³⁰, nous faisons ainsi l'hypothèse que malgré le contexte d'un État centralisé et particulièrement volontariste, la verticalité du pouvoir est contrariée par la territorialité et que l'aménagement du territoire scolaire est, dans la seconde moitié du XX^e siècle, le fruit d'un dialogue asymétrique entre l'État, ses représentants et les acteurs locaux.

Une analyse multiscalaire des systèmes d'acteurs à l'œuvre dans l'aménagement

L'histoire de l'aménagement du territoire est encore récente. Cette thématique a longtemps été abordée par d'autres disciplines que l'histoire, notamment la géographie, et elle est devenue un objet d'histoire principalement à travers les études urbaines³¹. Or, analyser l'aménagement du territoire de manière diachronique nous paraît riche d'enseignements. Revenir à la genèse de l'aménagement du réseau scolaire, c'est mettre en avant des éléments de rupture mais surtout de continuité et mettre en évidence le poids des héritages et des pratiques. Le territoire n'est en effet pas une page vierge sur laquelle dessine l'aménageur. Ce territoire a une histoire, est vécu et perçu par des acteurs, dispose déjà d'équipements vis-à-vis desquels existent certains affects. La profondeur historique nous semble ainsi indispensable dans l'étude de la mise en œuvre de politiques territoriales et des éventuels conflits qu'elles peuvent susciter. Nous avons par conséquent adopté une approche s'apparentant à la géopolitique locale³² dans le sens où le territoire est considéré comme un enjeu à différentes échelles et pas simplement comme un réceptacle des politiques descendantes.

Nous envisageons dans cette thèse le concept de territoire à travers trois dimensions³³. Tout d'abord, le territoire correspond à une portion de l'espace terrestre appropriée par un

³⁰ Nous nous rapprochons en cela par exemple des travaux de Fabien Conord, *Rendez-vous manqués. La gauche non communiste et la modernisation des campagnes françaises*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2010.

³¹ Patrick Fournier, « Introduction. Pour une histoire de l'aménagement des espaces ruraux », dans *Aménager les espaces ruraux dans la France méridionale (époques moderne et contemporaine)*, *Annales du midi : revue archéologique, historique et philologique de la France méridionale*, n°272, 2010.

³² Philippe Subra, *Géopolitique de l'aménagement du territoire*, *op.cit.*

³³ Pour le concept de territoire, outre les dictionnaires de géographie mentionnés en bibliographie, nous nous sommes appuyés sur Guy Di Méo et Jean-Robert Pitte, *Géographie sociale et territoires*, Paris, Nathan Université, 2001 et Martin Vanier [dir], *Territoires, territorialité, territorialisation, Controverses et perspectives*, Rennes, PUR, 2009.

groupe social pour assurer « *sa reproduction et la satisfaction de ses besoins vitaux* »³⁴. Cette appropriation doit être analysée à plusieurs échelles. Au niveau national, les réformateurs entreprennent de découper le territoire, découpage administratif parfois spécifique au domaine éducatif et ne correspondant pas aux entités territoriales déjà définies, aboutissant ainsi à un puzzle particulièrement complexe. En outre, le CEG constitue un établissement polarisateur qui concentre des flux de personnels et surtout d'élèves, de plus en plus massifs et organisés grâce à la structuration progressive de circuits de ramassage scolaire, de sorte que la présence d'un établissement de second degré sur le territoire produit des effets à plus grande échelle, celle des groupes de communes sur lesquels ils rayonnent, mais aussi l'échelle communale. Le CEG, du fait des constructions/reconstructions dont il fait l'objet, s'affirme en effet dans le paysage communal en se détachant de l'école primaire et en devenant le bâtiment emblématique de l'avènement de la modernité au village ou au bourg.

Le territoire possède également une dimension que l'on peut qualifier de symbolique ou d'idéelle en ce qu'il est vécu et perçu par des populations qui lui donnent un sens. Nous nous demanderons ainsi dans quelle mesure la vie s'adapte aux territoires prescrits par l'administration, ou si ce n'est pas plutôt ces derniers qui s'adaptent à la vie des populations. En outre, la dimension symbolique et affective du territoire ne doit ainsi pas être négligée dans une étude de l'aménagement scolaire. Le rôle de l'attachement aux lieux dans le cadre de mobilisations localisées a d'ailleurs été mis en évidence par les géographes³⁵. Des modes de vie, des pratiques spatiales mais aussi des valeurs sont attachés aux lieux familiers dont le collège fait partie, et les enjeux inhérents à la question de l'aménagement des CEG dépassent très largement la seule sphère scolaire.

Enfin, le territoire est également envisagé à travers les systèmes d'acteurs qui le produisent. Le processus de construction du territoire est abordé à travers l'étude des jeux spatialisés des acteurs qui l'aménagent, avec dans les années 1960/1970 l'État qui affirme sa prééminence dans l'aménagement³⁶. Nous envisageons ainsi le territoire de manière constructiviste, dynamique et plurielle, et ambitionnons de voir en quoi la mise en œuvre de la politique réformatrice nous renseigne sur le fonctionnement de ce territoire et en quoi elle le transforme.

³⁴ Maryvonne Le Berre, « Territoires », dans Antoine Bailly, Robert Ferras et Denise Pumain (dir.), *Encyclopédie de géographie*, Paris, Economica, 1995.

³⁵ Stéphanie Dechezelles et Maurice Olive, « Introduction », *Lieux familiers, lieux disputés – dynamiques des mobilisations localisées*, Norois| 2016, p. 238-239.

³⁶ Alexandre Moine, « Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie », *Espace Géographique*, 2006, p. 115-132.

En nous fondant sur ces trois dimensions du concept de territoire, et en les plaçant en tension diachronique sous le concept de territorialisation, nous avons défini une méthodologie *ad hoc* reposant d'une part sur la cartographie, afin de questionner la dimension spatiale du réseau scolaire, les interactions entre les CEG et leurs environnements à plusieurs échelles, et d'autre part sur la mise au jour des systèmes d'acteurs localisés qui créent ce territoire et sont modelés par lui.

En effet, si l'acteur local participe à la production du territoire, c'est aussi ce territoire qui fait l'acteur de sorte que l'étude du diptyque collège/territoire suppose la prise en compte de systèmes d'acteurs agissant à plusieurs échelles. Aborder les jeux d'acteurs à l'œuvre pose la question de leur rationalité. L'analyse des processus conduisant à la décision montre que celle-ci s'explique par l'interaction entre une pluralité d'acteurs dont les préférences ne sont pas toujours claires ni stables, sont soumises aux informations dont ils disposent et à une série de biais cognitifs, de sorte que leur rationalité est limitée³⁷. Nous considérons tout d'abord le rôle des divers agents institutionnels (députés, préfets, recteurs, inspecteurs) agissant à plusieurs échelles. Agents de la mise en œuvre des politiques territoriales étatiques, la question de leur marge de manœuvre et de leur rôle dans l'application différenciée des règles de la carte scolaire doit être soulevée. Ces derniers sont en effet aux prises avec des enjeux politiques, électoraux, ou sont porteurs de pratiques héritées qui entrent en contradiction avec les politiques nouvelles. Par exemple, les inspecteurs, notamment primaire, qui ont favorisé la dispersion des structures éducatives en milieu rural pendant des décennies, sont appelés à faire l'inverse à partir des années 1950, ce qui suscite des tensions. Les préfets, en première ligne dans les conflits relatifs à la carte scolaire, se situent quant à eux dans un entre-deux, entre application de la politique centrale et souci de maintenir l'harmonie locale³⁸. À travers l'étude de la mise en œuvre des politiques scolaires, nous abordons le rôle de ces « préfets modernisateurs »³⁹.

Face à eux, les élus locaux sont aux prises avec des enjeux complexes dans des territoires ruraux qui se recomposent : développer l'offre d'enseignement pour répondre à une demande à la fois locale et institutionnelle, demande qui peut se révéler contradictoire, entre désir des uns de disposer d'un établissement de proximité et volonté des autres de rationaliser

³⁷ Pierre Muller, *Les politiques publiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 2018.

³⁸ Jean-Pierre Worms, « Le préfet et ses notables », *Sociologie du travail*, 8^e année n°3, Juillet-septembre 1966, dans Michel Crozier [dir], *L'administration face aux problèmes du changement*, Seuil, p. 249-275.

³⁹ Marc-Olivier Baruch et Edenz Maurice [coord], *Les préfets dans la modernisation de la France (1953-1972)*, La documentation française, 2020.

l'offre existante. La question du devenir des établissements scolaires est ainsi un point de crispation majeur. En outre, l'offre scolaire constitue pour les élus locaux un élément d'affirmation du rayonnement de leur commune, teinté d'idéologie lorsqu'il s'agit d'affronter la concurrence du privé. C'est aussi pour certains un levier qui contribue au départ des jeunes vers d'autres territoires, notamment urbains, ou qui peut à l'inverse les conduire à rester « au pays » en y développant des activités nouvelles, comme le tourisme dans les Alpes.

Le rôle des entreprises mérite également d'être souligné à plusieurs niveaux. À l'échelle locale, celles-ci ont souvent participé à la construction du réseau scolaire de second degré. Avec la normalisation du réseau, leur rôle évolue sans disparaître puisque la réforme s'accompagne de l'affirmation de la finalité utilitariste de l'enseignement, au service de la formation de la main-d'œuvre.

Les familles (parents et élèves) constituent également des acteurs clés qui se conforment ou non aux territoires prescrits « par le haut » et qui participent de plus en plus largement à la construction du territoire scolaire à partir des années 1970. Si la carte scolaire est finalement mise en place, est-ce lié au volontarisme étatique particulièrement affirmé qui conduit les familles à se conformer à ce territoire prescrit ou est-ce lié au fait que ce territoire produit « par le haut » est mis en conformité avec les pratiques spatiales locales déjà existantes ? Le rôle des familles, comme celui des autres acteurs, est parfois inscrit dans la durée, parfois ponctuel, individuel ou structuré dans le cadre d'associations ou de syndicats. Leur comportement, qu'il se caractérise par la résilience, entendue ici comme la capacité à réagir, à s'adapter aux directives nationales, ou qu'il réside dans l'acceptation, la non-action, est révélateur de leur perception du système scolaire, de leur territoire de vie et de son avenir et plus largement de l'action étatique.

À ce complexe social et institutionnel s'ajoute le personnel éducatif, notamment les enseignants et les chefs d'établissement, qui mettent en œuvre des stratégies diverses visant à accroître le rayonnement de leur CEG. Les enjeux divergent cependant en fonction des territoires et de leur dynamisme différentiel. Il s'agit pour certains de stratégies de survie lorsque la légitimité de l'établissement est menacée du fait de ses faibles effectifs. Pour d'autres, l'objectif est de faire face à la concurrence du privé ou encore de faire des spécificités territoriales un atout participant à l'affirmation de l'identité d'un établissement, plutôt qu'une contrainte. Il peut aussi s'agir de répondre à la spécificité des contextes

économiques locaux, en développant des filières ou options originales ou au contraire en se rapprochant des établissements de type urbain.

En vertu de son caractère structurant et polarisant, défendre le CEG, c'est aussi défendre la place de la commune au sein du maillage territorial et plus largement le monde rural en lui-même, certains territoires étant marqués par un fort sentiment d'abandon de la part de l'État. Dans le contexte d'un monde rural en pleine mutation, la promotion ou la défense d'un CEG sont ainsi porteuses d'enjeux qui vont bien au-delà de la seule sphère scolaire et mobilisent un panel d'acteurs variés. Le dialogue entre ces acteurs n'est pas monolithique et varie dans le temps et dans l'espace. Si les représentants étatiques et les élus locaux sont des acteurs majeurs de la construction de la carte scolaire dans tous les territoires et durant toute la période étudiée, d'autres interviennent de manière plus ponctuelle et évolutive. En effet, les acteurs impliqués dans les questions d'aménagement scolaires sont de plus en plus nombreux, structurés et visibles après les événements de 1968, participant à la légitimation de la parole « du bas » dans le cadre de la définition des politiques publiques territoriales.

Outre l'approche cartographique qui permet de confronter la verticalité de la décision aux réalités géographiques, notre approche territoriale nous invite à une étude des interactions, du dialogue au sein des systèmes d'acteurs localisés que nous mettons en évidence. Nous analysons donc la mise en œuvre de la politique publique éducative comme étant le fruit d'un processus de confrontation entre logiques descendantes et ascendantes. Dans les années 1970, la question de la mise en œuvre des politiques publiques faisait l'objet de deux approches, *top-down* (descendante) du côté du discours dominant, et *bottom-up* (*ascendante*) du côté des acteurs de la contestation de ce dernier. Les études menées dans les décennies suivantes ont montré que ces deux logiques sont finalement bien davantage complémentaires qu'opposées⁴⁰. Plus spécifiquement, dans le cadre des études rurales, les campagnes ont longtemps été perçues comme de purs réceptacles de la politique étatique, passives, voire hostiles, et l'école a été présentée comme l'un des principaux instruments d'acculturation portés par l'État⁴¹. Cependant, l'idée d'une dynamique de transformation uniquement descendante a depuis été largement nuancée. Nous rejoignons notamment les travaux de Jean-Luc Mayaud⁴² qui

⁴⁰ Jacques de Maillard, Daniel Kübler, « Chapitre 3. La mise en œuvre : entre application et reformulation de la décision », dans : *Analyser les politiques publiques*, Fontaine, Presses universitaires de Grenoble, 2016, p. 79-107.

⁴¹ Eugen Weber, *La fin des terroirs: la modernisation de la France rurale, 1870-1914*. Paris, Pluriel, 2011.

⁴² Jean Luc Mayaud, *Les secondes républiques du Doubs*, Paris, Belles Lettres, 1986 / Jean Luc Mayaud et Lutz Raphael [dir.], *Histoire de l'Europe rurale contemporaine : du village à l'état*, Paris, A. Colin, 2006 / Pierre

interrogent non pas la politique étatique comme surplombante, ni le village comme un isolat hermétique, mais les interactions entre les deux, les jeux d'acteurs et le potentiel d'innovation inhérent au « bas ». Dans cette optique, le rôle des médiateurs est souligné, ce qui est également le cas dans notre étude à travers les figures des préfets, des inspecteurs et des élus locaux. Nous adoptons donc une perspective similaire à celle de Pierre Cornu⁴³ qui a montré, par une étude localisée des forêts ardéchoises, que les politiques de reboisement du XIX^e siècle s'inscrivaient non pas dans une rupture mais dans une continuité, par la requalification de pratiques anciennes. Finalement, l'expertise triomphe, mais une expertise hybride qui s'est nourrie des expériences des acteurs locaux.

Aborder la question de la confrontation des logiques *top-down* et *bottom-up* à travers l'objet des collèges ruraux s'avère ainsi particulièrement pertinent au vu de la complexité des dynamiques qui se nouent à plusieurs échelles, autour d'un objet qui suscite des attentes particulièrement fortes puisqu'elles concernent le devenir des jeunes générations, et plus largement de la société française dans les mutations de la seconde moitié du XX^e siècle. Les logiques individuelles ou locales peuvent produire des effets différents de ceux attendus par l'État, voire des « effets pervers »⁴⁴. Ce dernier peut alors s'y adapter ou tenter de les éradiquer. Nous voulons montrer que la mise en œuvre de la politique publique éducative est le fruit d'un dialogue pluriel et asymétrique entre ces différents acteurs, porteurs de représentations variées, voire contradictoires de l'aménagement du territoire, que la fabrique du territoire scolaire résulte de rapports de force et de jeux d'influence multiscalaires, qui diffèrent en fonction des contextes locaux mais produisent néanmoins une histoire commune, celle de la relation de la société française à son territoire.

Cornu et Jean-Luc Mayaud [dir.], *Nouvelles questions agraires. Exploitations, fonctions, territoires*, Paris, Éditions La boutique de l'histoire, 2008.

⁴³ Pierre Cornu, « Expertise forestière, intérêt public et maîtrise de l'espace montagnard : le reboisement en Ardèche au XIX^e siècle », dans : Patrick Fournier, *Aménager les espaces ruraux dans la France méridionale (époques moderne et contemporaine)*, Annales du midi : revue archéologique, historique et philologique de la France méridionale, T 122, n°272, 2010, p. 553-572.

⁴⁴ Le terme est notamment utilisé par Raymond Boudon pour qualifier les conséquences inattendues des politiques volontaristes, dans : Raymond Boudon, *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF, 1977.

Un éclairage sur les sociétés rurales des Trente Glorieuses finissantes à travers l'étude des trajectoires scolaires et des stratégies d'orientation

L'aménagement du réseau de CEG est appréhendé au prisme des systèmes d'acteurs qui participent non seulement à sa structuration mais aussi à son fonctionnement. Un pan de notre réflexion est ainsi consacré à la manière dont les contextes territoriaux influencent l'appropriation de l'objet CEG par les populations locales, établissements qu'elles contribuent elles-mêmes à adapter à leurs attentes. Faire pleinement apparaître les stratégies familiales, c'est-à-dire les hésitations, les échecs et les revirements, tout autant que l'orientation finale des enfants, constitue un réel défi en termes de méthode et de corpus archivistique. Sans entrer pleinement dans le débat sur l'offre scolaire qui émanerait de la demande, ou de la demande qui résulterait de l'offre existante⁴⁵, l'action des familles est analysée ici à la fois en amont, c'est-à-dire dans leur rôle dans la conception de l'offre de formation, et en aval, dans la manière dont elles se saisissent de cette offre. Le recours à la notion de « stratégie »⁴⁶ des familles suppose que ces dernières sont considérées comme des acteurs ayant une capacité projective, qu'elles choisissent de se conformer aux préconisations « du haut » ou non. Notre approche repose sur le postulat que la mise au point d'une stratégie d'orientation n'est pas seulement déterminée par des critères socio-culturels et que le territoire pèse d'un poids déterminant et évolutif durant la période considérée. Aussi, nous interrogeons l'orientation des élèves au prisme de leur mobilité ou absence de mobilité territoriale, des stratégies de satisfaction de l'obligation scolaire et d'orientation visant à se maintenir « au pays » face à des stratégies d'émigration dont l'école constitue un instrument⁴⁷.

⁴⁵ Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Rennes, Presses Univ. de Rennes, 2011.

⁴⁶ La notion de « stratégie » est devenue un objet classique en sociologie de l'éducation. Voir notamment : Robert Ballion, *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*, Paris, 1982/ Agnès van Zanten, *Choisir son école. stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009.

⁴⁷ Pierre Cornu, « «La forteresse vide : les hautes terres du Massif central entre déprise humaine et emprise symbolique 19^e – 20^e siècles », thèse pour le doctorat en histoire sous la direction de Gilbert Garrier et Jean-Luc Mayaud, Université Lumière-Lyon 2, 2000.

Si l'évaluation de l'impact du territoire d'origine sur les stratégies d'orientation constitue notre premier objectif, nous n'occultons pas le fait que d'autres facteurs influencent les trajectoires des élèves, des facteurs internes au monde scolaire, sociaux ou encore la dimension du genre qui ne doit pas être négligée, d'autant plus dans une étude sur un monde rural encore très agricole dans les décennies étudiées, où la question de la reproduction professionnelle ne se pose pas de la même manière pour les filles et pour les garçons. En effet, la modernisation de l'agriculture entraîne une redistribution des rôles dans des exploitations familiales où mondes professionnel et familial se confondent. Les épouses d'agriculteurs se retrouvent déchargées d'un certain nombre de tâches qu'elles assuraient jusqu'alors, de sorte que c'est la place de la femme issue du monde agricole qui est redéfinie durant la période considérée⁴⁸. Deux questions se posent alors : quelles voies de « reconversion » l'institution scolaire propose-t-elle à ces femmes d'une part et aux hommes d'autre part et comment s'en saisissent-ils ?

De manière générale, les années 1960/1970 constituent une période clé pour une étude de la scolarisation des filles en raison d'un double mouvement marqué par une massification de l'enseignement secondaire conjuguée à une généralisation progressive de la mixité, des locaux comme des enseignements. Nous concevons dans cette étude la question des interrelations entre genre et institution scolaire selon deux axes : d'une part le rapport inégal qu'entretiennent filles et garçons avec l'institution scolaire, en termes d'attentes et de choix d'orientation par exemple, et d'autre part la manière différenciée dont l'institution pense l'éducation des filles et des garçons. De surcroît, du côté des enseignantes, cette période est également essentielle. En effet, le corps d'enseignement du premier degré est déjà relativement féminisé au début des années 1960 et la création des CEG donne à certaines institutrices la possibilité d'accéder à l'enseignement de second degré. Toutefois, avec la généralisation de la mixité, les femmes tendent à perdre leur rôle de directrice d'établissement de sorte que l'évolution est moins linéaire qu'il n'y paraît de prime abord.

En outre, notre étude questionne la spécificité de la scolarité et de l'orientation en milieu rural. En 1976, Guenhaël Jegouzo et Jean-Louis Brangeon, chercheurs travaillant sur

⁴⁸ M. T de la Rivière, « Enquête sur le travail des femmes d'agriculteurs dans quelques exploitations familiales françaises », dans: *Économie rurale*, n°49, 1961. p. 11-27/ Sabrina Dahache, « L'évolution de la place des femmes en agriculture au prisme des rapports familiaux de production », dans Pierre Gasselin, Jean-Philippe Choisis, Sandrine Petit, François Pureseigle et Sylvie Zasser, *L'agriculture en famille : travailler, réinventer, transmettre*, EDP Sciences, 2015/ Claire Delfosse (dir.), - *L'agriculture familiale*, n° thématique du *Bulletin de l'association des géographes français*, vol. 92 n° 3, 2015.

les problématiques de pauvreté en milieu rural, présentaient l'école comme un instrument de « depaysannisation » aboutissant à l'expulsion et à la relégation des enfants d'agriculteurs⁴⁹. Si cet ouvrage engagé peut être nuancé par une approche territoriale (les auteurs distinguent en effet les enfants d'agriculteurs en termes de niveau économique ou culturel, mais n'évoquent pas de disparités d'ordre territorial, ni les populations rurales non agricoles), il reste riche d'enseignement sur le contexte de notre étude et peut ainsi être appréhendé comme une source. C'est la question de l'adaptation de l'offre de services publics aux territoires ruraux, perçue comme une solution nécessaire par les aménageurs, et de ses effets, envisagés comme un problème par certains, qui se pose. Nous questionnerons dans cette thèse l'idée d'un système scolaire rural de marge, conduisant à une relégation systématique des ruraux, en mettant en exergue une certaine inadéquation entre réseau scolaire rural et population rurale.

Notre étude permet de confronter plusieurs définitions du « rural » : celle de l'État, des acteurs locaux et enfin celle de l'analyse géohistorique, la nôtre, fondée sur de multiples critères combinés grâce aux SIG. Le rural est défini par les administrateurs de la carte scolaire qui divisent l'ensemble du territoire français en trois catégories : urbain, mixte et rural, selon un critère unique d'ordre démographique. Ce faisant, le rural est caractérisé par ses faiblesses, par ses manques, donc de manière marginale par rapport à l'urbain. Cette vision est partagée par un certain nombre d'acteurs, y compris locaux, mais sur un mode parfois différent. Le rural peut en effet être défini comme une marge à connotation positive ; le fait d'être excentré par rapport à l'urbain peut, par exemple, être perçu comme la garantie de pouvoir suivre sa scolarité dans un collège « tranquille ». La question du destin spécifique des élèves ruraux dans le processus d'orientations scolaire doit ainsi être pensée à l'aune de la diversité des territoires ruraux en dépassant les catégories pensées « par le haut ».

L'originalité de ce travail tient donc à l'objet étudié et plus largement au regard neuf qu'il essaie de porter tant au niveau de l'histoire politique et sociale que de l'histoire rurale. Cette étude part du postulat de la pertinence d'envisager des phénomènes spatiaux sur la longue durée afin de mieux les saisir en interrogeant la confrontation des logiques *top-down* et *bottom-up* dans la construction du territoire scolaire. L'Éducation Nationale a une histoire longue de son rapport aux territoires et ces derniers sont porteurs d'une mémoire tout aussi longue de l'action étatique qu'il convient de connaître, afin d'analyser l'inégale réception des

⁴⁹ Jean-Louis Brangeon, Guenhaël Jegouzo, *Les paysans et l'école*, Paris, Cujas, 1976.

politiques éducatives à l'échelle locale, et plus encore la capacité des territoires ainsi structurés à traduire l'offre institutionnelle ou à en contourner les contraintes. La thématique de la construction de la carte scolaire questionne les modes de gouvernement en relation avec les comportements des administrés et la manière dont l'État parvient à rendre acceptable son intervention⁵⁰. La confrontation des dynamiques *top-down et bottom-up* donne ainsi naissance à des formes de territorialités nouvelles et hétérogènes, en distorsion avec les intentions initiales des aménageurs. Les CEG, dont une partie des collèges actuels sont les héritiers, sont ainsi le fruit de la rencontre entre une politique publique descendante à portée uniformisante et des configurations territoriales particulières. En sus, les collèges ont produit une territorialité nouvelle en modifiant les hiérarchies spatiales existantes, les pratiques et les flux, ou encore les activités économiques développées dans les territoires.

Proximité, distanciation et interactions personnelles avec le sujet et le terrain d'étude

S'il est une thématique où la question de l'intimité entre le chercheur et son sujet d'étude se pose inévitablement, c'est bien celle du système éducatif. Chaque chercheur a en effet un passé scolaire, en tant qu'élève puis souvent comme étudiant, comme parent, voire comme professeur ; vécu scolaire associé à des émotions qui peuvent aller d'une frustration profonde à un sentiment de nostalgie et qui conditionne un système de représentations dont il doit avoir conscience. L'historien doit ainsi veiller à entretenir un certain recul, une distance critique vis-à-vis de son sujet qui ne tient pas, selon nous, à l'écoulement du temps mais à deux facteurs : d'une part la rigueur apportée par la méthodologie déployée et les outils utilisés, permettant de se garder de tout anachronisme, et, d'autre part, la prise de conscience de ses implications personnelles. La suite de cette introduction tendra à attester la rigueur méthodologique de notre étude, mais nous nous livrerons d'abord dans ce court paragraphe à une « psychanalyse existentielle » pour reprendre l'expression de Henri-Irénée Marrou⁵¹, afin

⁵⁰ Lorenzo Barrault, *Gouverner par accommodements: stratégies autour de la carte scolaire*, Paris, Dalloz, 2013.

⁵¹ Henri-Iréné Marrou, *De la connaissance historique*, Paris, Points, 2016 (première édition en 1954).

d'expliciter les relations d'intimité entre l'auteure de ce travail et son sujet, tant au niveau de l'institution scolaire et du territoire d'étude que des thématiques abordées. Cette proximité constitue selon nous davantage un atout qu'un inconvénient, à condition s'effectuer un détour sincère par le « je ».

Les relations que j'entretiens avec l'institution scolaire sont triples et finalement assez classiques chez les chercheurs : une relation liée à mon statut d'élève puis de parent d'élève et de membre du corps enseignant du second degré. En outre, le sujet choisi « ressemble » également à l'auteure dans sa dimension « rurale », puisque je suis originaire d'un territoire rural du nord-Isère. Mon terrain d'étude constitue aujourd'hui encore mon cadre de vie, de travail et de loisirs. Qu'il s'agisse du Vercors, entre paysages alpins et méditerranéens, de la Montagne ardéchoise si diverse au fil des saisons, des villages alpins transformés par les aménagements touristiques, je m'efforce, depuis un certain nombre d'années, « d'arpenter » les paysages étudiés, pour reprendre le titre d'un ouvrage de Martin de La Soudière⁵². La connaissance, le rapport sensible au paysage me permettent ainsi de mieux appréhender la question de la relation au lieu, la réalité de la distance qui sépare certains villages de leur collège, les spécificités des pratiques spatiales scolaires rurales ou encore les impacts géographiques multiples de la présence d'un collège au sein d'une commune. Ainsi, certaines photographies prises au détour de randonnées seront utilisées dans le cadre de cette étude afin d'illustrer la réalité de l'enclavement ou encore la dimension rurale de certains territoires évoqués. Enfin, issue d'un milieu à la fois modeste et rural, les thématiques abordées, autour des questions de stratégies d'orientation et d'ascension sociale, font tout particulièrement écho à mon parcours d'élève et d'étudiante. Ma trajectoire d'élève constitue, me semble-t-il, un atout dans la compréhension des obstacles à la démocratisation de l'enseignement, d'ordre social, culturel mais également géographique, et plus largement dans l'appréhension de l'horizon mental des élèves et de leurs familles. En outre, ma position d'enseignante a constitué un atout au niveau de la recherche documentaire et de la constitution d'un réseau de personnes ressources. La connaissance des documents produits, à la fois par l'administration scolaire et par les acteurs satellites, peut en effet fournir un point de départ permettant de cibler les recherches, même s'il est évident que la connaissance qu'a un acteur du système auquel il appartient est partielle et dépend de la position qu'il y occupe. En outre, le fait d'être inséré dans un réseau professionnel dont on écrit le passé peut également faciliter non

⁵² Martin de La Soudière, *Arpenter le paysage : poètes, géographes et montagnards*, Paris, Anamosa, 2019.

seulement la recherche de témoins, mais aussi le déroulement des entretiens. Lorsque ces témoins sont d'anciens professeurs, ils s'adressent ainsi à la fois à un chercheur et à l'un de leurs pairs, situation instaurant un climat de connivence et d'empathie dans le contexte d'un corps professionnel se sentant aujourd'hui souvent mal compris par le reste de la société.

Ce préalable ayant été établi, il convient à présent de situer notre sujet dans un cadre historiographique global.

Entre héritages et perspectives de renouveau : état de l'art

Un ouvrage fondateur s'est imposé dès les premiers temps de nos recherches bibliographiques : *Système éducatif et espaces fragiles. Les collèges dans les montagnes d'Auvergne*, issu de la thèse de Charles Moracchini, publié en 1992⁵³. Ce dernier met en évidence l'échec de la normalisation du réseau scolaire secondaire fondée sur le collège « unique » en faisant apparaître le poids des disparités spatiales et appelle à changer de paradigme dans l'aménagement scolaire, en mettant fin à l'illusion égalitariste et au seul critère des effectifs comme élément légitimant l'existence des établissements. Il faut replacer cette recherche dans le contexte d'une forte remise en question de l'efficacité de l'école rurale à partir des années 1990, suscitant les réactions de chercheurs qui prennent le contre-pied des analyses étatiques. La thèse de Charles Moracchini repose sur des postulats qui sont aussi les nôtres, d'une part l'idée qu'il faut revenir à la genèse du réseau scolaire afin de mieux l'appréhender (Charles Moracchini, bien que géographe, réalise ainsi une première partie chronologique particulièrement bien documentée) et, d'autre part, le fait que les nombreuses études sociologiques fondées sur les statistiques pour analyser les trajectoires scolaires sous-estiment l'impact des logiques territoriales et la diversité des situations locales. Nous partageons cette idée selon laquelle l'association d'une profondeur diachronique et d'une étude territorialisée est féconde. Cette approche s'avère d'autant plus cruciale dans le cadre d'une étude sur les décennies 1960-1970, caractérisées par un discours uniformisateur

⁵³ Charles Moracchini, *Système éducatif et espaces fragiles : les collèges dans les montagnes d'Auvergne*, Clermont-Ferrand, Ceramac, 1992.

sur le système scolaire reposant sur l'idée que le réseau est fondé sur une isonomie territoriale et que le collège est « unique ». L'ouvrage de Charles Moracchini demeure cependant isolé dans le paysage de la recherche géographique. Les géographes se sont, en effet, peu emparés des questions éducatives à quelques exceptions près, peut-être parce que les sciences de l'éducation ont intégré la dimension territoriale dans leurs recherches et occupé ainsi « le terrain ». L'intérêt de Charles Moracchini pour l'aménagement scolaire tient probablement au fait qu'il fut acteur lui-même du système éducatif en tant que conseiller d'éducation puis inspecteur d'académie, ce qui l'a incité à conduire une étude sur un front pionnier de la recherche géographique.

Si notre travail peut se situer dans la filiation de celui de Charles Moracchini, il en diffère cependant par de nombreux points, à commencer par le fait qu'il s'agit d'un travail d'historienne, réalisé près de 30 ans plus tard, dans un contexte différent. Notre démarche historique permet ainsi de mettre en évidence la grande permanence du réseau scolaire face aux ruptures apparentes que constituent les réformes. De plus, si l'approche de Charles Moracchini est surtout institutionnelle, la nôtre se veut davantage sociale, centrée sur les acteurs. Les méthodologies ont par ailleurs évolué, permettant ainsi de renouveler certains questionnements. Notre étude, grâce au recours à la cartographie par le biais des SIG, repose en effet sur un jeu d'échelles permettant d'appréhender les systèmes d'acteurs locaux et les rapports de force les définissant, tout en mettant en exergue la diversité du monde rural, tandis que les territoires auvergnats étudiés par Charles Moracchini sont assez homogènes.

Depuis les années 1990, l'articulation entre école et territoire dans les sciences sociales prend une place croissante. Il convient ici de faire un point sur l'état des recherches, actuelles mais aussi plus anciennes, qui sont fondées sur ce diptyque, en s'intéressant tout particulièrement aux espaces ruraux.

DU TERRITOIRE « THÉÂTRE » À LA PRISE EN COMPTE DU TERRITOIRE COMME FACTEUR EXPLICATIF DES DISPARITÉS SCOLAIRES : UN CHEMINEMENT NON LINÉAIRE (ANNÉES 1950-1980)

Au milieu du XX^e siècle, les questions éducatives sont essentiellement abordées dans le cadre de monographies dans lesquelles le territoire est souvent occulté ou parfois envisagé

comme un simple cadre. C'est le cas par exemple de l'ouvrage de Roger Thabault, *Mon Village : ses hommes, ses routes, son école (surtitre : 1848-1914, L'Ascension d'un peuple)*, paru en 1944, qui évoque l'irruption de la modernité dans le village de Mazière-en-Gatine. À l'exception des monographies, les études sur l'éducation en général sont peu nombreuses jusqu'à la fin des années 1970, désintérêt que Jean-Noël Luc attribue au faible prestige de ces questions dans le monde universitaire⁵⁴, même si la question scolaire est parfois envisagée comme une porte d'entrée vers l'étude de problématiques plus larges⁵⁵.

En sociologie, l'éducation n'est pas non plus un thème majeur et les travaux sont dominés par une approche psychologique jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale (Piéron, Binet) ainsi que par le paradigme durkheimien des fonctions socialisantes de l'école. Il existe toutefois quelques exceptions, à l'instar des enquêtes d'Alain Girard, visant à analyser les trajectoires éducatives⁵⁶. Ces travaux sont particulièrement remarquables pour ce qui concerne la prise en compte des contextes territoriaux et du facteur de ruralité. Elles font en effet de l'origine territoriale un élément explicatif de la différenciation des trajectoires scolaires, aux côtés de variables d'ordre social. L'appartenance à un milieu rural est pointée comme étant un facteur aggravant des inégalités sociales face à l'école. Les sociologues attribuent ce handicap à l'insuffisance des structures éducatives, sans toutefois s'appesantir sur la question, dans une conception du monde rural relativement uniforme et définie en creux par rapport à l'urbanité donc par rapport à ses manques. Après les enquêtes d'Alain Girard, la dimension territoriale, et plus encore rurale, est globalement oubliée en sociologie de l'éducation jusque dans les années 1980. En effet, le paradigme durkheimien jusqu'alors dominant laisse la place à une sociologie critique du fonctionnement et des finalités de l'institution scolaire avec *Les Héritiers* (1964) puis *La Reproduction* (1970) de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Si la mise en évidence de l'inégalité des chances à l'école n'est pas nouvelle, les auteurs mettent en cause le rôle du système scolaire dans le processus de perpétuation des inégalités sociales, celui-ci étant présenté comme un agent de légitimation des inégalités scolaires. Trois processus explicatifs sont distingués : l'élimination plus grande des élèves issus de milieux modestes au cours de leurs études, leur relégation dans les filières les moins prestigieuses et leur taux de redoublement plus important. Les choix d'orientation

⁵⁴ Jean-Noël Luc, « Territoires et pratiques de l'histoire de l'éducation. Le point de vue d'un historien des XIX^e et XX^e siècles », Alain Vergnioux [dir], *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ?* Questions vives, Caen, PU de Caen, 2009, p.115-128.

⁵⁵ Georges Duby évoque par exemple l'importance de l'étude des institutions scolaires afin d'appréhender les mentalités des sociétés étudiées, cité dans Alain Vergnioux, *Ibid.*

⁵⁶ Alain Girard, « Enquête nationale sur la sélection et l'orientation des enfants d'âge scolaire », *Population*, vol. 9, n°4, 1954, p. 597-634.

des familles ne sont pas envisagés comme des variables explicatives mais des variables à expliquer, qui découlent des caractéristiques socioculturelles et non territoriales. Dès lors, les recherches en sociologie se concentrent sur la question des inégalités, à travers des enquêtes quantitatives ou encore des travaux sur l'élaboration des stratégies d'orientation⁵⁷.

Au-delà de la sociologie de l'éducation, certains questionnements portés par les sociologues des années 1960/1970 font écho à notre travail, par exemple les recherches relatives à la question du degré d'autonomie du local face à l'État⁵⁸. On peut penser ici à l'ouvrage de Pierre Grémion, *Le pouvoir périphérique*⁵⁹ dans lequel il expose la logique de négociation informelle entre l'administration et les personnels politiques locaux et met en exergue la capacité d'opposition de ces acteurs locaux vis-à-vis des politiques centrales. Toutefois, le local est toujours pensé dans son rapport à l'État, donc comme espace dominé, capable d'une résistance à portée conservatrice, mais pas comme lieu d'innovation ou de solution. Il faut pour cela attendre les années 1980 et notamment la territorialisation des politiques scolaires qui devient un thème majeur de la sociologie.

Concernant les recherches historiques, les méthodes dominantes reposent sur l'analyse de séries statistiques et l'approche globale (macrohistoire) autour de thèmes majeurs comme le développement de la scolarisation, avec pour corollaire l'alphabétisation. Certaines de ces études mettent en avant le rôle du territoire, en faisant le lien entre systèmes éducatifs et disparités spatiales, au niveau économique⁶⁰ et culturel⁶¹. François Furet et Jacques Ozouf se fondent par exemple sur l'enquête Maggiolo réalisée un siècle auparavant à partir des signatures d'actes de mariages, utilisées comme des indicateurs d'alphabétisation, pour démontrer l'existence de disparités territoriales dans la maîtrise de l'écrit. Ils mettent en exergue, au moment de la Révolution et plus encore des lois Ferry, l'existence d'un décalage entre les espaces situés au nord d'une ligne Saint-Malo/Genève et ceux qui sont situés au sud, décalage qu'ils imputent au contexte économique différencié entre ces deux espaces, rendant la maîtrise de l'écrit et la scolarisation plus ou moins nécessaire. À plus grande échelle, ils

⁵⁷ Voir à ce propos Viviane Isambert-Jamati, Eric Plaisance, « Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation: perspectives de recherche, 1950-1990 : actes du colloque international en hommage à Viviane Isambert-Jamati, 19-20 octobre 1990 », *Education & formation*, Paris, L'Harmattan, INRP, 1992.

⁵⁸ Jérôme Aust, Cécile Crespy, Renaud Epstein et Hélène Reigner, « Réinvestir l'analyse des relations entre l'État et les territoires », *Sciences de la société*, 90 | 2013, p. 3-21.

⁵⁹ Pierre Grémion, *Le pouvoir périphérique : bureaucrates et notables dans le système politique français*, Paris, Seuil, 1976.

⁶⁰ Carlo M Cipolla, « Literacy and development in the west », dans : *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 25^e année, n°3, 1970, p. 619-622.

⁶¹ François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire, l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, 2 vol., 1977.

attribuent les écarts constatés au caractère inégal des initiatives locales. Ils font ainsi de la demande sociale d'éducation le moteur principal du développement de l'alphabétisation, les lois scolaires n'étant pas envisagées comme des césures dans les progrès constatés. Notre questionnement renvoie ainsi au leur concernant les dynamiques *top-down* et *bottom-up* dans la construction du système éducatif. En outre, la question des écarts villes/campagnes est abordée : les campagnes pâttissent d'un retard global. Cependant l'avance des villes ne paraît considérable que lorsque la moyenne régionale est faible, et elle s'amenuise dans les départements plus instruits. La question éducative est ainsi progressivement associée à une dimension territoriale à deux niveaux : en premier lieu, l'école est appréhendée comme étant construite, au moins en partie, par une société ancrée dans un territoire. La spécificité des territoires joue donc un rôle dans la définition de l'offre scolaire. En second lieu, l'alphabétisation et la scolarisation sont envisagées comme un élément explicatif des disparités territoriales.

L'histoire de l'éducation se fait ainsi progressivement une place par rapport aux autres domaines historiques⁶². Ce bouillonnement intellectuel autour des questions éducatives donne naissance aux sciences de l'éducation, discipline transversale associant la psychologie, l'histoire, la sociologie et la philosophie⁶³. Sa spécificité tient au fait qu'elle se définit par son objet et emprunte son appareillage méthodologique aux disciplines mères⁶⁴. Les sciences de l'éducation constituent pour notre étude des ressources importantes, surtout après le tournant territorial qu'elles opèrent, à l'instar d'autres sciences humaines, dans la période la plus récente.

UN RENOUVEAU DES RECHERCHES ÉDUCATIVES GRÂCE À LA PRISE EN COMPTE DU FACTEUR TERRITORIAL À PARTIR DES ANNÉES 1980

La relation entre structure scolaire et territoire est envisagée de manière nouvelle à partir des années 1980. Deux raisons majeures expliquent selon nous cette évolution, d'une part une mutation des disciplines en termes de méthodologie, avec notamment le

⁶² Ce phénomène se traduit par l'explosion d'ouvrages sur le thème de l'éducation à partir de la fin des années 1970 et la création de la revue *Histoire de l'éducation* en 1978. Par ailleurs, l'histoire de l'éducation est institutionnalisée avec la création du SHE (service d'histoire de l'éducation) au sein de l'INRP (institut national de recherche pédagogique), devenu IFE en 2010 (Institut français de l'éducation).

⁶³ Les sciences de l'éducation sont une discipline universitaire depuis 1967.

⁶⁴ Voir à ce propos : Alain Vergnion [dir], *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? op.cit.*

développement des approches « micro » et, d'autre part, des évolutions institutionnelles qui transforment le rapport du pouvoir central au territoire scolaire. Nous pensons ici d'une part à la mise en place des ZEP (zones d'éducation prioritaire) à partir de 1981, application du principe de discrimination positive qui fait du territoire local l'échelle d'action la plus adaptée à la résolution des problèmes éducatifs, puis aux lois de décentralisation dans les années suivantes. Ces évolutions ont pour conséquence, en premier lieu, de légitimer les études à l'échelle locale, recentrées sur l'établissement, l'institution scolaire et son fonctionnement. Il ne s'agit cependant pas d'un retour à la monographie traditionnelle. L'établissement est conçu dans ses interactions avec son environnement, notamment social.

En second lieu, ce transfert de compétences pose la question des relations entre pouvoirs centraux et locaux sur le temps long, autour des interactions entre politique d'uniformisation menée « par le haut » et diversité et adaptations produites « par le bas ». Jean-François Chanet⁶⁵ démontre par exemple les accommodements du modèle républicain avec les petites patries, remettant ainsi en cause l'idée que l'école de la III^e République aurait anéanti les particularismes locaux. Plusieurs études historiques font apparaître les écarts entre discours prescriptifs et pratiques réelles. Par exemple, André Chervel, dans un article sur les disciplines scolaires, montre que l'école a une autonomie par rapport aux injonctions politiques et administratives et possède sa faculté propre à produire ce qui est enseignable⁶⁶. Les disciplines scolaires ne sont ainsi pas la transposition d'une grammaire savante, mais des créations. Les relations entre l'État et l'institution sont ainsi revisitées, les établissements sont désormais considérés comme des lieux d'innovations, d'où peuvent émerger des dynamiques, à rebours de la conception attribuant aux seules autorités centrales la capacité d'innover. La territorialisation des politiques éducatives fait l'objet d'un ouvrage majeur de Bernard Charlot⁶⁷ qui pose la question de la gouvernance du système éducatif et des rapports entre pouvoirs nationaux et locaux. Ce questionnement est également présent dans quelques études historiques qui remettent en cause l'idée d'une inertie du local dans la formation et le fonctionnement du système éducatif au XIX^e et au début du XX^e siècle⁶⁸.

⁶⁵ Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

⁶⁶ André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », dans *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, p. 59-119.

⁶⁷ Bernard Charlot, *L'École et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 1994.

⁶⁸ Robert Vandebussche, « Les pouvoirs locaux et les débuts de la formation professionnelle dans le Nord sous la Troisième République (1880-1914) », dans *Revue du nord*, T 66, n°261-262, Avril-septembre 1984, p. 883-892/Robert Gildea, *Education in provincial France, 1800-1914. A study of three departments*, Oxford, Clarendon Press, 1983.

Le développement d'une approche territoriale tient également à la remise en cause de l'utilisation des statistiques étatiques. Antoine Prost plaide ainsi pour le développement d'une histoire de la scolarisation « par en bas »⁶⁹ dans un article dans lequel il évoque la polémique suscitée par la publication des travaux de Patrick J. Harrigan et Raymond Grew, en 1991⁷⁰. Les travaux des années 1990 ont mis en évidence les enjeux institutionnels dans la production de la statistique des effectifs. Faire une histoire de la scolarisation « par le bas » permet ainsi de ne pas tomber dans le « piège » de statistiques nationales ; la statistique étant une construction socialement produite et non une photographie objective. L'histoire de l'enseignement devient ainsi plus qualitative, attentive à la culture scolaire, aux méthodes, aux aspects matériels, à l'identité des enseignants, *etc.* Enfin, cette histoire de l'éducation « par le bas » permet de faire apparaître des acteurs occultés jusqu'alors (familles, élus locaux, représentants étatiques, notables, chambre d'industrie, philanthropes, chefs d'établissement, *etc.*). Ce tournant historiographique est également caractérisé par un élargissement du corpus de sources. Les textes normatifs demeurent une ressource essentielle mais les recherches font désormais la part belle aux archives orales, aux manuels, aux productions d'élèves, *etc.*⁷¹. À titre d'exemple, une étude des rapports des tournées d'inspection peut ainsi constituer un apport particulièrement pertinent dans les études sur le monde enseignant. De même, l'analyse des archives municipales peut être révélatrice de l'attitude de l'administration, qui peut différer selon l'investissement des communes dans l'éducation (nomination d'un maître plus ou moins estimé, *etc.*).

À partir des années 1980, la sociologie de l'éducation est marquée par un recentrement du regard à l'échelle de l'établissement scolaire et a, comme l'histoire, établi un travail critique des statistiques nationales. Deux courants s'affirment, le premier centré sur l'étude des « effets d'établissement », « effets classe » et « effets maître », qui isole des variables explicatives de la réussite différenciée des élèves d'une structure éducative à l'autre. Le second met en œuvre des démarches de type ethnographique reposant sur l'observation du terrain afin d'étudier les interactions entre les acteurs gravitant autour de l'établissement ou

⁶⁹ Antoine Prost, « Pour une histoire « par en bas » de la scolarisation républicaine », *Histoire de l'éducation*, n°1, 1991, p. 59-74.

⁷⁰ Cet ouvrage analyse l'évolution de la scolarisation dans l'enseignement primaire en France à partir des statistiques nationales et montre que la scolarisation a été très rapide dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. Or, l'histoire de la scolarisation « par le bas », réalisée dans le cadre d'enquêtes à différentes échelles, donne une vision plus pessimiste de la scolarisation à partir d'autres sources (utilisation des registres de matricules pour mesurer la fréquentation, *etc.*).

⁷¹ Jacques Gavaille insiste sur l'enrichissement de l'utilisation de documents locaux dans les études éducatives dans Jacques Gavaille, « Les types de scolarité : plaidoyer pour la synthèse en histoire de l'éducation », dans *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 41^e année, n° 4, 1986, p. 923-945.

encore les phénomènes de concurrence et de stratégies familiales⁷². Les chercheurs ayant déjà marqué la période précédente comme Viviane Isambert-Jamati infléchissent leur perspectives de recherche en s'affranchissant des exigences des grandes enquêtes statistiques pour faire place aux études de cas ou à des enquêtes plus réduites, sur des échantillons ne prétendant pas à la représentativité. Viviane Isambert-Jamati place les acteurs au centre de son analyse, acteurs qui sont considérés comme des figures agissantes là où les usagers étaient auparavant plutôt perçus de manière passive⁷³.

Choukri Ben-Ayed, qui recense les gains de connaissances qui résultent de cette articulation nouvelle entre école et territoire en sociologie, insiste sur les questions de gouvernance et d'émergence de nouveaux acteurs éducatifs⁷⁴. Cette rencontre entre éducation et question locale n'est pas seulement propice à un renouvellement des objets de la sociologie, mais donne lieu à des interrogations épistémologiques autour de la question de l'autonomie du « local »⁷⁵. Cependant, si la légitimation de l'échelle locale en histoire et en sociologie a conduit à l'émergence d'études plus territorialisées des phénomènes éducatifs, celles-ci sont lacunaires à plusieurs niveaux. En premier lieu, l'acception de la territorialité demeure souvent trop limitée. Les études historiques se bornent à révéler le maintien de particularismes locaux malgré l'existence d'une politique uniformisante et le territoire n'est pas envisagé dans toutes ses dimensions, comme le feraient des études géographiques.

L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE SCOLAIRE, UNE THÉMATIQUE NÉGLIGÉE PAR LA GÉOGRAPHIE

Le territoire est appréhendé dans les études historiques et sociologiques, mais aussi dans les sciences de l'éducation comme une variable explicative des différences en termes de scolarisation et de trajectoires scolaires. En revanche, les questions de l'impact des

⁷² Par exemple : Gabriel Langouët et Alain Léger, *École publique ou école privée? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Éditions Fabert, 1994.

⁷³ Viviane Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan, 1995.

⁷⁴ Choukri Ben-Ayed, « Construction de l'espace et territoires éducatifs. Éducation et dynamiques sociales et spatiales », dans *Les nouvelles approches de l'espace dans les sciences de l'homme et de la société. Regards disciplinés, regards croisés, transdisciplinarité*, Travaux de l'Institut Géographique de Reims, vol. 30, n°119-120, 2004, p. 115-140.

⁷⁵ Agnès van Zanten, « Les ressources du "local" », dans : *Revue française de pédagogie*, vol. 83, 1988, p. 23-30.

établissements scolaires sur les territoires et des enjeux multiscalaires de l'aménagement scolaire sont globalement délaissées, alors même qu'elles pourraient éclairer un certain nombre de questionnements géographiques⁷⁶. Elles pourraient par exemple être abordées dans le cadre de la géopolitique locale. Or, cette dernière se penche rarement sur les questions de conflits autour de l'aménagement scolaire, peut-être parce qu'ils n'ont pas la même ampleur ni le même écho que certains conflits récents plus médiatisés ou parce que ces oppositions, notamment celles liées à la carte scolaire, paraissent traditionnelles, face à d'autres mobilisations locales perçues comme plus novatrices. La question de l'aménagement scolaire relève en outre de la géographie culturelle en vertu du caractère identitaire et affectif fort des structures éducatives, mais également de la géographie de l'aménagement des territoires, réfléchissant à la mise en œuvre des politiques publiques territoriales. Dans ce cadre, la question de la gouvernance des territoires éducatifs a suscité l'intérêt des géographes comme Armand Frémont⁷⁷. Dans cette lignée, une étude diachronique de l'aménagement scolaire nous paraît riche d'enseignements potentiels dans l'appréhension du profil du réseau scolaire actuel et dans la compréhension de l'évolution des rapports entre pouvoir central et pouvoirs locaux.

DES ÉTABLISSEMENTS RURAUX STIGMATISÉS OU OCCULTÉS

Les établissements scolaires en milieu rural ne suscitent guère l'attention des chercheurs avant les années 1990, malgré le tournant du « local » dans les années 1980. En effet, cette évolution s'opère dans un contexte où l'attention est focalisée sur les établissements urbains avec la politique des ZEP et plus largement sur la jeunesse urbaine, notamment celle des banlieues. Ainsi, le renouvellement sociologique porté par la relation entre établissements scolaires et territoires se focalise sur le milieu urbain, autour des questions des dynamiques éducatives locales ou encore de la ségrégation scolaire.

⁷⁶ Quelques exceptions : Patrice Caro, Emmanuel Faivre et Frédéric Grosjean, « La territorialisation des politiques scolaires : l'exemple des collèges du bassin de Gap », *Annales de géographie*, 650, n° 4, 2006, p. 434-448/ Hervé Gumuchian « L'enfant montagnard...son avenir? », *Revue de géographie alpine*, 1980/Yves Jean, *Géographies de l'école rurale : acteurs, réseaux, territoires*, Paris, Ophrys, 2007.

⁷⁷ Voir Yves Saint-Do, *Territoires éducatifs et gouvernance*, colloque international, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires de Clermont-Ferrand, 2003.

Une histoire scolaire urbaine s'est développée avec des thèses importantes comme celle de Marc Suteau (1995) sur la ville de Nantes, qui pose la question de l'existence d'une politique scolaire cohérente menée par la ville au regard de son budget consacré à l'éducation, et celle de Marianne Thivend (1997) sur Lyon. Cette dernière met en exergue, au-delà de la question purement scolaire, les enjeux politiques, sociaux et urbanistiques de la construction scolaire. La question de l'aménagement du réseau scolaire apparaît donc dans les études historiques, mais il n'existe pas de pendant rural à l'histoire scolaire urbaine. Si l'on conçoit aisément que les grandes villes, par leur poids politique et financier, aient pu constituer des lieux dans lesquels les acteurs locaux disposaient d'une autonomie suffisante afin de pouvoir mettre en œuvre des politiques scolaires cohérentes, les enjeux peuvent apparaître plus limités en milieu rural. La stigmatisation dont l'école rurale est victime, en raison de la politique étatique que nous décrirons dans cette étude, est ainsi également perceptible dans la recherche où l'école rurale, quand elle n'est pas oubliée, est souvent mise en avant pour ses manques par rapport à son homologue urbaine. Les établissements scolaires ruraux pâtiennent du regard qui est porté sur eux, celui de petites structures tranquilles et finalement assez peu intéressantes.

Un intérêt pour les établissements scolaires ruraux émerge cependant dans les années 1990, essentiellement porté par les sciences de l'éducation, dans un contexte de mise en danger de leur existence. En 1992, le rapport Mauger⁷⁸ préconise la généralisation des écoles à trois classes, donc le regroupement des écoles rurales sous prétexte du manque d'efficacité des classes uniques. Cette politique de fermeture des écoles rurales est en réalité inscrite sur un temps long que l'on peut faire remonter au moins aux années 1950, avec la fermeture des écoles de hameaux aux effectifs jugés insuffisants. La nouveauté est que la politique menée dans les années 1990 suscite une mobilisation ample et visible grâce à la constitution de réseaux nationaux⁷⁹. C'est dans ce contexte que les sciences de l'éducation se saisissent de la question et déconstruisent le discours étatique structuré autour de deux points : l'idée que le surcoût entraîné par les écoles rurales n'est pas justifié au vu des résultats obtenus (les élèves ruraux réussiraient moins bien que leurs homologues urbains) et l'idée d'une inégalité des chances du fait d'un handicap culturel lié au caractère rural de leur école. Or, les études menées dans le cadre des sciences de l'éducation ont montré que les résultats des élèves ruraux n'étaient pas moins bons que ceux des urbains mais en fait un peu meilleurs, au moins

⁷⁸ Pierre Mauger (dir), *Agir ensemble pour l'école rurale*, Paris, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, direction de l'Information et de la Communication, 1992.

⁷⁹ La FNDPER (Fédération nationale de défense et de promotion des écoles rurales) qui regroupe différentes associations de défense des écoles rurales et de montagne est constituée en 1992.

à court terme. Ces études n'empêchent pas la poursuite de la fermeture des écoles uniques et petits collèges (moins de 300 élèves), au nom de l'égalité des chances.

C'est dans ce contexte que naît l'OER, Observatoire de l'école rurale, en 1999, créée par un groupe de chercheurs (Yves Alpe, Pierre Champollion, Renée-Claude Fromajoux et Jean-Louis Poirey) pour étudier les caractéristiques de la scolarisation dans les milieux ruraux et montagnards et mettre en évidence des « effets de territoire », par l'analyse de l'impact des contextes territoriaux sur l'école, tant au niveau de son organisation, de la pédagogie, de la réussite, que des choix d'orientation des élèves. Les études s'appuient notamment sur le suivi longitudinal d'un panel d'élèves ruraux et de montagne du sud-est de la France du CM2 à la 2nde (le premier entre 1999 et 2000 et le second entre 2004 et 2005). Ils questionnent les disparités socio-spatiales de la réussite et de l'échec, la différenciation des choix d'orientation mais aussi les spécificités de l'organisation scolaire en milieu rural (effectifs, pédagogie, transports, offre culturelle, *etc.*).

Un troisième pôle relatif aux représentations du milieu et la manière dont elles structurent les choix et les stratégies s'est par ailleurs développé. L'une des premières enquêtes de l'OER en 1999 confirme la réussite des élèves ruraux avec pour indicateur un moindre taux de redoublement à l'entrée au collège et des résultats supérieurs, d'autant plus si l'on ajoute la variable des CSP. Les enquêtes de l'OER s'intéressent également aux écarts d'orientation et montrent que le fait que les ruraux choisissent davantage des filières courtes constitue un phénomène d'autocensure lié à un effet de représentation et pas à de mauvais résultats scolaires. Toutes les enquêtes montrent qu'aujourd'hui le poids de l'origine sociale est plus déterminant que celui du territoire, les études les plus récentes démontrant d'ailleurs que le poids du territoire joue de moins en moins et que les parcours urbains/ruraux s'harmonisent⁸⁰.

L'explication territoriale vient donc, avec un temps de retard assez important, compléter l'explication sociologique des inégalités scolaires, le facteur territorial, bien qu'apparent dans certaines études des années 1960 (Alain Girard), ayant été occulté par la suite. L'intérêt pour l'école rurale est ainsi concomitant de la prise en compte des contextes territoriaux dans les inégalités scolaires à partir des années 2000, aux côtés des facteurs plus traditionnels mis en évidence par Pierre Bourdieu (*La Reproduction*), Jean-Michel Chapoulie

⁸⁰ Pierre Champollion, *Inégalités d'orientation et territorialité : l'exemple de l'école rurale montagnarde*, Paris, Cnesco, 2018.

(pour le rôle de l'offre institutionnelle) ou encore les « effets maîtres » et « effets établissements » (Marie Duru-Bellat). Les impacts du territoire sur l'école sont appréhendés de deux manières, en distinguant effets ponctuels et systémiques, grâce à une méthode combinant approche statistique et approche anthropologique (Pierre Champollion). Outre la mise en évidence d'un « effet territoire » sur la réussite et les parcours scolaires, l'OER distingue différents types de territoires ruraux (rural isolé, pôles ruraux, rural sous faible influence urbaine) ainsi que les zones de montagne, permettant de dépasser la simple opposition ville/campagne.

Cependant, l'approche territoriale de l'école et l'analyse de l'école rurale restent aujourd'hui surtout le fait des sciences de l'éducation, en attestent notamment les six tomes de *L'enseignement en milieu rural et montagnard*, travail mené dans une perspective pluridisciplinaire dans le cadre de l'OER-OET⁸¹. Dans le tome n°6 ouvrant sur une dimension internationale, Roser Boix et Antonio Duarte déplorent le manque d'intérêt politique pour la recherche sur l'éducation rurale, à la fois au niveau national et européen, malgré l'existence de quelques projets européens comme le projet EDU (2009-2012) sur la pédagogie rurale. Bien que le discours étatique sur les écoles rurales ne soit plus le même que dans les années 1960/70, ces dernières demeurent stigmatisées dans le sens où elles continuent essentiellement à être définies par rapport au modèle urbain vis-à-vis duquel elles présenteraient des manques⁸².

LA SECONDE MOITIÉ DU XX^E SIÈCLE, FRONT PIONNIER DES RECHERCHES HISTORIQUES SUR L'ÉDUCATION

⁸¹ Observatoire de l'école rurale-Observatoire école et territoire.

⁸² En 2019, le ministère de l'Éducation nationale définit ainsi deux types de secteurs à soutenir prioritairement : les « territoires ruraux » et les « territoires urbains défavorisés ». Ces deux types de secteurs sont principalement définis par leur manque et leur retard. On relève ici une tendance à essentialiser le rural. Toutefois, la capacité d'innovation propre à ces structures est ponctuellement soulignée dans les rapports officiels, notamment ceux du Sénat (Rapport d'information n° 43 (2019-2020) de MM. Laurent Lafon et Jean-Yves Roux, réalisé au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, déposé le 9 octobre 2019).

À l'exception des synthèses d'Antoine Prost⁸³ sur l'histoire de l'enseignement au XX^e siècle, l'histoire récente du système scolaire, et plus encore de la question de son aménagement, reste largement à faire.

Débuter une histoire scolaire en 1959 peut sembler téméraire. L'école dont nous parlons n'est en effet pas l'école « d'autrefois », ou du moins celle qui est perçue comme telle dans le cadre des beaux ouvrages sur l'école de la III^e et de la IV^e République qui fleurissent en librairies⁸⁴. La pédagogie de la III^e République fait d'ailleurs partie des « lieux de mémoires » recensés dans l'ouvrage du même nom dirigé par Pierre Nora⁸⁵. De manière générale, les ouvrages sur l'école « d'autrefois » s'achèvent en 1960, comme si, dans la mémoire collective, cette période marquait la transition entre l'école d'antan et celle d'aujourd'hui, l'école de Jules Ferry et l'école contemporaine. Ce point de vue se justifie en partie. Les changements du système scolaire sont tels à partir des années 1960, notamment dans le second degré, qu'ils constituent une rupture aux yeux de l'ensemble de la société. En outre, si les changements en primaire semblent à première vue limités, il ne faut pas perdre de vue que les ouvrages portant sur l'école primaire « d'autrefois » et ses instituteurs faisaient la part belle à la France rurale, qui, à partir des années 1960, change également de visage. Notre étude prend donc place à une période à laquelle l'histoire traditionnelle de l'école et plus encore de l'école rurale, semble s'achever.

Si en sociologie les questions des inégalités scolaires, de la mixité et de la carte scolaire constituent des thèmes majeurs⁸⁶, l'objet collègue continue d'être délaissé par les historiens. Au regard des derniers numéros de la revue *Histoire de l'Éducation*, il apparaît que les recherches autour de la question éducative tendent aujourd'hui à décentrer le regard, soit de manière géographique en s'ouvrant à d'autres espaces, soit en envisageant le rôle d'acteurs ou de structures moins étudiés comme les syndicats ou l'éducation populaire. L'acteur

⁸³ Antoine Prost, *Éducation, société et politique : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997. / Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, t.4, l'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.

⁸⁴ Parmi les « beaux livres », certains se penchent sur la pédagogie associée à l'école de Jules Ferry comme Pierre Deslais, *La France, géographie curieuse et insolite*, Ouest France, 2011. Il faut par ailleurs mentionner la réédition en 2012 du *Tour de France par deux enfants* de G. Bruno, emblématique de l'école de la III^e République. Ce type d'ouvrage concerne surtout l'école primaire, le propos tenu est généraliste, non localisé, de manière à toucher un large public. Dans la même lignée, la maison d'édition savoyarde *La Fontaine de Siloé*, se consacre aux publications concernant la Savoie et la mémoire locale, autour notamment des collections au titre évocateur « Nostalgie », « Lieux de mémoire », « Carnet de vie » et « Chroniques d'autrefois ». Dans ces collections, un certain nombre d'ouvrages sont des témoignages, souvent d'anciens instituteurs, qui courent jusqu'au début des années 1960 pour la très grande majorité.

⁸⁵ Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984.

⁸⁶ Lorenzo Barrault, *Gouverner par accommodements*, op.cit.

étatique n'est pas oublié, c'est la question de la légitimité de son intervention qui se pose aujourd'hui⁸⁷. Cependant, la période contemporaine et l'objet collège, plus encore dans le monde rural, semblent constituer des angles morts de la recherche alors même que le collège actuel canalise les critiques et les débats, autour notamment de la question brûlante du collège unique.

UNE PLURIDISCIPLINARITÉ PROTÉIFORME

Nous voulons nous situer ici au croisement de plusieurs approches, afin d'appréhender notre objet de la manière la plus large et la plus efficace. Si l'objet éducatif constitue un terrain privilégié des études interdisciplinaires, comme en témoigne le développement des sciences de l'éducation, il en va de même pour les études rurales, terrain d'innovation dans la mise en œuvre d'études dépassant les carcans disciplinaires en associant notamment histoire, géographie et sociologie⁸⁸. L'ARF (Association des ruralistes français), marquée par une pluridisciplinarité revendiquée et défendue⁸⁹, de même que le Laboratoire d'études rurales de Lyon (LER), témoignent de cette ouverture. Le LER associe en effet historiens, géographes et socio-économistes pour favoriser le dialogue et les échanges croisés de manière à s'affranchir des frontières disciplinaires, afin de saisir l'objet rural dans sa complexité, les apports de la sociologie ou encore de l'anthropologie étant également appréciés.

Nous nous inscrivons dans la filiation des études rurales, notamment celles portées par le LER, à deux niveaux. Notre travail repose, d'une part, sur une méthodologie fondée sur l'interdisciplinarité et il éclaire, d'autre part, des problématiques majeures de l'histoire rurale contemporaine, comme l'analyse des rapports entre dynamiques *top-down* et *bottom-up* dans la politique de « modernisation » rurale. Il se veut ainsi fondamentalement interdisciplinaire, étude certes historique, mais qui repose sur une approche territoriale et qui puise pour cela dans la boîte à outils des géographes tout en s'appuyant plus marginalement sur la sociologie. La géographie occupe ainsi une place bivalente en termes de questionnement et de méthodologie, se rapprochant en cela des travaux de Marie-Vic Ozouf Marignier qui se

⁸⁷ Hélène Buisson-Fenet et Olivier Rey [dir], *Le politique doit-il se mêler d'éducation?*, Lyon, ENS Éditions, 2016.

⁸⁸ Nous pensons par exemple aux travaux de thèse de Claire Delfosse, *La France fromagère (1850-1990)*, thèse dirigée par Gérald Jack Gilbank, 1993.

⁸⁹ Jean-Luc Mayaud, « Éditorial. Contre le repli disciplinaire des ruralistes », *Ruralia*, 01 | 1997.

penche sur l'aménagement du territoire sur le temps long, notamment les découpages territoriaux en France, en intégrant pleinement histoire et géographie dans son approche⁹⁰.

Nous avons choisi d'aborder notre objet dans une perspective territoriale à plusieurs échelles visant à analyser les modalités de la conception et de la mise en œuvre d'une politique territoriale descendante, autrement dit les manières dont les réformes construisent et transforment les territoires scolaires. Il s'agit d'aborder la façon dont ces politiques territoriales sont appropriées, adaptées et finalement appliquées de manière hétérogène par les populations et les pouvoirs locaux. Le territoire n'est ainsi pas envisagé comme un simple cadre ou réceptacle d'une politique *top-down* mais comme un enjeu de pouvoir, de rapports de force entre acteurs nationaux, intermédiaires et locaux, dont les concertations aboutissent à la production de nouvelles territorialités. En cela, notre travail possède une dimension géopolitique, telle qu'elle est définie par Stéphane Rosière⁹¹, et plus précisément de géopolitique locale⁹². Le territoire est conçu dans notre étude comme un enjeu disputé par des acteurs porteurs d'objectifs et de représentations divers et met en évidence les stratégies, ou modes opératoires, développés par ces acteurs afin de parvenir à leurs fins, ces dernières pouvant engendrer des tensions, voire des conflits. Les concepts de la géopolitique seront ainsi employés afin d'analyser les divers systèmes d'acteurs émergeant autour des questions de l'aménagement du territoire scolaire en milieu rural. Notre travail peut également être associé à la géohistoire qui défend la nécessité de penser les phénomènes spatiaux sur la longue durée afin de mieux les appréhender. Si la géohistoire a d'abord été définie par un historien, Fernand Braudel, le terme a été renouvelé par les géographes, notamment Christian Grataloup⁹³ et reste aujourd'hui très largement porté par la géographie, surtout pour des analyses à petite échelle. Si les historiens ne sont pas moins légitimes que les géographes pour analyser les phénomènes spatiaux sur la durée, les études faisant une histoire du territoire ou une histoire spatiale restent assez peu nombreuses.

L'aspect interdisciplinaire de notre étude réside ainsi également dans l'usage de la carte comme heuristique, dont le potentiel est démultiplié par le recours aux SIG. En cela, cette thèse peut se placer dans une certaine continuité de la « géographie historique » pour reprendre les mots de Charles Higounet qui écrit ainsi : « *La carte en répondant à la question*

⁹⁰ Marie-Vic Ozouf-Marignier, *La formation des départements. La représentation du territoire français à la fin du 18^e siècle*, Paris, EHESS, [2^e ed.], 1992.

⁹¹ Stéphane Rosière, « Géographie politique, géopolitique et géostratégie : distinctions opératoires », dans: *Information géographique*, volume 65, n°1, 2001, p. 33-42.

⁹² Philippe Subra, *La géopolitique locale : territoires, acteurs, conflits*, op.cit.

⁹³ Christian Grataloup, *Introduction à la géohistoire*, Paris, A. Colin, 2015.

où ? peut suggérer des éléments de réponse aux questions comment ? et pourquoi ? C'est en quelque sorte une "expérience" qui, comme telle, peut réussir, mais aussi échouer »⁹⁴. Le rôle de la carte décrit ici s'apparente à notre approche. Néanmoins, si nous utilisons la cartographie comme une heuristique, celle-ci ne constitue pas notre seule clé explicative. Il faut se garder de l'idée que la carte puisse tout dire ou plutôt que l'historien puisse en faire un procédé explicatif unique. Toute donnée n'est pas cartographiable. Ainsi, si nos interprétations s'appuient sur les cartes, elles ne sont pas limitées par elles. L'analyse des sources, écrites comme orales, constitue un travail réalisé en amont, de manière à produire des données cartographiables mais intervient aussi en aval afin d'aider à l'interprétation de ces données.

CROISER LES ÉCHELLES D'OBSERVATION POUR DÉPASSER LA VISION D'UN AMÉNAGEMENT ÉTATIQUE « TRIOMPHANT »

L'autre aspect méthodologique qui témoigne de l'ancrage de notre travail dans la filiation des travaux d'histoire rurale contemporaine est le choix des échelles d'observation. L'exploitation du *big data* spatial via les SIG ouvre la voie à des études multiscalaires, qui peuvent participer à un renouvellement de l'histoire rurale.

En résonance avec certains travaux d'économie rurale comme ceux de Michel Petit et des chercheurs du département Systèmes agraires et développement de l'Inra sur la prise de décision des agriculteurs⁹⁵, Jean-Luc Mayaud défend l'idée qu'il faut se placer à la hauteur des acteurs pour les comprendre et faire apparaître leur rationalité, en ne se contentant pas des discours portés par les « dominants ». Il prône ainsi le recours à la démarche microhistorique dans l'analyse des politiques descendantes⁹⁶. Dans notre cas, afin de sortir des discours sur « l'âge d'or » de l'État aménageur, l'avènement du collège unique, *etc.* qui donnent l'image d'un territoire en voie d'uniformisation, il était particulièrement nécessaire de faire varier les échelles d'observation. Notre étude repose donc sur la multiscalarité et croise les échelles

⁹⁴ Charles Higounet en 1961 dans un chapitre qu'il rédige pour l'ouvrage collectif *L'histoire et ses méthodes*, publié sous la direction de Charles Samaran, et qu'il intitule précisément « La géohistoire ».

⁹⁵ Travaux sur les déterminants de la prise de décision chez les agriculteurs et leur propension à adopter le progrès technique, voir Michel Petit, « Évolution de l'agriculture et caractère familial des exploitations agricoles », dans : *Économie rurale*, n°106, 1975, p. 45-55.

⁹⁶ Jean-Luc Mayaud, « Pour une approche micro-historique de la politisation des campagnes », Séminaire du 16 mai 1998, Lyon2.

prescrites par l'État, à savoir l'académie, les districts ou encore les secteurs de recrutement des établissements, et les échelles définies à partir de critères qualitatifs propres aux territoires vécus (bassins de vie). Nous dépassons donc l'opposition théorique centre/périphérie en choisissant l'étude d'échelles emboîtées. Varier les échelles d'observation permet également de s'interroger sur le temps et les notions de rupture et de continuité. Ainsi, certaines réformes envisagées comme des ruptures majeures aujourd'hui, la réforme Haby par exemple, n'ont pas été perçues comme telles par les acteurs locaux.

Aller au-delà du point de vue étatique permet donc de réinterroger les périodisations classiques de l'histoire scolaire. La microhistoire permet en outre de mettre en exergue la capacité de résilience voire d'initiative des acteurs locaux, rompant avec l'idée d'une population passive, ou n'ayant qu'un impact très limité dans l'aménagement du territoire avant les lois de décentralisation et la mise en œuvre de dispositifs de démocratie participative. Déplacer le regard et varier les échelles d'observation permet de mieux appréhender la confrontation des dynamiques ascendantes et descendantes dans la construction du territoire scolaire.

UNE PLACE BIVALENTE DES APPROCHES SOCIOLOGIQUES, ENTRE BIBLIOGRAPHIE ET SOURCES

La place de la sociologie dans notre travail est bivalente. L'une des spécificités de l'histoire contemporaine réside dans l'existence d'ouvrages scientifiques rédigés durant la période étudiée. Or, les études des sciences humaines, notamment sociologiques, sur la thématique de l'éducation, se sont multipliés à partir des années 1960, d'une part en raison d'une demande étatique qui se traduit par les commandes de grandes enquêtes, et d'autre part parce que les thématiques abordées dans les sciences humaines sont le reflet des préoccupations d'une époque. Nous ne considérons pas que les travaux savants sont décontextualisés, sans rapport avec la période pendant laquelle ils ont été rédigés. Ils sont au contraire révélateurs des intérêts et des représentations d'une époque, représentations qu'ils contribuent parfois à faire évoluer. En cela, ils peuvent être analysés sur le même plan que tout autre document d'archive, sans que cela n'enlève rien à leur qualité scientifique. À titre d'exemple, les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur l'appareil scolaire

comme instrument de reproduction et de légitimation des inégalités sociales témoignent des questionnements autour de la politique scolaire de l'époque, présentée comme égalitariste⁹⁷. Les apports proprement scientifiques de ces ouvrages ne sont toutefois pas négligés dans notre étude, qui pose différemment la question des rapports dominants/dominés avec une autre approche, à une autre échelle d'analyse et à travers un objet différent, largement ignoré par la sociologie des années 1960/1970.

Nous nous appuyons également sur des travaux sociologiques plus récents que l'on peut classer en deux catégories. La première est celle des ouvrages sociologiques qui portent un regard diachronique sur le système éducatif et abordent notamment notre période d'étude. Nous pensons par exemple aux travaux de Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie⁹⁸, qui interrogent les ressorts de la scolarisation à travers la confrontation entre demande sociale et offre existante. Les auteurs font de l'offre un préalable à l'expression de la demande sociale d'éducation. Si nous vérifions une partie des constats établis, nous souhaitons à travers une étude multiscalaire centrée sur les espaces ruraux, aborder cette question différemment. La seconde catégorie de travaux auxquels nous nous référons se compose d'ouvrages sociologiques traitant de thématiques que nous abordons dans notre étude, mais à l'époque actuelle, par exemple les travaux de Lorenzo Barrault sur la carte scolaire, dont les conclusions peuvent nous fournir matière à réflexion⁹⁹. Notre travail est donc fondé sur une interdisciplinarité qui s'est particulièrement épanouie dans les études rurales, et il s'inscrit en cela dans une continuité mais aussi dans la perspective d'un renouveau en termes de questionnements et de méthodologie.

Si le territoire a progressivement été pris en compte dans les travaux des sciences humaines autour de la question éducative, la thématique de l'école, et plus encore du collège en milieu rural, est assez marginale, notamment dans les études historiques et sociologiques, sans parler de la géographie où c'est le domaine éducatif en lui-même qui est globalement absent. Elle est de surcroît oubliée des études rurales elles-mêmes, alors qu'elle constitue un objet particulièrement pertinent dans l'analyse de la politique de modernisation du monde

⁹⁷Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964/Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

⁹⁸ Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple*, *op.cit.*

⁹⁹ Lorenzo Barrault, *Stratégies d'accommodements autour de la carte scolaire*, *op.cit.*

rural menée par l'État. S'intéresser aux réseaux scolaires ruraux ne consiste en effet pas seulement à faire l'histoire du pendant des écoles urbaines. La thématique de l'éducation en milieu rural revêt en effet des enjeux différents, en termes d'aménagement (l'aménagement scolaire en milieu rural donne lieu à une politique étatique spécifique, y compris au-delà de la période étudiée), de rapports au territoire (les enjeux territoriaux sont très différents entre le milieu urbain et un monde rural marqué par des mutations majeures dans la seconde moitié du XX^e siècle) et de rapports de force politiques (l'attachement des élus locaux ruraux aux collèges dépasse la simple sphère scolaire, les collèges ruraux ayant longtemps été municipaux et jouissant d'une histoire particulière).

Une méthodologie qui repose principalement sur les outils de l'historien et du géographe

Les premières recherches archivistiques ont mis au jour une grande quantité de dossiers, ce qui constitue souvent le propre des recherches en histoire contemporaine¹⁰⁰. La production d'archives sur la reconfiguration du réseau scolaire de second degré est dominée par deux pôles majeurs : le rectorat et les préfetures. Si la consultation des archives produites par ces deux pôles peut être complémentaire sur certains points, elle est souvent redondante, les documents circulant d'une administration à l'autre. Ils consistent essentiellement en une correspondance entre les différents acteurs éducatifs, des règlements et de nombreuses données statistiques dont la croissance témoigne du volontarisme étatique de mieux connaître et donc contrôler le réseau scolaire. Si cette profusion d'archives est indubitablement un atout, elle constitue aussi une difficulté à deux niveaux : d'une part, la nécessité de trier et d'analyser ces données nombreuses et redondantes de manière efficace et, d'autre part, le danger de tomber dans le « piège » du discours institutionnel. En effet, notre objectif n'est pas d'adopter un point de vue purement étatique et de lire la construction du réseau scolaire uniquement à travers les statistiques officielles, qui nous renseignent par ailleurs tout autant sur la construction effective du réseau secondaire que sur la politique scolaire elle-même par

¹⁰⁰ Voir en annexes p.17-33 : État des sources

le choix des indicateurs statistiques perçus comme pertinents. Il ne s'agit cependant pas non plus d'appréhender la fabrique du territoire scolaire à grande échelle en minorant le volontarisme étatique. Il fallait donc trouver un juste milieu, nous permettant de mettre en lumière le rôle de l'ensemble des acteurs œuvrant à la construction et au fonctionnement du réseau scolaire.

Pour faire face à ces défis, deux biais méthodologiques ont été définis. Le premier est le recours à la carte comme heuristique afin de trier, représenter, analyser les données, renouveler les questionnements et dépasser ainsi la simple validation des discours uniformisateurs sur l'aménagement scolaire. Le second réside dans l'élargissement du corpus archivistique et dans la mise en dialogue des approches quantitatives et qualitatives, permettant de diversifier et de confronter les points de vue.

LE CHOIX DE LA CARTE COMME HEURISTIQUE

La carte ne s'est pas imposée de prime abord dans notre démarche de recherche. Nous avons en premier lieu entrepris de réaliser une base de données des CEG à partir des archives du rectorat, en caractérisant chaque établissement (localisation, date de création, la présence ou non d'un internat, filières et options, *etc.*). Nous nous sommes cependant vite aperçue des limites de cette méthode. La très grande majorité des CEG trouvent en effet leur origine dans les cours complémentaires et certains sont transformés en CES entre 1963 et 1975, pour finalement disparaître sous l'étiquette « collège ». La base de données s'est ainsi révélée difficilement lisible en raison de la succession de dénominations d'un même établissement sur une courte période. Or, si les appellations se sont succédé à un rythme rapide, le vécu des usagers au sein des CEG est marqué par une temporalité différente. En outre, si notre base de données laissait entrevoir les interactions entre l'acteur étatique et les établissements, elle occultait les interactions au sein du réseau scolaire lui-même, les relations de complémentarité mais aussi de concurrence entre les différents collèges privés comme publics, *etc.* Le recours à la base de données avait donc pour effet de décontextualiser les CEG de leur environnement, limitant ainsi l'analyse. Nous avons donc cherché une méthode permettant d'aborder les établissements scolaires dans leur contexte géographique, économique et social et de faire apparaître la continuité du réseau scolaire malgré les ruptures apparentes liées à

l'accumulation des réformes et des changements de dénomination. Le recours à la cartographie s'est ainsi imposé.

La carte scolaire a été conçue à l'origine comme une liste de noms de lieux et non une production graphique, ce qui est révélateur de la vision de l'aménagement portée alors par les administrateurs, déconnectée de la réalité des territoires. Dans cette optique, cartographier le réseau scolaire n'apparaît pas pertinent puisqu'on applique la même politique partout, avec des critères invariables. Représenter la carte scolaire sous la forme d'une carte effective, c'est prendre en compte l'existence même du territoire, le fait que celui-ci puisse être plus ou moins contraignant, peuplé, préalablement aménagé et associé à des représentations et à des pratiques spatiales. Faire la cartographie de la première carte scolaire, c'est appréhender sa conception au rebours de la manière dont elle a été initialement pensée. Ce faisant, nous pouvons mettre en évidence le contraste entre les intentions initiales des aménageurs et le réseau scolaire qui résulte effectivement de la mise en œuvre de la première carte scolaire.

LA CARTE COMME OUTIL DE LECTURE GÉOPOLITIQUE

Les sciences humaines s'emparent peu à peu de cette nouvelle technique comme en témoigne la journée d'étude organisée à Paris le 12 juin 2014 : « les SIG et leurs applications dans les sciences humaines et sociales ». Cependant, leur utilisation dans le cadre de recherches historiques reste rare, bien que certains historiens en aient souligné l'intérêt comme Jean-Luc Pinol dans le cadre des études urbaines¹⁰¹. Par rapport aux autres sciences humaines, c'est probablement en histoire que l'utilisation des SIG est la plus complexe, puisque ces derniers reposent sur l'existence de séries, autrement dit de la disponibilité du *big data*. Or la documentation des historiens est généralement lacunaire et hétéroclite même si des données sérielles assez complètes existent pour la période la plus contemporaine. L'historien doit donc composer avec les données manquantes et leur caractère non systématique. Toutefois, l'utilisation des SIG demeure pertinente à nos yeux. Cet outil, plus encore que de faciliter le traitement des données et de replacer les phénomènes étudiés dans leurs contextes territoriaux, permet surtout de renouveler un certain nombre de questionnements. Faire preuve d'empirisme à travers la cartographie de données historiques, croiser des séries de données dont les liens ne sont pas visibles au premier abord, en résumé faire des expériences, est

¹⁰¹ Jean-Luc Pinol, « Les atouts des systèmes d'information géographique (SIG) pour « faire de l'histoire » (urbaine) », *Histoire urbaine*, n° 26, 2009.

devenu techniquement possible. Néanmoins, le travail est considérable et la mutualisation de bases de données historiques s'avère indispensable pour une utilisation plus systématique des SIG en histoire¹⁰².

Le recours à la carte constitue dans cette étude une véritable heuristique et pas seulement un moyen de localiser les différents établissements. En permettant de traiter de nombreuses données de manière sérielle et de combiner facilement outils statistiques et unités spatiales, le recours aux SIG renouvelle le rapport du chercheur à la cartographie. L'utilisation des SIG s'est avérée particulièrement pertinente par la posture d'ensemble qu'elle nous permettait d'adopter. Il s'agissait pour nous de dépasser un regard purement institutionnel sans pour autant se limiter à l'échelle locale mais d'étudier le va-et-vient, la co-construction du réseau. Il nous fallait donc opter pour une échelle d'analyse nous permettant d'appréhender la politique étatique de manière globale tout en opérant des comparaisons entre des territoires hétérogènes pour analyser sa mise en œuvre. Les SIG permettent ainsi non seulement une analyse à échelle académique ou départementale, mais aussi des études de cas très localisées, à l'échelle des territoires des collèges. Par « territoires des collèges », nous entendons l'espace de polarisation d'un établissement. Ces derniers ne sont toutefois pas envisagés comme autonomes ou fonctionnant en vase clos. En ancrant l'établissement dans le maillage territorial, la cartographie permet de mettre en exergue les interactions entre les différents établissements scolaires mais aussi entre les CEG et leur espace proche, tout en faisant apparaître les hiérarchies territoriales, le rayonnement différencié des établissements et plus largement le poids des contextes territoriaux dans l'aménagement scolaire. Nous faisons ainsi surgir l'enchevêtrement des territoires scolaires et la pluralité des dynamiques les définissant.

Les SIG constituent non seulement un outil de traitement du *big data* mais permettent également de superposer des séries de données diverses à des dates variables. Comparer le maillage scolaire de 1959, 1970, 1970 et 1981 laisse ainsi apparaître la grande continuité des structures éducatives sur un temps moyen dans le monde rural et pose ainsi la question de la réalité de la reconfiguration du réseau et de refonte globale du système scolaire associée à cette période. L'utilisation de la carte s'est ensuite prolongée par l'élaboration d'indicateurs larges, n'ayant pas directement trait à la scolarité. Cela permet de mettre en évidence la diversité des contextes locaux afin de poser la question des liens entre territoire et établissement scolaire. Nous nous sommes pour cela appuyée sur les recensements de

¹⁰² Signalons ici le travail du pôle numérique du Larhra (Laboratoire de recherches historiques Rhône-Alpes) qui propose des données historiques géolocalisées que nous avons pu utiliser.

l'INSEE des années 1962, 1968, 1975 et 1982. Ces derniers ont fait l'objet d'une analyse critique à l'instar des autres sources utilisées¹⁰³. L'existence de ces bases, qui plus est numérisées, nous a permis de représenter les contextes territoriaux de manière très fine, jusqu'à l'échelle communale (pour un total d'environ 1840 communes)¹⁰⁴.

Plusieurs questions ont été ainsi soulevées. Il s'agissait d'abord de confronter la ruralité définie par les aménageurs de la carte scolaire à celle de l'INSEE à travers la cartographie des unités urbaines mais aussi à celle que nous avons-nous-même dessinée au travers des indicateurs INSEE (la densité de population, les CSP) et des données d'ordre géographiques (relief, enclavement, *etc.*). La combinaison de ces critères nous a permis de démontrer l'hétérogénéité de ces espaces simplement définis comme « ruraux » par les aménageurs de la carte scolaire. En croisant les indicateurs de ruralité et d'autres de type scolaire (nombre d'élèves, proportion d'internes, de diplômés, *etc.*), de nombreuses « anomalies » sont apparues (des établissements de type urbain dans des territoires que nous catégorisons comme ruraux par exemple).

Cependant, la carte n'explique pas tout et il est apparu que certaines de ces « anomalies » ne pouvaient être seulement imputées aux inégalités socio-spatiales. Une lecture sociale et politique à partir d'autres sources était donc nécessaire afin de conforter ou infirmer les hypothèses soulevées par la cartographie.

UNE GAGEURE MÉTHODOLOGIQUE : DÉPASSER LE DISCOURS INSTITUTIONNEL POUR APPRÉHENDER LES STRATÉGIES DES ACTEURS LOCAUX

La seconde difficulté à surmonter résidait dans l'inégale représentation des acteurs dans les sources, avec une profusion de documents émanant des acteurs institutionnels, soit directement du ministère soit de ses représentants. Or notre objectif était de dépasser le seul point de vue institutionnel et d'étudier la reconstruction du réseau scolaire de manière multiscale, dans un va-et-vient entre dynamiques ascendantes et descendantes. Comment envisager les systèmes d'acteurs interagissant dans la construction du réseau de collèges puis le fonctionnement des CEG ? Comment appréhender la « voix » des acteurs « du bas » face à

¹⁰³ Voir en annexes p. 71-85 : Méthodologie des SIG.

¹⁰⁴ Le nombre est approximatif en raison de l'évolution du nombre de communes et des mutations des limites départementales durant la période étudiée.

la profusion de règlements et de statistiques qui tendent à donner une image uniformisée du réseau éducatif, dépourvu d'agents agissants? Comment faire apparaître la figure de l'élue, de l'enseignant, du parent mais aussi de l'élève, adolescent du Baby-Boom et des Trente Glorieuses vivant dans un monde rural marqué par des transformations paysagères mais aussi sociales sans précédent ? Notre démarche est double, il s'agit d'une part d'utiliser les sources institutionnelles afin d'appréhender de manière indirecte les modes opératoires des acteurs locaux, et d'autre part de diversifier le corpus archivistique pour nous saisir de notre objet par des angles moins attendus.

Les dossiers portant sur le réseau de second degré des années 1960 aux années 1980 présents dans les cinq dépôts d'archives départementales que nous avons fréquentés peuvent être divisés en trois catégories : tout d'abord les dossiers du personnel, concernant notamment le traitement des individus, que nous avons exclus, puis les dossiers de construction des bâtiments scolaires émanant de la préfecture et/ou des municipalités qui les ont versés. Ils se composent principalement de dossiers d'ordre financier et n'ont pas été consultés, même s'ils auraient pu être utiles pour analyser plus finement le poids que représentait la construction d'un CEG pour les municipalités et la marge de manœuvre dont disposaient celles-ci quant aux choix effectués (définition du terrain, choix de l'entrepreneur, architecture, *etc.*).

C'est la dernière catégorie de dossiers qui a fait notre miel. Beaucoup plus hétéroclite, elle est constituée de séries de statistiques souvent à l'échelle départementale, de réglementations et de correspondance entre les différents acteurs du système éducatif. Cette correspondance illustre le plus souvent un fonctionnement « normal », un dossier plus épais signifiant bien souvent l'existence d'obstacles voire de conflits qui entravent ce fonctionnement ordinaire. Les cas de conflits entre les différents acteurs du système éducatif constituent pour nous des postes d'observation privilégiés car ils sont révélateurs des rapports de force qui ne sont pas toujours perceptibles dans d'autres circonstances. Les différents acteurs sont poussés dans leurs retranchements afin de défendre leurs objectifs et sont ainsi amenés à dévoiler leurs représentations, à faire preuve de leur capacité d'initiative et de résilience. Ces conflits peuvent par ailleurs donner lieu à des processus de concertation inédits. La correspondance générée dans le cadre de ces conflits est plus ou moins fournie selon les cas et peut s'étaler sur plusieurs années. Le premier travail est donc de réaliser une chronologie de ces conflits en s'efforçant de se préserver de toute analyse téléologique, puis d'en faire la cartographie. Dans le cadre de ces conflits, nous pouvons entendre la voix des acteurs « du bas », notamment des élus locaux par l'intermédiaire de la correspondance

générée avec les représentants étatiques. Cette correspondance est souvent associée à des copies de délibération des conseils municipaux qui enrichissent notre connaissance de la position des locaux. Si elle éclaire les stratégies municipales, elle ne nous renseigne que partiellement sur les points de vue de la population communale. Le fait que, dans la correspondance échangée, les élus locaux se disent soutenus par la population est une constante qui fait partie d'un discours assez classique dans le cadre d'une concertation entre élus locaux et acteurs étatiques, les premiers faisant valoir la légitimité de leur contestation par un soutien massif de la population de leur commune. Cet élément de discours ne nous permet pas d'évaluer l'implication et les représentations réelles des populations locales.

Certaines sources, plus rares, permettent de saisir plus directement la voix des usagers des collèges, notamment les pétitions qui sont adressées au préfet ou à l'inspecteur d'académie. Elles offrent non seulement la possibilité d'une étude de l'argumentaire des familles et des représentations qu'elles sous-tendent, mais permettent aussi d'évaluer l'ampleur de leur mobilisation. Outre les élus et les familles, les voix des chefs d'établissements se font également entendre par l'intermédiaire de ces dossiers, de deux manières. Tout d'abord indirectement lorsque les inspecteurs dressent le bilan départemental puis académique de la situation scolaire de leur secteur à partir des remarques des différents chefs d'établissements. Ces propos sont toutefois filtrés par l'inspecteur et les sources de première main, c'est-à-dire leurs rapports, n'ont bien souvent pas été conservés. Les chefs d'établissements s'expriment plus directement dans le cadre de notes et autres dossiers régulièrement complétés et adressés au rectorat. Même si ces documents sont de plus en plus normés (des dossiers types sont introduits à la fin des années 1950), ces derniers réservent une place à des remarques libres de la part des directeurs. Si certains n'en font pas usage, d'autres en profitent pour signaler des situations spécifiques, voire en faire un espace de réclamation. La correspondance véritablement « libre » émanant des chefs d'établissements est cependant plus rare. De surcroît, les éléments que font remonter les chefs d'établissement sont à analyser avec précaution. Les effectifs par exemple constituent des enjeux cruciaux, notamment pour les collèges ruraux. Des effectifs jugés suffisants sont signes pour l'État de la légitimité de l'existence d'une structure. L'emploi des directeurs de CEG, dont beaucoup sont, au début des années 1960, d'anciens instituteurs dont l'accès au rôle de directeur de collège constitue une promotion, est donc lié à ces chiffres. Il en va de même de la dotation attribuée à chaque établissement. Ainsi, nous pouvons supposer que certains chefs d'établissements peuvent avoir tendance à arrondir en leur faveur le nombre d'inscrits signalé, en comptant par exemple

les démissionnaires. En outre, l'absence d'informations remontées par les chefs d'établissements est elle-même révélatrice. Le cas des rapports d'incidents, que les directeurs sont censés effectuer en cas d'événement estimé être suffisant grave pour devoir être signalé au rectorat est assez symptomatique. L'attitude des chefs d'établissement est très variable, d'une part en raison de leur définition personnelle de ce que l'on peut qualifier « d'incident » (pour certains une bagarre, un vol, ou encore une bataille de polochons à l'internat) et d'autre part selon leurs habitudes de gestion « des crises ». Le fait que peu de rapports d'incidents émanent des CEG peut signifier que ces derniers sont des établissements plus calmes que les autres mais aussi que les chefs d'établissements gèrent les incidents autrement, en interne, sans que cela ne remonte jusqu'au rectorat. Cette hypothèse ne peut être vérifiée autrement qu'en interrogeant directement les intéressés. Concernant les autres acteurs de l'éducation, le dépouillement des archives de syndicats et d'associations d'enseignement ou de parents d'élèves conservées aux archives départementales s'est avéré décevant, comprenant essentiellement des tracts de portée nationale ou des documents liés au fonctionnement interne des associations. Il nous fallait donc diversifier le type de sources afin d'appréhender plus directement les autres acteurs gravitant autour des CEG

L'un des défis à relever consistait à mieux appréhender la parole des acteurs locaux à travers trois axes : l'aménagement scolaire, la vie quotidienne dans les CEG et les stratégies d'orientation. Concernant l'aménagement scolaire, nous avons tout d'abord fait le choix des sources orales. Nous avons entrepris de rechercher des élus locaux, notamment des maires ayant exercé durant notre période d'étude, puis nous les avons sélectionnés en fonction de trois critères : leur longévité en tant qu'élu, leur profession (les élus locaux ayant exercé des fonctions d'enseignants ou de directeur de CEG étant des « cibles » convoitées car ils possèdent une vision protéiforme des CEG, celle-ci n'étant néanmoins pas exempte de biais) et le contexte spatial (il s'agissait d'appréhender la diversité des espaces ruraux qui composent notre territoire d'étude de manière la plus complète possible). Au fil de l'analyse, certains cas atypiques ont émergé concernant l'aménagement scolaire et nous avons engagé un second processus de recherche de témoins beaucoup plus ciblé, qui n'a cependant pas toujours porté ses fruits. Le cas du CEG de Saint-Paul-Trois-Châteaux par exemple a été mis en évidence pour son caractère particulièrement atypique. Nous avons effectué une recherche de témoins à partir des réseaux sociaux, relayée ensuite par la presse locale auprès des habitants mais qui n'a pas eu de suite¹⁰⁵. Cela peut s'expliquer par le fait que la population de

¹⁰⁵ Un appel à témoignage a été lancé dans le journal local *La Tribune* en septembre 2019.

la commune s'est fortement renouvelée depuis les années 1950¹⁰⁶, le brassage de population rendant la recherche de témoins plus ardue même si l'intérêt des habitants pour l'histoire locale n'en est pas moins vivace, en témoigne l'existence de groupes de partage sur les réseaux sociaux portant sur « le vieux » Saint-Paul. De plus, nous avons utilisé ponctuellement la presse locale qui se fait souvent le relais des conflits d'aménagement et constitue également un outil de communication pour les acteurs locaux qui y sont engagés.

Concernant le questionnement sur le quotidien dans les CEG, nous avons adopté plusieurs stratégies visant à diversifier les sources avec par exemple le recours à la photographie. Les établissements scolaires sont en effet des sujets traditionnels de cartes postales et de photographies. En outre, le transfert des CEG dans de nouveaux bâtiments dans les années 1960/1970 a souvent occasionné des photographies, à l'échelle de l'établissement lui-même ou du CEG et de son quartier. L'étude des dimensions des bâtiments, de leur disposition, leur insertion dans le paysage *etc.* offre des pistes intéressantes quant à l'analyse du quotidien dans ces structures.

Nous avons également consulté des revues d'histoire locale dans lesquelles le thème de l'éducation est majeur, bien que l'enseignement primaire, notamment sous la III^e République, y soit généralement privilégié. Toutefois, certains numéros offrent des témoignages plus récents, autour des cours complémentaires des années 1950 par exemple ou alors dans le cadre de numéros sur la thématique de l'urbanisme, des grands travaux, les collèges faisant figure d'aménagements marquant un certain modernisme¹⁰⁷. Les réseaux sociaux ont également été utilisés de manière bivalente, comme instruments de recherche de personnes ressources mais aussi de quête de témoignages. En effet, les sites internet ou groupes *Facebook* d'anciens élèves d'un même établissement sont pléthoriques¹⁰⁸. Il s'agit d'espaces de partage de souvenirs et parfois de photographies (photographies des classes, des structures, *etc.*), qui constituent selon nous une source nouvelle pour les historiens de l'éducation, présentant ses avantages comme ses inconvénients. Les témoignages sont accessibles et parfois nombreux, ils ne sont guidés par aucune question préalable, ou en tout cas pas par une question posée par l'historien, ce qui peut donner lieu à l'évocation de thèmes

¹⁰⁶ La population a été multipliée par quatre entre 1954 et 1982 du fait de l'implantation de nouvelles activités économiques comme le site nucléaire du Tricastin, ce qui a également engendré un renouveau en termes de CSP.

¹⁰⁷ « Passy, les grandes réalisations », *Vatusium*, 2006.

¹⁰⁸ On peut penser ici au site « Copains d'avant » ou encore à des groupes *Facebook* au réseau plus ou moins étoffé (« les anciens internes du lycée Elie Cartan », *etc.*) ou des groupes d'habitants au sein desquels la thématique scolaire est souvent évoquée (« tu es de Chabeuil si... », *etc.*).

auxquels ce dernier n'aurait peut-être pas pensé, sans effet enquêteur-enquêté¹⁰⁹. La liberté de parole n'est également pas identique. Alors que l'historien doit faire un travail de mise en confiance de son témoin, ce dernier peut se confier plus facilement dans le cadre d'un groupe de connaissances plus ou moins lointaines sur un réseau social, ou s'y confier différemment. Le recours aux témoignages sur les réseaux sociaux ne saurait remplacer les entretiens effectués par les historiens, mais ils illustrent la perception d'anciens élèves sur leur établissement, l'ambiance, *etc.* Certaines figures de professeur par exemple reviennent très souvent dans les discussions, avec l'idée qu'avoir « eu » ce professeur était le signe qu'on avait effectivement réalisé sa scolarité dans cet établissement, le collègue faisant ainsi ici figure d'espace d'interconnaissance, ce qui est tout particulièrement le cas des structures rurales.

La recherche de témoins a aussi été effectuée dans le cadre de plusieurs réseaux, notamment celui des professeurs actuels ayant conservé des contacts avec leurs collègues retraités (il y a en réalité le plus souvent un décalage générationnel, c'est-à-dire qu'à partir d'un professeur, nous remontons à la génération de ses parents ayant assez souvent exercé le même métier, puis au réseau de collègues retraités des parents en question). En outre, les réseaux d'historiens locaux ont aussi été utilisés, beaucoup de leurs associations accueillant d'anciens professeurs. Plusieurs anciens PEGC ont ainsi été interrogés, souvent dans le cadre d'entretiens doubles avec leurs conjoints ayant exercé la même profession. L'analyse de la vie quotidienne au sein des CEG ne constituant pas notre axe de réflexion principal (il s'agissait en fait surtout pour nous de déterminer le poids de la ruralité dans le fonctionnement de ces établissements), nous n'avons pas poussé plus loin les investigations en interrogeant d'anciens personnels administratifs ou techniques ou encore d'anciens élèves.

Le quotidien des établissements a été abordé grâce aux archives émanant des CEG eux-mêmes. Quelques rares établissements scolaires ont déposé leurs archives. Cela nous a permis de trouver quelques documents illustrant le fonctionnement quotidien des établissements, tels des emplois du temps. Cependant, la grande majorité des archives d'établissements n'ont pas été versées et sont à l'heure actuelle conservées au sein des établissements eux-mêmes, de manière plus ou moins lacunaire en fonction des changements de locaux successifs. Les archives départementales de l'Ardèche ont cependant entrepris il y a quelques années un travail important de récupération des archives sur l'éducation, collecte qui

¹⁰⁹ Pierre Bourdieu « La situation d'enquête et ses effets », dans *La Misère du Monde*, Paris, Seuil, 1993.

s'est avérée particulièrement difficile mais a permis d'étoffer considérablement les sources disponibles¹¹⁰.

Enfin, concernant la question de l'orientation, la difficulté à laquelle nous nous heurtons était double : comment avoir la vision de l'orientation d'une génération entière étant donné que les statistiques ne proposent une image de l'orientation qu'à l'échelle d'un établissement, d'un département ou d'une académie, sans compter les élèves du privé, ceux scolarisés dans d'autres structures (MFR, *etc.*) et ceux qui ne sont pas ou plus scolarisés. L'autre difficulté réside dans la manière d'appréhender les stratégies familiales de manière complète, l'étude des flux d'effectifs étant révélatrice de l'orientation réelle mais pas forcément des intentions initiales, des revirements, *etc.* De plus, il nous paraissait intéressant de distinguer la part de chacun des acteurs dans le processus d'orientation, à savoir les vœux des familles, l'avis des professeurs, du directeur, du conseiller d'orientation, sans oublier les vœux des élèves eux-mêmes ! Ces difficultés ont pu être surmontées, davantage pour certains espaces et certaines périodes que d'autres, à travers différents biais. Les archives départementales de l'Ardèche, dont nous avons déjà signalé le remarquable travail de collecte des archives de l'éducation, disposent d'un certain nombre de dossiers émanant des CIO du département pour le début des années 1960. Ces derniers constituent des sources inestimables qui permettent de croiser les regards de l'instituteur ou des professeurs, celui des familles, de l'élève lui-même et du conseiller d'orientation qui en fait le bilan. Ces documents sont selon nous les plus pertinents pour une étude de l'orientation scolaire, car il s'agit d'informations qualitatives qui ne donnent pas seulement lieu à des statistiques, mais permettent d'interroger les représentations de l'élève et de sa famille. Les documents liés aux conseils d'orientation à l'échelle des bassins apportent toutefois des indications utiles, quoique partielles, quant à l'orientation effective des élèves, mais aussi sur les procédures d'orientation elles-mêmes.

Certaines sources ponctuelles viennent compléter ces documents. La revue d'histoire locale de Villeneuve-de-Berg par exemple, dispose d'une rubrique « succès scolaires » au sein de laquelle les réussites des enfants du bourg aux différents examens sont recensées tous les ans¹¹¹. Notre analyse des procédures d'orientation a également été complétée par les sources orales¹¹².

¹¹⁰ Voir en annexes p.17: État des sources/ Archives départementales de l'Ardèche.

¹¹¹ Éditée par l'Association des enfants et amis de Villeneuve-de-Berg.

¹¹² Voir en annexes p.239 : Enquêtes orales.

Ainsi, travailler sur une période très contemporaine a été source de difficultés : la profusion d'archives institutionnelles, nombreuses mais répétitives face à des archives d'établissement existantes mais non versées dans les dépôts municipaux ou départementaux, des archives fréquemment sous dérogation, *etc.*, ont pu contrarier la recherche. Cependant c'est aussi dans le caractère contemporain de la période étudiée que résident les solutions. Pour dépasser le discours institutionnel, nous avons ainsi utilisé des sources « descendantes » mais en les lisant de manière à appréhender les acteurs « périphériques ». Nous avons également diversifié notre corpus documentaire par le recours à la photographie, à la presse, à des revues d'histoire locale, aux sources orales, ou encore aux réseaux sociaux.

LES STATISTIQUES PUBLIQUES : REFLET DU FONCTIONNEMENT ET DES REPRÉSENTATIONS DE L'INSTITUTION

Le dernier point qu'il nous reste à clarifier concernant les sources est l'utilisation faite de la profusion de données statistiques figurant dans les dossiers du rectorat comme de l'inspection académique. Nous envisageons ces statistiques de deux manières : ce que leur production révèle de la politique étatique à l'œuvre, et ce qu'elles donnent à voir de la situation scolaire à la période considérée. La fin des années 1950 est marquée par un développement sans précédent de la statistique scolaire dans le cadre du Commissariat du Plan, puis s'affirme à partir de 1957 lorsqu'un service statistique interne au ministère de l'Éducation nationale est créé. Il faut voir dans le développement de la statistique la volonté de l'État de mieux connaître le réseau scolaire existant, afin de mieux le contrôler. L'évolution des outils statistiques (multiplication des indices afin d'évaluer la rentabilité des locaux et des postes, mise en œuvre de nouveaux outils de gestion à la fin des années 1970 visant à aider à la décision comme les tableaux de bord GERSEP¹¹³, *etc.*) est révélatrice des préoccupations changeantes du ministère vis-à-vis de la question scolaire. Les statistiques permettent également de dresser un portrait du réseau scolaire. Elles renseignent sur le nombre de structures, les effectifs, les options et filières existantes, le statut des élèves, *etc.*

Toutefois, ce portrait est biaisé et incomplet puisqu'il s'agit du réseau tel que le conçoit l'institution. Ainsi, les statistiques concernent uniquement les établissements sur

¹¹³ Gestion rectorale des services d'enseignement des postes et du personnel.

lesquels l'État a un contrôle direct. Si les structures privées sous contrat font l'objet de statistiques assez ponctuelles, ce n'est pas le cas des établissements privés hors contrat ou des structures atypiques comme les MFR¹¹⁴. Ainsi, les statistiques du service de l'Éducation nationale ne nous permettent pas de cartographier le réseau scolaire tel qu'il est, mais tel que les aménageurs étatiques le perçoivent, ce qui est toutefois riche d'enseignement. Les données non collectées par l'État sont en effet tout aussi significatives que les données collectées. Les « angles morts » statistiques concernant les structures d'enseignement atypiques, très locales, renseignent sur la gestion du réseau mais aussi sur les représentations qui guident les aménageurs : dans une optique de rationalisation du réseau scolaire qui passe par un aménagement isonomique du territoire, les structures indépendantes sont oubliées, alors même qu'elles ont des incidences quant à la répartition de la population scolaire globale. Ainsi, l'étude du choix des indicateurs et des données collectées témoigne de modes de représentation permettant de mieux appréhender les pratiques des aménageurs. Les statistiques doivent aussi être abordées au regard des interprétations qu'elles suscitent, qui aboutissent souvent à une stigmatisation des établissements ruraux.

Temporalités et échelles d'observation multiples

DE LA NÉCESSITÉ D'ARTICULER LE TEMPS COURT DES RÉFORMES AU TEMPS LONG DU RÉSEAU SCOLAIRE RURAL

Étudier un établissement ou une politique éducative, c'est se situer à un carrefour temporel entre les héritages passés, le temps présent de la décision politique et une vision du futur. Les politiques éducatives ne font en effet pas table rase du passé, les héritages en termes de structures modèlent la formation du réseau contemporain. De même, les pratiques éducatives des populations sont ancrées dans le passé. Par ailleurs, l'action éducative traduit les objectifs à plus ou moins long terme des réformateurs, au plan social (définition du niveau et des filières de formation par rapport aux évolutions économiques) et au plan territorial. De

¹¹⁴ Maisons Familiales Rurales.

surcroît, les choix d'orientation effectués par les familles sont également marqués par des héritages. Les parcours scolaires des parents peuvent par exemple avoir un impact sur ceux de leurs enfants. Ces choix traduisent également une vision de l'avenir, la filière choisie et la mobilité ou au contraire l'absence de mobilité qu'elle implique posant la question des représentations des populations vis-à-vis de leur territoire d'origine et de son devenir. C'est le va-et-vient entre le passé et le présent qui permet de comprendre la conception d'une politique et d'appréhender les modalités et les conséquences de sa mise en œuvre¹¹⁵.

Les choix de périodisation que nous avons effectués peuvent sembler à première vue contradictoires. On pourrait en effet nous reprocher le fait d'avoir opté pour un bornage politique, les limites chronologiques choisies correspondant à des réformes éducatives, alors même que nous avons insisté sur notre volonté de ne pas nous limiter au point de vue institutionnel. Toutefois, le processus de co-construction du réseau scolaire que nous voulons mettre en avant est asymétrique, dans le sens où il est dominé par l'État. Le choix d'un « bornage institutionnel » ne nuit pas à l'observation de l'ensemble du processus de fabrique du territoire scolaire, les périodes de réformes profondes du système scolaire constituant au contraire des postes d'observation privilégiés des rapports de force à l'œuvre.

Il peut également sembler paradoxal de ne pas avoir opté pour les dates officielles de l'existence des CEG, à savoir 1959-1975. En prolongeant notre étude au-delà de 1975, nous avons voulu faire apparaître la continuité du réseau scolaire au-delà des changements d'appellation et nous focaliser ainsi davantage sur les conceptions de l'aménagement scolaire, en définissant une période marquée par une relative homogénéité des objectifs et des méthodes mises en œuvre de manière descendante dans la construction du réseau de second degré. Le choix de la réforme Berthoin (1959) pour débiter cette étude est discutable car, dans les faits, cette réforme change peu de choses, du moins dans l'immédiat. Cependant, elle constitue pour nous un véritable point de départ à plusieurs niveaux. Il s'agit tout d'abord de la première réforme de l'enseignement de second degré à être mise en œuvre, après une longue série de projets avortés. Elle témoigne en cela de l'affirmation de la volonté politique de réformer le système scolaire. Cette période est en effet marquée par une prise en main étatique visant à mieux connaître et donc à mieux contrôler et transformer le réseau scolaire afin d'en faire un instrument de modernisation de la France¹¹⁶. C'est une conception égalitariste de l'aménagement scolaire qui triomphe, associée au discours sur la

¹¹⁵ Voir à ce sujet Antoine Prost dans Agnès Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, PUF, 2017.

¹¹⁶ Jean-Michel Chapoulie, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école... », *op.cit.*

démocratisation, principe au nom duquel le système éducatif est refondé. À travers la réforme Berthoin, c'est la vision d'une nécessaire normalisation, d'une rationalisation du réseau scolaire qui triomphe, processus corrélé à une vision descendante de la politique d'aménagement du territoire. En outre, cette réforme introduit une rupture sémantique majeure : le collège n'est désormais plus un lieu réservé à une minorité, mais le passage obligé de l'ensemble d'une génération. C'est en effet la réforme Berthoin qui donne naissance aux CEG, même si ces derniers constituent d'abord une requalification des cours complémentaires existants. Nous envisageons donc cette réforme comme un point de départ à plusieurs niveaux tout en montrant que cette dernière s'inscrit dans la continuité du réseau préexistant et des pratiques ancrées.

Le choix de la borne chronologique finale a donné lieu à plus d'hésitations. Nous aurions pu opter pour 1975, date de la réforme Haby (pleinement appliquée à partir de 1977) qui marque la disparition des CEG. Cependant, nous voulions montrer que le processus tendant à l'uniformisation des collèges urbains et ruraux est progressif. Il débute en effet avant la réforme Haby et se poursuit pendant plusieurs années. Cela explique pourquoi la réforme du collège « unique » n'est pas apparue comme une rupture aux yeux des témoins interrogés. En effet, pour les anciens professeurs rencontrés, si le passage des CC aux CEG les a souvent marqués, car cela a signifié pour eux une promotion, il n'en est pas de même pour la réforme Haby qui est passée dans les faits pour un simple changement d'appellation des établissements. Pour les élus locaux, ce sont les nationalisations progressives des CEG au cours des années 1970 puis les lois de décentralisation qui constituent de véritables ruptures. Ainsi, un même objet possède des temporalités multiples en fonction des points de vue abordés. Notre périodisation est significative, car elle ne repose pas sur l'existence des structures mais sur les conceptions de la construction du territoire scolaire portées par les différents aménageurs. Nous avons ainsi achevé notre étude au début de la décennie 1980. L'année 1981 marque selon nous une transition entre un aménagement fondé sur une vision égalitariste et uniformisante de l'espace et l'avènement d'une politique éducative territorialisée. En 1981 est en effet défini le dispositif des ZEP reposant sur le principe de discrimination positive, affirmant ainsi l'idée que le contexte territorial a un impact majeur sur l'école et que le local peut constituer l'échelle d'action la plus pertinente afin de mettre en œuvre des politiques éducatives. Ce processus est renforcé par les lois Defferre engageant la décentralisation à partir de 1982. La période étudiée s'insère donc entre les études historiques sur « l'école Ferry », du XIX^e siècle aux années 1960, et les études sociologiques et des

sciences de l'éducation sur la territorialisation des politiques éducatives à partir des années 1980.

Cette période, bien que courte (22 ans), est marquée par des évolutions fortes. Les premiers temps (1959-1967) correspondent à la genèse du réseau scolaire contemporain. Cette phase se caractérise par une succession de réformes qui témoignent des hésitations et des déconvenues du ministère et par la mise au point de nouveaux outils comme la carte scolaire. Il s'agit d'une période de transition pendant laquelle l'État oscille entre dispersion et regroupement des établissements. Le choix d'un aménagement fondé sur la constitution de pôles éducatifs plus importants s'affirme à partir de la fin des années 1960, donnant lieu à des confrontations entre de multiples acteurs porteurs de visions différenciées de l'aménagement du territoire. Plus généralement, elle marque une augmentation du nombre des acteurs perçus comme légitimes dans la construction et le fonctionnement normal du système scolaire et plus largement dans le processus d'aménagement du territoire. Néanmoins, chaque région, chaque bassin scolaire dispose de sa propre temporalité liée aux évolutions des contextes économiques, politiques, sociaux et territoriaux (périurbanisation, néoruralité, *etc.*). Ces temporalités imbriquées doivent être prises en compte afin de mettre en évidence la grande hétérogénéité du réseau scolaire. L'enjeu pour notre travail consiste ainsi à articuler le temps court des réformes scolaires au temps long des structures et des pratiques, le temps des aménageurs et celui des usagers.

APPRÉHENDER LES EFFETS DE LA POLITIQUE UNIFORMISANTE DU RÉSEAU SCOLAIRE DANS UNE ACADÉMIE AUX CONTRASTES GÉOGRAPHIQUES FORTS

Le choix de l'échelle académique s'est imposé pour des raisons pratiques, liées à la consultation des archives. Les sources d'ordre institutionnel reposent en effet sur l'échelle académique qui est l'échelle de référence des statistiques, celle à partir de laquelle on opère également des bilans plus qualitatifs (rapports de l'inspecteur d'académie, *etc.*). Aux premiers temps de notre étude, nous avons envisagé d'étudier deux académies, ce qui aurait permis de faire une comparaison entre l'action des différents recteurs et autres personnels académiques. Il est en effet intéressant de se poser la question de leur marge de manœuvre dans l'application des directives nationales, de chercher à savoir si certains impriment leur marque.

Une identité académique émerge-t-elle ? La confrontation entre deux académies aurait toutefois été trop chronophage, de sorte que nous nous bornons ici à l'étude d'une seule académie, dont l'enseignement est déjà très riche. Notre objectif étant d'étudier le processus de normalisation du réseau de second degré, nous excluons une connaissance fine de chaque CEG. Néanmoins, nous avons réalisé des études localisées pour certains cas particulièrement révélateurs des processus à l'œuvre. Notre étude repose donc sur l'emboîtement des échelles d'observation, le va-et-vient permanent entre les échelles nationale, académique, départementale et locale. Si les territoires définis par l'administration, tels l'académie ou encore les districts et secteurs, sont pris en compte en ce qu'ils révèlent la gestion étatique du territoire scolaire, notre point de vue dépasse ces échelles puisqu'il s'agit de montrer l'écart entre territoires prescrits et territoires vécus par les populations. De plus, les usagers et parfois les aménageurs eux-mêmes ne sont pas toujours respectueux des limites administratives, ce qui nous a poussée à plusieurs reprises à dépasser l'échelle d'observation académique.

Notre territoire d'étude est l'académie de Grenoble dans ses limites de 1961, comprenant les départements de l'Ardèche, la Drôme, l'Isère, la Savoie et la Haute-Savoie¹¹⁷. Au début des années 1960, les découpages académiques ont en effet évolué afin de mieux s'harmoniser avec les régions naissantes. Le recteur tend ainsi à devenir un nouvel acteur régional¹¹⁸. Toutefois, malgré la création de la région Rhône-Alpes, deux académies subsistent, celle de Lyon et celle de Grenoble, qui perd cependant le département des Hautes-Alpes. L'académie de Grenoble fait donc figure d'exception à l'échelle de la France, associant un rectorat à la ville de Grenoble qui ne fait pourtant pas figure de capitale de région. D'autres choix auraient pu être effectués : une académie de l'ouest de la France présentant un héritage scolaire privé plus important par exemple, une académie du nord marquée par un retard de scolarisation dans le second degré à la fin des années 1950, *etc.* Le choix de l'académie de Grenoble se justifie par le fait qu'il répond bien aux objectifs fixés pour notre travail en raison de l'hétérogénéité de ses territoires, notamment ruraux.

L'intérêt d'une approche territorialisée de la construction du territoire scolaire est en effet prégnant dans cette académie très contrastée, tant au niveau de la géographie physique que du contexte socio-économique, éléments qui ont un impact à la fois sur l'aménagement du réseau scolaire mais aussi sur la manière dont les populations se saisissent des structures

¹¹⁷Voir en annexes p.86 : figure 1: L'académie de Grenoble, reliefs et paysages contrastés.

¹¹⁸ Jean-François Condette, « Les recteurs d'académie en France de 1809 à 1940 : évolution d'une fonction administrative », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 51- 1, n° 1, 2004, p. 62-93.

éducatives et élaborent des stratégies d'orientation. Les territoires ruraux qui composent l'académie de Grenoble présentent des profils très divers, entre des territoires de plaine sous forte influence urbaine, des territoires de montagne en déprise ou qui connaissent au contraire un développement sans précédent, *etc.* Or, les enjeux diffèrent bien évidemment lorsqu'il s'agit d'aménager un espace rural enclavé, un espace sous influence urbaine ou frontalier ou encore un espace industriel ancien marqué par des structures scolaires héritées de politiques paternalistes.

En quelques décennies, les campagnes françaises changent de visage, la population active agricole passe de 27% en 1954 à 15% en 1968 et le nombre d'exploitations de 2,28 millions en 1955 à 1,58 en 1975¹¹⁹. Ce panorama général mérite toutefois d'être précisé. Les articles issus de la *Revue de Géographie Alpine* sont riches d'enseignements quant à la description de notre territoire d'étude. Ils constituent par ailleurs des sources révélatrices du regard porté sur ces espaces à l'époque. Confrontées à d'autres données (les recensements généraux agricoles, les données INSEE et la bibliographie plus récente), ils nous ont permis tout au long de notre étude de mettre en évidence la diversité des contextes locaux.

L'économie, les sociétés et les paysages des territoires ruraux connaissent ainsi des mutations profondes mais plus ou moins marquées selon les territoires. À l'échelle départementale, les contrastes apparaissent tout particulièrement entre les départements alpins de l'Isère et des deux Savoie dont les années 1950-1970 font figure d'âge d'or¹²⁰, et ceux du sud, notamment l'Ardèche, globalement marqués par un faible dynamisme à la fois démographique et économique. L'Isère et la Haute-Savoie se caractérisent par une croissance démographique forte grâce à une population jeune nombreuse, responsable d'un accroissement naturel élevé, en sus d'une attractivité migratoire. Cette croissance démographique a pour moteur les zones urbaines, notamment l'axe périalpin s'étendant du Léman à la région grenobloise. C'est en Isère et dans les deux Savoie que la diminution relative de la population agricole masculine est la plus forte (plus de 25% entre 1954 et 1962) alors qu'elle est un peu plus modérée en Drôme-Ardèche. Dans les deux Savoie, le secteur primaire passe entre 1954 et 1968 de 37,8% pour la Savoie et 36,4% pour la Haute-Savoie à respectivement 17,2% et 14,2% au profit du secteur secondaire et plus encore tertiaire. Les

¹¹⁹ Michelle Zancarini-Fournel, Christian Delacroix et Henry Rousso, *La France du temps présent: 1945-2005, op.cit.*

¹²⁰ Frédéric Turpin, *La Haute-Savoie dans les années 1960 : dix glorieuses entre tradition et modernité*, publication réalisée par les Archives départementales de la Haute-Savoie, 2018 / Veyret-Verner Germaine, « Le Tourisme au secours de la montagne : L'exemple de Val d'Isère », dans *Revue de géographie alpine*, t. 44, n°1, 1956, p. 37-56.

années 1960 sont celles de la prospérité et de la diversification des secteurs d'activités pour une large partie des deux Savoie. L'agriculture persiste et se spécialise vers une production de qualité. Les deux départements disposent en outre de plusieurs vallées industrielles comme la vallée de l'Arve autour du décolletage ou la Maurienne dont l'industrie s'est développée grâce à la houille blanche. De surcroît, le tertiaire progresse sensiblement en raison du développement touristique que connaissent ces territoires de montagne. Enfin, les deux Savoie possèdent un certain nombre de particularités qui peuvent affecter le rapport des populations à l'enseignement. Il s'agit de territoires frontaliers, dans lesquels les mobilités constituent des phénomènes majeurs. Rattachés tardivement à la France, l'investissement scolaire de l'État y a été particulièrement important, dans une perspective d'acculturation¹²¹.

En Isère, le secteur primaire ne représente plus que 10% en 1968, le secteur secondaire représentant plus de la moitié de la population active. La situation de ce département, marqué par le dynamisme des métropoles, celle de Lyon à l'ouest dont l'influence croissante se traduit par le rattachement de 23 communes iséroises au département du Rhône en 1967 et celle de Grenoble dont le dynamisme s'illustre en 1968 dans le cadre des Jeux olympiques, contraste tout particulièrement avec celle des départements plus au sud, notamment de l'Ardèche.

Ce territoire fait figure de département en déclin dans les années 1960, comme en témoigne un article de Jacques Schnetzler en 1967 intitulé « À l'intérieur de la région Rhône-Alpes, un département en crise : l'Ardèche »¹²². Ce constat est fondé sur le fait qu'entre 1954 et 1967, l'Ardèche est le seul département de la région à avoir perdu des habitants, tandis que même celui de la Drôme, après une période de stagnation, connaît un regain démographique. Il faut toutefois nuancer quelque peu cette image d'un territoire en déprise. S'il est vrai que le haut-plateau ardéchois connaît un déclin démographique marqué du fait d'un solde migratoire très négatif, cette situation est moins prégnante dans le reste de l'Ardèche, qui possède aussi des secteurs d'immigration, notamment les villes intérieures comme Aubenas ou encore la vallée du Rhône où se conjuguent activités industrielles et maraîchage. Au niveau économique, le département est marqué par un déclin de son secteur primaire. L'agriculture

¹²¹ Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Rennes, Presses Univ. de Rennes, 2011.

¹²² Jacques Schnetzler, « A l'intérieur de la région Rhône-Alpes, un département en crise : l'Ardèche », dans *Revue de géographie alpine*, t. 52, n°3, 1964, p. 463-496.

perd ainsi 26% de ses effectifs entre 1954 et 1962¹²³, les agriculteurs restants étant par ailleurs vieillissants. En 1970, l'Ardèche est le département de l'académie de Grenoble présentant le degré de mécanisation des exploitations agricoles le plus faible avec 61% d'exploitations sans tracteur contre une moyenne de 37% à l'échelle nationale¹²⁴, ce qui s'explique par le nombre encore important de petites exploitations (47% des exploitations ont une surface inférieure à 5 hectares contre 34% dans la Drôme voisine).

Si la Savoie est également marquée par une forte présence des petites exploitations (50% de moins de 5 hectares en 1970) et une mécanisation moindre que les autres départements, les chefs d'exploitations y sont plus nombreux qu'ailleurs à exercer une seconde activité, constituant un complément de revenus parfois substantiel. Cette bivalence est par ailleurs perceptible en termes de stratégies d'orientation scolaire, le développement du tourisme offrant des opportunités nouvelles à ceux qui souhaitent exercer une double activité. En parallèle, le tertiaire en Ardèche progresse peu en raison de la faible urbanisation. Le secteur secondaire est quant à lui pourvoyeur d'emplois, mais de manière très localisée et parfois extra-départementale (usines iséroises et drômoises).

L'académie de Grenoble constitue ainsi un terrain de choix, au vu de la diversité des territoires ruraux qui la compose tant au niveau de la géographie physique que du paysage économique et social, nous permettant ainsi d'envisager les rapports entre la verticalité du pouvoir et les réalités territoriales dans toute leur ampleur et toute leur complexité.

Nos choix de délimitation temporelle et spatiale pourraient ainsi se résumer en un terme, celui d'articulation : articulation entre les temps courts et plus longs de la genèse du réseau scolaire secondaire contemporain et articulation entre les échelles d'observation. Nous avons choisi une académie présentant des territoires ruraux particulièrement hétérogènes afin d'interroger la mise en œuvre d'une politique d'aménagement uniformisante de manière à mettre en lumière les modalités de son application, et ses limites.

¹²³ Pierre Bozon, « L'évolution de la population de l'Ardèche de 1962 à 1968 : l'amorce d'un redressement », dans: *Revue de géographie alpine*, tome 57, n°4, 1969, p. 729-745.

¹²⁴ AD de l'Isère, RGA 1970

C'est donc une série de paradoxes apparents qui jalonnent l'histoire des CEG : celui d'un aménagement conçu de manière différenciée entre milieu urbain et rural dans le cadre d'un discours pourtant égalitariste, et celui d'une politique de normalisation dans laquelle, en milieu rural, l'exception semble être la règle plutôt qu'un phénomène ponctuel. À travers l'histoire des CEG, c'est également la question de la politique et des représentations du rural ou encore de la société des Trente Glorieuses finissantes que nous abordons.

Notre étude repose sur trois grands axes qui structurent notre propos.

En premier lieu, il s'agit de faire l'histoire d'un objet largement méconnu et pourtant riche d'enseignements. Le CEG constitue un objet social porteur d'une charge affective très particulière qui permet de questionner la mise en œuvre des politiques publiques territoriales durant « l'âge d'or » de l'État aménageur. Dans cette optique, notre objectif est triple. Nous souhaitons analyser la politique de « modernisation » du monde rural qui transparait à travers l'aménagement des CEG, entre un impératif d'équité territoriale et un autre d'efficacité, ce que traduit une politique oscillant entre dispersion et regroupement, différenciation et uniformisation des établissements ruraux. S'intéresser à l'aménagement du territoire scolaire en milieu rural permet une relecture de l'idée d'un aménagement scolaire triomphant n'admettant l'existence que de quelques « anomalies », la territorialité venant contrarier la verticalité du pouvoir. Nous souhaitons montrer comment les acteurs locaux modèlent et se saisissent de l'objet CEG, dans une perspective qui dépasse largement la seule sphère éducative.

En second lieu, il s'agit d'analyser la manière dont le dialogue société/institution produit de nouvelles territorialités. L'installation et le développement de CEG dans les territoires ruraux transforme en effet le territoire dans sa dimension matérielle (les bâtiments) et immatérielle, à travers les flux d'élèves et de personnels qu'il génère, les pratiques spatiales induites ou encore les stratégies mises en œuvre par les communes en terme de rayonnement. En sus, nous interrogeons la notion de ruralité, dans un contexte de mutations où les jeunes ruraux doivent se réinventer, se « reconverter ». Or les CEG constituent des outils pensés par l'État pour le monde qu'il définit comme rural et réclamés par certaines populations afin d'assurer cette « transition », ils participent ainsi pleinement à la recomposition des sociétés rurales.

En dernier lieu, notre étude s'ancre dans un dialogue entre histoire et géographie en ce qu'elle fait l'étude des sociétés sur un plan à la fois spatial et temporel. Nous voulons non

seulement démontrer la pertinence d'une approche de type géohistorique dans le cadre d'une histoire du temps présent, à travers une étude de la territorialisation au prisme de l'aménagement scolaire, mais également questionner les méthodologies qui sont particulièrement propices à la mise en œuvre de ce dialogue interdisciplinaire. Nous avons ainsi placé la cartographie au cœur de notre analyse. Notre approche ne se limite toutefois pas à une « mise en carte » de phénomènes à partir de logiciels de dessin. Nous articulons en effet statistiques et cartographie afin de mener une analyse spatiale visant à mettre en exergue les disparités territoriales, montrer que l'espace loin d'être isotrope, se compose de multiples territoires résultant d'histoires variées.

Nous avons opté pour une narration qui suit le fil de la chronologie, la mieux à même de rendre lisible cette phase particulièrement complexe de l'aménagement scolaire dans laquelle réformes et appellations s'accumulent bien plus rapidement que n'évoluent les réalités sur le terrain. La première partie est consacrée à la volonté de normalisation du réseau scolaire rural de second degré, de la réforme Berthoin aux années 1967/1968. Cette période est marquée par une série de réformes tendant à reconfigurer le réseau scolaire secondaire grâce à de nouveaux outils, notamment la carte scolaire. Cette politique de normalisation, qui définit un double réseau fondé sur le diptyque rural/urbain se heurte toutefois à la diversité du monde rural. La partie suivante aborde les difficultés rencontrées par les aménageurs dans l'application des normes définies par la carte scolaire et en définit les causes multiples à travers des études de cas menées à différentes échelles. Nous montrerons que la première carte scolaire est le fruit de jeux d'acteurs localisés complexes et évolutifs, le résultat d'une co-construction et pas de l'application aveugle d'une politique *top-down*. Nous questionnerons enfin la disparition des CEG à partir de 1975, résultant d'un processus d'uniformisation descendant dans le cadre de la politique du collège unique mais aussi de dynamiques locales visant à un certain alignement des CEG sur le modèle urbain. Il s'agira de se demander dans quelle mesure les collèges ruraux de l'après réforme Haby, entendus comme des structures présentant des spécificités par rapport à leurs homologues urbains que ce soit en termes de filières, d'orientation ou de vécu des usagers, lèguent quelque chose de cette phase de leur histoire au système éducatif tel que nous le connaissons aujourd'hui.

PARTIE I :

Les CEG, un levier de transformation du monde rural (1959-1968)

« Frédéric à la scierie sur la route d'Avers. Il y succède à son père, à son grand-père, à son arrière-grand-père, à tous les Frédéric ».

C'est ainsi qu'en 1947 Jean Giono débute son roman *Le roi sans divertissement*, avec pour décors le Trièves. L'époque dont il est question ici correspond à l'école de Jules Ferry, dont l'objectif résidait avant tout dans la formation du citoyen et qui n'était en rien conçue comme un outil de mobilité sociale, sans toutefois s'y opposer. C'est cette réalité que les réformateurs de la fin des années 1950 cherchent à transformer.

« Si les agriculteurs sont presque tous des héritiers, les fils d'agriculteurs ne sont plus très nombreux à hériter de la profession de leur père ».

Dominique Merllié, Jean Prévot, *La mobilité sociale*, La Découverte, Paris, 1997.

Le contexte agricole mais aussi scolaire a changé, donnant naissance à une société dans laquelle les fils, et surtout les fils d'agriculteurs, n'exercent plus autant qu'avant le même métier que leurs pères.

En 1982, à l'occasion du centenaire des lois Ferry, Antoine Prost s'interroge : quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ?¹²⁵ Si des prémices de changements sont perceptibles dans les années 1950, c'est la réforme Berthoin qui marque une rupture décisive. Les réformes menées à partir de 1959 remodelent en effet un système éducatif hérité du XIX^e siècle, mais qui, malgré une série de projets ambitieux avortés, a toutefois subi des modifications ponctuelles, notamment depuis la Libération. La période abordée dans cette première partie peut être caractérisée par trois dynamiques qui se conjuguent. La première est celle de la prise en main par l'État du réseau scolaire de second cycle. Ce dernier était en effet jusqu'alors largement structuré « par le bas » et mal connu des services de l'État. La volonté de mieux connaître le réseau existant, perceptible à travers le développement de l'appareil statistique, témoigne d'un désir de contrôle au service d'une politique globale visant à moderniser le pays. La deuxième dynamique est celle de la massification scolaire (ou démocratisation quantitative) de l'enseignement de second degré, encouragée par la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Enfin, cette période est marquée par une volonté de réaménager le réseau scolaire en se fondant sur un principe d'isonomie territoriale. Cette politique concerne de manière privilégiée le monde rural, présenté comme un espace de relégation scolaire. Pourtant, à partir du début des années 1970, les sociologues de l'INRA Jean-Louis Brangeon et Guenhaël Jegouzo affirment que les paysans sont des relégués du système scolaire dès l'enseignement pré-élémentaire¹²⁶. Ces enfants de paysans auraient certes été intégrés dans le second degré (ils sont 16% à entrer en 6^{ème} en 1953, 40% en 1960 et presque la totalité dans les années 1970)¹²⁷, mais la relégation dont ils sont victimes se serait déplacée plutôt que de disparaître.

Notre objectif dans cette première partie est d'analyser cette première phase de reconfiguration du système scolaire, qui met un terme au système scolaire hérité de la III^e République, en questionnant les spécificités de ses objectifs et de sa mise en œuvre dans les territoires ruraux. Nous faisons l'hypothèse que le monde rural, qui a jusqu'alors peu retenu l'attention des historiens de l'éducation, occupe une place majeure dans cette politique de réorganisation du système scolaire. Le découpage chronologique que nous avons effectué est justifié à deux niveaux. En premier lieu, l'année 1967 correspond à la pleine entrée en

¹²⁵ Antoine Prost, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? », dans : *Histoire de l'éducation*, n° 14, 1982, p. 25-40.

¹²⁶ Jean-Louis Brangeon, Guenhaël Jegouzo, *Les paysans et l'école*, Cujas, 1976.

¹²⁷ Jean-Louis Brangeon, Guenhaël Jegouzo, « Les chances scolaires des enfants de paysans », dans : *Economie et statistique*, n°67, Mai 1975, p. 3-21.

application de la réforme Berthoin, qui constitue notre point de départ. En second lieu, la période 1967/68 marque une évolution dans la politique d'aménagement, d'une phase de dispersion des établissements de second degré en milieu rural au nom de l'équité territoriale et de la démocratisation à une volonté de fermer les établissements les plus petits, en vertu des mêmes principes.

Nous aborderons cette première phase en trois temps. Nous montrerons tout d'abord que la réforme Berthoin prend corps dans un contexte où la volonté de réformer l'agriculture et plus largement l'économie rurale se conjugue avec celle de remodeler le système éducatif. Ainsi, les réformateurs mettent les territoires ruraux au cœur de la politique de démocratisation de l'enseignement, en insistant sur la relégation dont les enfants ruraux seraient victimes. Il s'agira donc, dans un premier chapitre, de questionner les ressorts de ces discours et la vision du monde rural qui en émane, mais aussi d'interroger la notion de relégation associée à la ruralité, à travers l'analyse des territoires de l'académie de Grenoble. Nous aborderons ensuite l'application de la politique de rationalisation de l'aménagement scolaire pensée « par le haut », en montrant que, plutôt qu'une politique descendante faisant fi des réalités territoriales, il s'agit d'une réforme qui s'intègre pleinement au réseau existant, créé en partie « par le bas », affirmant ainsi sa légitimité. Enfin, nous questionnerons l'émergence d'un réseau bivalent, puisqu'à partir de 1963, les CEG sont associés à des territoires catégorisés comme « ruraux » tandis qu'en milieu urbain fleurissent des CES. Nous confronterons ainsi la ruralité telle qu'elle est définie par les aménageurs à la diversité des territoires de notre académie d'étude. Il s'agira de voir dans quelle mesure ce réseau bivalent reflète la hiérarchie urbain/rural qui structure les représentations des aménageurs, qui associent la ville au progrès et à la modernité tandis que le rural fait figure d'espace de transition vers cette inéluctable modernité.

CHAPITRE I :

Le réseau scolaire rural hérité : un
« obstacle » à l'expansion économique¹²⁸

Questionner la réalité et les formes de la relégation
des ruraux dans le système scolaire précédant « les
décennies modernisatrices »

¹²⁸ Nous faisons ici référence à l'intervention de Jean Ferrez lors de la conférence de Kungälv en Suède (1961) où le monde rural, en raison d'un certain nombre d'éléments qui le caractérise est qualifié « d'obstacle » à la mise en œuvre d'un réseau scolaire performant, répondant aux besoins économiques.

Les institutions éducatives portent l’empreinte des intentions de leurs créateurs, qu’ils soient étatiques ou ecclésiastiques, tous horizons culturels et politiques confondus¹²⁹. L’école s’est imposée comme un outil privilégié dans la transmission de valeurs et comme un instrument de transformations sociales. Sa position est bivalente, l’école est le produit des évolutions de la société de son temps mais elle s’ancre également dans le futur en ce qu’elle façonne la société. Étudier la question scolaire est ainsi riche d’enseignements dans la compréhension des représentations d’une époque. Or, à la fin des années 1950, c’est la transformation du monde rural et de sa population qui fait figure de chantier majeur dans la construction d’une France moderne, à même de maintenir son rang parmi les grandes puissances mondiales. Aux côtés de politiques et de dispositifs économiques et réglementaires multiples, le système éducatif devient l’un des instruments de cette modernisation rurale, élément qui a pourtant été assez peu étudié par les ruralistes se consacrant à cette période. Il s’agit de montrer dans ce premier chapitre que le réseau scolaire rural est, à la fin des années 1950, stigmatisé pour son archaïsme, qu’il est perçu comme un obstacle majeur à l’expansion économique entravant la formation des jeunes ruraux. Mettre fin à la relégation scolaire des espaces ruraux devient ainsi un *leitmotiv* des discours réformateurs, qui, au nom de la démocratisation, vont chercher à transformer la société rurale, à l’adapter aux impératifs de la modernité.

Notre propos se déploiera en deux temps afin de questionner la réalité de cette relégation des « ruraux », appréhendés comme une catégorie homogène dans les discours publics. Le premier temps consiste à montrer que la réforme Berthoin émane de la conjugaison entre politiques rurale et scolaire et qu’elle est menée au nom de la lutte contre la relégation scolaire dont le monde rural serait victime. Dans un second temps, nous questionnerons la réalité de la relégation des ruraux dans le système scolaire précédant les réformes dans notre territoire d’étude, ce qui implique d’établir une typologie des espaces ruraux en pleine recomposition afin d’appréhender les formes de leur relégation supposée de manière territorialisée.

¹²⁹Janina Markiewicz-Lagneau, « Ecole et changement social : le rôle de l’enseignement secondaire en U.R.S.S », dans: *Revue française de sociologie*, 1967, numéro spécial. Sociologie de l’éducation, p. 80-97.

1. La réforme Berthoin : la conjugaison de la politique rurale et de la volonté réformatrice du système éducatif

1.1 UN SYSTÈME ÉDUCATIF HÉRITÉ DE LA III^È RÉPUBLIQUE

Le système scolaire hérité de la III^e République se caractérise par l'existence de deux réseaux parallèles au sein desquels deux élèves peuvent accomplir l'ensemble de leur scolarité sans jamais se croiser¹³⁰. Par commodité, ces deux réseaux sont souvent qualifiés dans les recherches en éducation « d'ordre primaire » correspondant à l'école « du peuple » et « d'ordre secondaire » pour celle des élites. Cette terminologie ne semble toutefois pas utilisée à l'époque, l'idée « d'ordres » d'enseignement n'apparaissant pas dans les archives consultées. Nous emploierons cependant cette terminologie dans ce premier chapitre, dans la mesure où elle permet d'éviter les ambiguïtés, les termes de « primaire » et de « secondaire » renvoyant avant 1959 à deux réalités différentes et pas à des degrés successifs comme c'est le cas aujourd'hui. Ces ordres sont composés d'établissements distincts : les écoles maternelles, élémentaires et les cours complémentaires pour l'ordre primaire et les collèges classiques et/ou modernes et lycées pour le secondaire, tandis que les établissements d'enseignement technique constituent un troisième ordre.

Si la scolarité est obligatoire pour tous de 6 à 14 ans (depuis 1936) et que l'enseignement primaire comme secondaire est gratuit à la fin des années 1950¹³¹, la réalité d'un ordre à l'autre diffère en termes de recrutement, de gestion, d'enseignements et d'enseignants, de locaux, de possibilités d'orientation et plus globalement en termes de finalités. Il existe des classes enfantines mais en nombre beaucoup plus restreint que les écoles primaires, de sorte qu'elles sont peu fréquentées, notamment par les ruraux¹³². La plupart des élèves de l'ordre primaire commencent ainsi leur scolarité à 6 ans et la terminent là où ils l'ont commencée, en

¹³⁰ Voir le volume d'annexes, figure 114, p.196.

¹³¹ L'entrée en 6^{ème} devient gratuite en 1930, puis la gratuité est étendue aux autres niveaux. La mesure est supprimée par le gouvernement de Vichy avant d'être réinstaurée à la Libération.

¹³² Guenhaël Jegouzo, Jean-Louis Brangeon, *Les paysans et l'école*, *op.cit.*

classe de fin d'études. Ces dernières constituent le plus souvent une transition vers la vie active, directement à 14 ans ou après une phase d'apprentissage. En 1958-1959, 54% des élèves de l'enseignement public arrêtent les études à la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire à 14ans¹³³, la quasi-totalité d'entre eux étant issue de l'ordre primaire. Une partie des élèves issus de l'ordre primaire, titulaire du certificat d'études, poursuit toutefois ses études en cours complémentaires, qui constituent un complément de formation avant l'entrée dans la vie active à partir de 14 ans, mais peuvent aussi permettre une poursuite de la scolarité en lycée à partir de la classe de seconde, le passage de concours de la fonction publique (notamment celui de l'École normale) ou éventuellement l'accès à un établissement technique ou à un centre d'apprentissage.

Les élèves de l'ordre secondaire suivent, comme ceux de l'ordre primaire, une grande partie de leur scolarité dans le même établissement. Certains lycées comportent en effet des classes enfantines, de sorte qu'un élève peut rester dans le même établissement de la 11^{ème}, voire du jardin d'enfants, jusqu'au baccalauréat et même jusqu'aux classes préparatoires aux grandes écoles que possèdent certains lycées. À cela s'ajoutent des collèges classiques et/ou modernes issus de la transformation des EPS (Écoles primaires supérieures) en 1941. Ces derniers, moins prestigieux, accueillent les élèves de la 6^{ème} au baccalauréat. Certains disposent de classes de premier cycle mais moins fréquemment que les lycées. L'accès en classe de 6^{ème} se fait sur concours. La finalité de l'enseignement dispensé dans ces deux ordres n'est ainsi pas la même mais nous y voyons toutefois un point commun. Dans son rapport de 1960, le recteur de l'académie de Grenoble signale « *l'excellente ambiance morale dans les établissements secondaires : confiance des parents, formation de qualité mais aussi inculcation de « l'amour du travail », l'effort, le goût de l'ordre, de la propreté, le sens des responsabilités, l'esprit de camaraderie et de solidarité* »¹³⁴. L'enseignement de l'ordre secondaire est ainsi envisagé par le recteur avant tout comme une formation du savoir-être, « un raffinement individuel gratuit » pour reprendre l'expression de Viviane Isambert-Jamati¹³⁵. Or l'école de Ferry est également une école du savoir-être. Le système scolaire hérité de la III^e République a été développé pour répondre à une finalité civique : l'école est conçue comme l'un des éléments participant à l'enracinement de la culture républicaine aux côtés du service militaire généralisé. Dans cette optique, l'école de Ferry, gratuite, laïque et

¹³³ Charles Moracchini, *Système éducatif et espaces fragiles: les collèges dans les montagnes d'Auvergne*, CERAMAC 4, Clermont-Ferrand, 1992.

¹³⁴AD Grenoble, 6320W297.

¹³⁵ Viviane Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1972.

obligatoire, n'est pas l'école de tous mais celle du peuple qu'il s'agit d'éduquer à la République dans un contexte où le suffrage universel masculin est bien établi.

C'est dans ce contexte d'un réseau binaire hérité de la III^e République qu'il faut replacer la réforme Berthoin, réseau marqué par une hausse généralisée des effectifs à la fin des années 1950. Un certain nombre d'auteurs, qui se sont attachés à établir la chronologie des réformes de la seconde moitié du XX^e siècle, ont constaté que la réforme Berthoin succède à près d'une quinzaine de projets de réformes avortés¹³⁶. Les raisons du succès de la réforme Berthoin ont été analysées sur un plan politique. Nous souhaitons aborder cette question de manière un peu différente, à l'aune de ses enjeux dans les territoires ruraux, en montrant que cette loi prend forme dans un contexte où politique agricole et volonté de réforme de l'enseignement se conjuguent.

1.2 UNE VOLONTÉ DE DÉMOCRATISATION ANCIENNE QUI PREND CORPS DANS UN CONTEXTE DE REDÉFINITION DES FINALITÉS DU SYSTÈME ÉDUCATIF

La réforme Berthoin doit être replacée dans deux mouvements, d'une part un courant réformateur ancien attaché à transformer le système éducatif et d'autre part un mouvement de démocratisation qualitative déjà à l'œuvre à la fin des années 1950, émanant à la fois d'impulsions institutionnelles et d'initiatives « du bas ».

Le questionnement autour de l'organisation inégalitaire de l'école remonte à la fin du XIX^e siècle, avec en toile de fond l'interrogation suivante : est-il légitime que l'avenir scolaire des enfants soit inscrit dans leur origine sociale ? Dans le contexte de l'après Première Guerre mondiale, cette question se pose notamment dans le monde universitaire. Les Compagnons de l'Université nouvelle, mouvement professionnel imbriqué dans une organisation plus vaste au nom significatif ; « l'Association Nationale pour l'organisation de la démocratie », prônent que le système est contraire au principe d'égalité républicaine et que la sélection doit reposer sur le mérite. Les partisans de « l'école unique » c'est-à-dire d'un enseignement primaire unifié, défendent le fait que la frange des meilleurs élèves issus des classes populaires pourrait remplacer les élèves issus des familles aisées qui peinent à suivre leurs études, au nom de

¹³⁶ Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013.

l'intérêt général, principe dont ils font l'un des fondements de la démocratie. L'enseignement démocratique est « celui qui permet de tirer de tout homme le meilleur rendement »¹³⁷, ce qui préfigure la mutation de la conception des finalités de l'école dans les années 1950. Il ne s'agit pas d'élever le niveau global, mais de sélectionner les élèves sur d'autres critères que celui de l'origine sociale. Les inégalités de type géographiques ne sont en revanche pas évoquées, soit parce qu'elles ne sont pas perçues, soit parce qu'elles ne sont pas jugées significatives. « L'école unique, c'est l'école pour tous, fils de bourgeois, d'ouvrier ou de paysans » (les Compagnons, 1918). Les paysans sont envisagés ici comme un groupe social mais pas associés à un type de territoire qui ferait d'eux une population particulièrement reléguée du système éducatif. Les adversaires de ces conceptions sont nombreux, entre les mouvements catholiques craignant une concurrence en défaveur de l'enseignement libre et ceux qui opposent le principe du « libre choix des pères de famille » à celui de « juste sélection ».

Plusieurs projets de réformes se rapprochant des idées des Compagnons de l'Université voient le jour sans aboutir, notamment dans l'après-guerre. La période qui court de la fin des années 1940 à 1959 est marquée par deux projets majeurs. Le premier est le plan Langevin-Wallon établi en 1947 par une commission ministérielle présidée par les communistes Paul Langevin et Henri Wallon. Ce plan repose sur deux principes : une orientation des élèves reposant sur leurs aptitudes et une élévation globale du niveau d'instruction dans le cadre d'un enseignement laïque, gratuit et obligatoire jusqu'à 18 ans, dispensé par un corps professionnel unique. Il préconise ainsi l'unification des programmes du second cycle. La notion d'aptitude, que l'école est censée développer, est conçue comme indépendante du milieu d'origine des élèves. Il faut y voir la contestation d'une interprétation qui conduirait à admettre que l'intelligence et les aptitudes ont un caractère héréditaire, donc que la sélection reposant sur le milieu social d'origine serait la plus juste. Deux conceptions de la démocratisation sont ainsi à l'œuvre : l'augmentation du nombre de bénéficiaires de l'enseignement de second degré et une démocratisation de la sélection. L'échec de ce plan tient, selon Antoine Prost, à l'absence d'une véritable volonté ministérielle mais aussi aux oppositions syndicales : « *ce beau programme fut placé comme un bouquet de marié sous une cloche de verre sur la cheminée du salon, et il servit beaucoup à attester de la volonté réformatrice de ceux qui refusaient les réformes en cours* »¹³⁸. Ainsi ce plan constitue une

¹³⁷ Manifeste des compagnons de l'université, 1918/1919.

¹³⁸ Bruno Poucet et Antoine Prost [dir], *La réforme en éducation au XXe siècle en France*, Paris, A. Colin, 2016.

toile de fond pour de nombreux projets ultérieurs et demeure une référence pour les syndicats enseignants et partis de gauche.

Dans les années 1950, c'est la conception des finalités de l'école qui évolue, sous l'impulsion du Commissariat du Plan et notamment de Jean Fourastié, président de la commission de modernisation de la main-d'œuvre pour la préparation du second Plan (1954-1957). L'idée fondamentale portée par la commission réside dans le fait que l'organisation scolaire doit être définie en fonction des emplois à pourvoir. Ainsi, les filières scolaires doivent être déterminées par une hiérarchie d'emplois identifiée à une hiérarchie de diplômes. Le déficit de techniciens, ingénieurs et scientifiques constitue un *leitmotiv* des différents rapports. Ainsi, la commission préconise un développement de la scolarisation. C'est dans ce sens que va le projet Billières. En 1956, René Billières, radical des Hautes-Pyrénées et nouveau ministre de l'Éducation nationale, constitue une commission pour la démocratisation du système d'enseignement du second degré et met l'accent sur les besoins de formation de la main-d'œuvre. Il s'agit d'adapter l'enseignement « au monde moderne ». Il propose de prolonger l'enseignement commun jusqu'à 13 ans et de développer l'éducation permanente afin de suivre les évolutions techniques. Le projet Billières se heurte à une triple opposition : politique, syndicale et universitaire. Sur le plan politique, la droite est soucieuse de ne pas heurter l'enseignement libre, les radicaux souhaitent maintenir la tradition d'un enseignement humaniste, les socialistes et communistes craignent d'indisposer leur électorat tandis que les syndicats des différents ordre d'enseignement s'affrontent pour le contrôle des classes de 6^{ème} et de 5^{ème} créées. Ce projet n'aboutit donc pas mais témoigne, dans le contexte d'une économie planifiée, de l'émergence d'un consensus quant à la nécessité de reconfigurer le système scolaire pour adapter la main-d'œuvre à l'économie de marché.

La finalité utilitariste de l'école qui s'affirme en France n'est pas un mouvement isolé. Lors de la conférence de l'OCDE portant sur la thématique « Aptitudes intellectuelles et éducation » en 1962, le sociologue britannique Albert Henry Halsey fait du début des années 1960 un tournant pour deux raisons : d'une part parce que l'État ne craint plus d'éduquer les masses et d'autre part parce que l'enseignement est envisagé non plus comme une dépense mais comme un investissement et qu'il fait figure de principal instrument de la croissance économique. Le concept de « capital humain », qui émerge véritablement au début des années 1960, porté notamment par l'économiste Gary Becker, semble guider les intervenants. Les

compétences acquises par les individus sont envisagées comme des ressources, de sorte que la valorisation de ce capital apparaît comme un facteur de croissance¹³⁹.

La conférence vise à identifier et surtout trouver des solutions aux obstacles qui nuisent à l'orientation des élèves en fonction de leurs aptitudes. L'intervenant suisse, le professeur Meili, évoque à titre d'exemple les réticences des instituteurs ruraux de son pays à envoyer les enfants les plus doués étudier en ville. Si les participants s'accordent sur le rôle moteur que l'État doit jouer dans la mise en œuvre d'un nouveau système d'orientation, ils s'interrogent quant aux limites de ce système qui reviendrait à assujettir totalement l'éducation aux impératifs économiques. Ces hésitations entre « la raison d'État » qui supposerait une orientation très dirigée et les libertés individuelles traversent les débats au sein de la droite française jusqu'à la fin des années 1960.

1.3 DYNAMIQUES DE CHANGEMENT *TOP-DOWN* ET *BOTTOM-UP*

En 1976, Marc Sadoun et Jean-Marie Dogani¹⁴⁰ analysent la succession de projets de réformes de l'enseignement dans un article au titre significatif : « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision ». La succession de projets avortés de refonte du système éducatif ne signifie toutefois pas que celui-ci ait été immuable de la Libération aux années 1960. En 1941, Jérôme Carcopino décide de la transformation des EPS en collèges modernes rattachés au secondaire afin de maintenir la séparation entre les deux ordres. Les cours complémentaires prennent alors le relais en permettant une poursuite d'études aux élèves issus de l'ordre primaire et en constituant une passerelle vers la classe de 2nde. Ils connaissent une croissance rapide entre 1945 et 1958 (de 152 800 élèves à 410 300), rattrapant ainsi les effectifs des classes de premier cycle des lycées. En parallèle dans l'enseignement technique, les établissements (collèges, ENP et CA) rassemblaient en 1945 175 151 élèves, contre 402 200 en 1959 soit une augmentation de près de 130%. Ce sont les CA, accessibles sur concours à partir de 14

¹³⁹ Benjamin Vignolles, « Le capital humain : du concept aux théories », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 12, n° 2, 2012, p. 37-41.

¹⁴⁰ Marc Sadoun et Jean-Marie Donegani, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique*, 1976, p.1128- 1146.

ans, qui accueillent la majorité des effectifs concernés. Leur densité sur le territoire est toutefois moindre que celle des CC. L'enseignement de second cycle (en CC, collège, lycée ou établissement technique) concerne ainsi 41% de la population âgée de 11 à 17 ans en 1958-1959 (pour l'enseignement public et privé)¹⁴¹. Le développement de la scolarisation de second cycle au-delà de 14 ans ne peut être seulement imputé à la croissance démographique, il émane également d'un essor de la demande. Malgré tout, si la situation de la France est analogue à celle des pays voisins pour la scolarité jusqu'à 14 ans, qui concerne entre 94 et 96% des enfants, elle accuse un retard en termes de poursuite de scolarité par rapport à la Belgique ou aux Pays-Bas par exemple¹⁴².

Nous considérons que le développement de la scolarisation de second cycle après la Seconde Guerre mondiale est la conséquence de la combinaison de deux dynamiques : d'une part à l'existence d'une demande de prolongement des études de la part des familles de l'ordre primaire et d'autre part à une logique institutionnelle. Nous nous appuyons ici sur Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie qui remettent en question les approches sociologiques et historiques qui font du développement de la scolarisation une conséquence de facteurs extérieurs au système éducatif. Ils montrent que c'est l'offre qui détermine la demande et pas l'inverse, de sorte qu'il n'existe pas de demande sociale d'éducation véritablement « spontanée »¹⁴³. Durant la période qui nous concerne, l'État joue un double rôle qui se traduit à la fois par un laisser-faire, puisqu'il fait le choix de laisser les cours complémentaires proliférer, et par une politique volontariste visant à faciliter le passage d'un ordre à l'autre. En 1952 est ainsi créé le bac M' qui devient rapidement la voie d'accès privilégiée en 2nde pour les élèves de l'ordre primaire étant donné qu'elle ne comporte qu'une seule langue vivante au lieu de deux, ce qui constituait jusqu'alors un handicap majeur pour les élèves issus de CC, où les instituteurs peinaient souvent à enseigner deux langues vivantes. Claudette Pradal fait ce constat¹⁴⁴. Élève au collège d'Aubenas depuis la 6^{ème}, elle est confrontée, lorsqu'elle arrive en classe de 2nde en 1956, à des élèves venant des CC de Largentière et des Vans. Celles-ci

¹⁴¹ Charles Moracchini, *op.cit.*

¹⁴² Environ 30% des 15/19 ans sont scolarisés en France contre 35% en Belgique et 50% aux Pays-Bas pour les garçons. Les statistiques doivent cependant être envisagées avec précaution, les formes de l'enseignement de second degré et la qualité de l'appareil statistique étant variable d'un pays à l'autre, dans Albert Halsey, Jean Ferrez, Jean Floud, Torsten Husén, *Aptitude intellectuelle et éducation*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 1962.

¹⁴³ Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, « L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État. Le développement de la scolarisation sous la III^e République », dans : *Histoire de l'éducation*. n° 66, 1995, « L'offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires. XIX^e - XX^e siècles », sous la direction de Gérard Bodé et Philippe Savoie. p. 15-46.

¹⁴⁴ Claudette Pradal fait partie des témoins rencontrés (voir la fiche de présentation et la retranscription de l'entretien en annexes).

n'avaient fait que de l'anglais alors que les élèves du collège pratiquaient une seconde langue depuis la 4^{ème}, italien pour les élèves du collège d'Aubenas et espagnol pour les élèves issus du collège privé. Les élèves issues des CC bénéficiaient cependant, selon Claudette Pradal, d'atouts et pas seulement de handicaps. Par exemple, certaines d'entre elles étaient plus avancées en physique-chimie qu'elles pouvaient avoir déjà étudié, selon les appétences de leurs instituteurs, ce qui n'était pas le cas des élèves du collège d'Aubenas dans lequel les enseignements dispensés étaient plus normés. Ce témoignage permet donc de nuancer l'idée, qui émane des sources, notamment des rapports du rectorat, d'un retard systématique des élèves issus de CC. Il met en lumière l'extrême diversité des CC et des enseignements dispensés, qui diffèrent selon que l'instituteur est seul ou que les effectifs permettent l'existence d'une équipe avec des enseignants plus spécialisés, ou encore en fonction des appétences des enseignants. Cependant, malgré l'existence de passerelles, les humanités et l'enseignement des langues vivantes conservent un caractère discriminant. En 1956, une autre mesure institutionnelle rapproche les deux ordres : l'examen d'entrée en 6^{ème} est supprimé, tout élève ayant obtenu des résultats supérieurs ou égaux à la moyenne durant sa dernière année d'enseignement élémentaire peut accéder en 6^{ème}. Ces passerelles ne sont pas toujours perçues d'un bon œil par les chefs d'établissements de l'ordre secondaire, qui constatent un « niveau très inégal des élèves issus de CC » ou encore un « fâcheux retard en langue » et craignent une baisse de niveau général¹⁴⁵. Ainsi, il ne faut pas concevoir les deux ordres décrits précédemment comme hermétiques, les passerelles se multiplient même si elles ne concernent qu'une minorité d'élèves.

L'essor de la scolarisation de second cycle, permis et encouragé par l'État est également lié à l'évolution du contexte général depuis 1945 : la fin du travail des enfants, le recul de l'agriculture et le développement du secteur tertiaire, mais aussi la féminisation du marché de l'emploi. Pour les familles de l'après-guerre, l'école devient une opportunité, un élément moteur des stratégies de promotion sociale de leurs enfants dans un contexte dans lequel on commence à penser que les conditions sociales ne sont pas irrémédiablement figées¹⁴⁶. Si le développement de la scolarisation est ainsi cause et conséquence des évolutions économiques, il est toutefois très inégal selon les territoires, l'appartenance sociale des élèves mais également le genre. En 1946, trois garçons de 15 à 19 ans sur quatre travaillent et trois filles sur cinq, ils ne sont plus que deux sur quatre en 1968 pour les garçons et deux sur cinq

¹⁴⁵ Rapport du recteur, 1960, Archives départementales de l'Isère, 6360W297. |

¹⁴⁶ Antoine Prost, *L'école et la famille dans une société en mutation: depuis 1930. Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, T 4. Paris, Perrin, 2004.

pour les filles¹⁴⁷. Ainsi que nous l'avons précisé, ce sont les CC qui constituent les premiers bénéficiaires de l'essor de la scolarisation de second cycle, essentiellement pour les familles les plus éloignées socialement et géographiquement du système scolaire. Les CC bénéficient en effet de la confiance des familles les plus modestes. Ils sont rattachés aux écoles élémentaires qui sont des structures que les familles connaissent alors que les établissements secondaires des villes peuvent être intimidants pour les ruraux. En outre, le réseau de CC est plus dense que celui des établissements secondaires et constitue une offre de proximité.

Les CC deviennent ainsi un levier dans les stratégies de reconversion/promotion de la part des familles poussées à rompre avec la logique de transmission, de reproduction professionnelle jusqu'alors très prégnante, notamment dans le monde agricole. Les politiques menées dans les années 1950 afin de moderniser l'agriculture et de l'adapter à l'économie de marché visent à agrandir les exploitations agricoles afin de rentabiliser les investissements que les exploitants sont incités à faire, en termes notamment de mécanisation. Elles se manifestent également par un volontarisme techniciste incarné par l'INRA et par les instituts techniques en voie de constitution. Ces restructurations impliquent ainsi une chute brutale du nombre d'agriculteurs (le secteur primaire en France, « le pays le plus paysan de tous les pays industrialisés »¹⁴⁸, passe de 26,6% en 1954 à 15% en 1968¹⁴⁹), contexte qui conduit le sociologue Henri Mendras à prédire « *la fin des paysans* »¹⁵⁰ en 1967. Le travail agricole réclame une main-d'œuvre de moins en moins nombreuse, de sorte que le devenir des enfants d'agriculteurs n'est plus assuré par la transmission de la terre. La question des femmes d'agriculteurs se pose également avec acuité puisqu'en 1954, seule une minorité a une activité professionnelle non agricole. Dans une enquête sur le travail des femmes d'agriculteurs au début des années 1960¹⁵¹, il apparaît que la participation des femmes aux travaux des champs tend à diminuer sous l'effet de la mécanisation, même si la machine remplace dans un premier temps les salariés agricoles et pas les femmes d'agriculteurs et que celles-ci restent associées à certaines charges comme les soins apportés au bétail. La modernisation agricole, associée à un travail ménager rendu plus rapide grâce à un certain nombre d'innovations techniques, libère du temps pour les femmes, à des rythmes toutefois très différents selon les régions. À la question du destin que ces femmes souhaitent pour leur fille, à savoir épouser ou non un

¹⁴⁷ Nizard Alfred. La population active, dans: *Population*, 29^e année, n°2, 1974. p. 175-205.

¹⁴⁸ Tipsmark Bouchet, Anne, « Les années de Gaulle : 1958-1969. Les fondations de la V^e République », *La France de la Cinquième République*. Editions Sciences Humaines, 2013, p. 23-64.

¹⁴⁹ Données INSEE.

¹⁵⁰ Henri Mendras, *La fin des paysans*, Actes sud, Babel n°38, 1993.

¹⁵¹ M. T de la Rivière, « Enquête sur le travail des femmes d'agriculteurs dans quelques exploitations familiales françaises », dans: *Economie rurale*, N°49, 1961. p. 11-27.

agriculteur, les réponses rapportées dans l'enquête sont variables. Il apparaît que dans les régions les plus touchées par la modernisation, la vision des femmes se transforme et que l'agriculture est désormais envisagée comme un secteur d'activité parmi d'autres pour les filles et plus comme le seul possible. L'étude lie donc modernisation effective de l'agriculture et élargissement de l'horizon des agriculteurs quant à l'avenir de leurs enfants. La non transmission systématique de la terre à ses enfants est ainsi envisagée de manière positive par les auteurs, alors qu'elle n'est pas forcément vécue comme telle par les agriculteurs concernés. Ce document a donc également pour nous une valeur de source, il témoigne de la vision d'une modernisation nécessaire, inéluctable et positive, portée par le « haut », c'est-à-dire par les prescripteurs, politiques et scientifiques. Les récits émanant « du bas » sont assez rares, le discours des organisations agricoles domine, Quoiqu'il en soit, le mode de transmission séculaire caractérisant le monde agricole se transforme et l'école est envisagée de manière nouvelle, par l'État comme par les populations. En outre, la volonté de rompre avec le modèle de transmission de l'expérience familiale au profit d'une agriculture savante, véhiculée grâce aux structures d'enseignement, est portée par la JAC (Jeunesse Agricole Catholique) dont notre territoire d'étude est un bastion¹⁵². S'interroger sur les stratégies que les agriculteurs mettent en place afin d'assurer l'avenir de leurs enfants permet ainsi d'aborder la question de leurs réactions face à la politique de modernisation.

Le parcours de Claudette Pradal, qui évoque sa propre scolarité dans les années 1950 est révélateur des attentes des familles rurales vis-à-vis de l'école dans les années 1950 :

« [*>MF*]: *Et comment vous êtes tombés dans l'enseignement, vous aviez des parents enseignants?*

[*>CPI*]: *Pas du tout non, c'est parce qu'on avait pas des parents enseignants justement! Je crois, enfin peut être que ça aurait été pareil mais, on était, moi de parents ouvriers et mon mari de parents paysans donc, on avait pas un grand choix dans les...enfin comment dire... ça a été choisi quand même, disons qu'on a beaucoup aimé ce qu'on a fait et c'était choisi puisqu'on a décidé de présenter le concours de l'école normale mais, on pouvait pas, il y avait pas un grand choix dans les familles populaires comme ça, comme on dit maintenant dans les familles modestes, c'était la seule façon pour faire des études secondaires, voilà. »*

¹⁵² Jean-Pierre Houssel, *Pour une étude de l'héritage actuel de la Jeunesse Agricole Catholique (JAC) dans la modernisation des campagnes de la région Rhône-Alpes*, dans : *Revue de géographie de Lyon*, vol. 61, n°4, 1986. p. 461-475.

Le CC est présenté comme l'une des seules perspectives pour les enfants issus de milieux modestes et ruraux, les concours de la fonction publique étant particulièrement plébiscités (École normale, EDF, PTT). Le concours de l'École normale est le plus prestigieux, les études sont gratuites, la scolarité peut être poursuivie au sein du département et les lauréats peuvent exercer dans leur région d'origine s'ils le souhaitent, au gré des mutations. Ainsi, le choix de l'École normale permet aux enfants, notamment issus du monde rural, de se « reconvertir » et souvent de connaître une ascension sociale sans que cela aille forcément de pair avec une émigration vers les villes. Ainsi, Claude Pradal¹⁵³, fils d'agriculteur originaire de Saint-Montan dans le sud-est ardéchois, poursuit ses études au CC de Bourg-Saint-Andéol, la commune limitrophe, de la 6^{ème} à la 3^{ème} spéciale, qui prépare au concours de l'École normale, puis il est accepté à l'École normale de Privas. Son épouse, Claudette Pradal, issue d'un milieu ouvrier et originaire de Chirols, près de Vals-les-Bains, a quant à elle poursuivi sa scolarité au collège moderne d'Aubenas, le plus proche géographiquement. Elle y demeure de la 6^{ème} à la 2^{nde} puis passe le concours. Tous deux parviennent finalement à se rapprocher de leur région natale et s'installent à Villeneuve-de-Berg. Dans leur cas, le choix de la poursuite d'étude constitue une ascension sociale, dans le cadre de la fonction publique, particulièrement attractive pour les jeunes ruraux. L'enseignement de second cycle, en CC et en collège moderne, a constitué un tremplin en termes de mobilité sociale, sans être associé à une mobilité géographique. Ce phénomène n'est pas nouveau. En 1959, un article sur les instituteurs publié dans la *Revue française de sciences politiques* précise que même si l'origine sociale des instituteurs est méconnue, ce métier constitue « depuis toujours » une promotion sociale pour les enfants de paysans¹⁵⁴. Ce document, que nous utilisons ici comme source pour évoquer la perception du métier d'instituteur, est révélateur d'une constance dans les représentations du métier d'instituteur chez les ruraux. Jacques et Mona Ozouf vont dans le même sens dans leur étude sur le profil des instituteurs d'avant 1914. Ils montrent en effet que la majorité est issue de la petite bourgeoisie mais qu'il existe également une part d'instituteurs d'origine très modeste, ouvrière ou agricole, issus de familles dans lesquelles les aspirations culturelles étaient particulièrement fortes, dimension sociale à laquelle s'ajoute une distinction genrée¹⁵⁵. Le parcours de l'auvergnat Lucien Gachon, appartenant à la génération précédente fait d'ailleurs écho à ces itinéraires de bons élèves ruraux dont

¹⁵³ PEGC ardéchois, retraitée de l'Éducation nationale (voir la retranscription de l'entretien)

¹⁵⁴ André Bianconi, « Les instituteurs », dans : *Revue française de science politique*, 9^e année, n°4, 1959, p. 935-950.

¹⁵⁵ Jacques et Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Seuil, 1992

l'ascension est liée au mérite scolaire¹⁵⁶. Issu d'une famille paysanne, il devient instituteur puis professeur de cours complémentaire ce qui constitue une première promotion, avant d'entreprendre une carrière universitaire.

Antoine Prost a montré que la quasi-totalité des filières de lycées accueillent une proportion plus élevée qu'auparavant d'élèves d'origine modeste, bien que la répartition ne soit pas homogène d'une filière à l'autre¹⁵⁷. Ainsi, ce sont les filières M et M' qui accueillent la grande majorité des élèves issus de CC. Il en conclut qu'une certaine démocratisation s'est produite entre 1945 et 1965, qui n'est pas l'effet d'une politique délibérée, bien que certaines décisions aient accompagné ces évolutions. Il faut donc se placer ici dans un contexte d'essor de la scolarisation de second cycle qui n'émane pas directement d'une dynamique *top-down* même si l'État central y participe par une série de mesures, dans un contexte où les mutations économiques et sociales conduisent les populations, notamment rurales, à développer de nouvelles attentes vis-à-vis de l'école.

1.4 LA MISE EN LUMIÈRE DES INÉGALITÉS SCOLAIRES : UNE STIGMATISATION DU MONDE RURAL

Il faut se replacer ici dans le contexte d'un État qui méconnaît largement le réseau scolaire français, y compris le réseau public, dont il a pourtant parfois impulsé la création (pour les écoles primaires) ou du moins toujours entériné l'existence. La majorité de ces établissements sont toutefois gérés à l'échelle municipale (les écoles élémentaires, les CC, certains collèges, voire lycées), ce qui peut constituer un facteur explicatif de cette méconnaissance. Dans le contexte d'un État planificateur dans lequel la statistique joue un rôle central dans la définition des politiques, ou au moins dans leur légitimation, les enquêtes et les statistiques sur l'école se multiplient à partir du milieu des années 1950. Ce phénomène répond tout d'abord à une demande de la Commission au Plan et plus spécifiquement de la commission de l'équipement scolaire pour qui le déficit de statistiques scolaires rend impossible l'élaboration

¹⁵⁶ L'accession au métier d'instituteur pour les bons élèves d'origine rurale renvoie également au parcours de figures d'intellectuels comme celle de Lucien Gachon. Voir Pierre Cornu, « Lucien Gachon : un itinéraire entre géographie rurale et littérature agreste », *Ruralia* [En ligne], 12/13 | 2003, mis en ligne le 26 janvier 2005/ *En Auvergne, Lucien Gachon, un écrivain-paysan-géographe face à la déprise rurale*, conférence EHESS, 12 avril 2021, Marie-Vic Ozouf-Marignier et Martin de la Soudière.

¹⁵⁷ Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*, Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

de prévisions à long terme. Cette volonté de recenser, de classer, de caractériser le réseau scolaire de second degré prend deux formes : tout d'abord la commande de diverses enquêtes notamment à l'INED¹⁵⁸, puis le développement de statistiques en interne. Nous nous intéresserons ici au développement de la statistique scolaire non pas de manière générale mais dans l'optique de l'appréhension des inégalités territoriales et pour ce qu'elles nous disent de la conception du monde rural alors portée par l'État.

Les résultats des enquêtes d'Alain Girard, sociologue et démographe de l'INED, publiés entre 1953 et 1955 dans la revue *Population* constituent les principales ressources de l'époque. Il s'agit d'évaluer les déterminants de l'orientation scolaire à partir d'enquêtes menées d'abord à l'échelle départementale puis nationale. C'est à ce dernier type d'enquêtes que nous nous intéresserons ici¹⁵⁹. L'enquête de 1954 distingue les élèves quittant l'enseignement primaire avant la fin de la scolarité obligatoire, bénéficiant de ce que l'auteur qualifie « d'orientation positive » et ceux qui y demeurent. La connotation positive associée aux élèves choisissant de poursuivre leurs études est révélatrice de la conception de l'auteur quant aux choix d'orientation des familles. C'est entre 11 et 12 ans que les élèves font, selon lui, les choix d'orientation qui décideront de leur avenir scolaire, les élèves n'étant pas orientés à cet âge là n'accédant presque jamais à l'enseignement secondaire. Plusieurs conclusions de cette enquête sont à retenir, la première est que, sans surprise, l'origine sociale a un impact important sur l'orientation scolaire. 29% des élèves sont retirés de l'école primaire avant la fin de la scolarité obligatoire pour aller dans un établissement secondaire, un cours complémentaire ou vers l'enseignement technique. Dans tous les groupes sociaux, à l'exception de ceux des ouvriers agricoles, cultivateurs et ouvriers, la proportion d'enfants orientés vers d'autres études avant 14 ans l'emporte sur la proportion d'enfants laissés à l'école primaire. Les enfants de cadres, industriels, fonctionnaires supérieurs et professions libérales sont largement sous-représentés dans les classes de fin d'études. Le phénomène est similaire pour les garçons comme pour les filles. Malgré tout, une proportion d'élèves jugés « excellents » mais faisant partie des CSP les moins favorisées, parvient tout de même à suivre des études longues, ce qui peut attester le bon fonctionnement du système de bourses et d'internats.

¹⁵⁸ Institut national d'études démographiques fondé en 1945 et alors dirigé par Alfred Sauvy.

¹⁵⁹ Alain Girard, « Enquête nationale sur la sélection et l'orientation des enfants d'âge scolaire », dans : *Population*, 1954/4 (Vol. 9), p. 597-634./ Girard Alain, Bastide Henri. » Orientation et sélection scolaires : une enquête sur les enfants à la sortie de l'école primaire », dans : *Population*, n°4, 1955, p. 605-626.

Outre l'origine sociale, le poids de divers déterminants de l'orientation est soupesé : le niveau scolaire, l'âge de l'élève ou encore la composition de la famille (le fait d'être issu d'une famille nombreuse étant jugé handicapant quant à une poursuite d'études) et surtout l'origine géographique. L'auteur croise en effet des données d'ordres scolaire et social à des catégories spatiales, l'échantillon sur lequel il fonde son enquête se voulant représentatif au niveau géographique. Il distingue ainsi six catégories ; les villes de plus de 100 000 habitants, les grandes banlieues, les villes de 20 000 à 100 000 habitants et les banlieues de même envergure, les cantons comprenant une ville de 5 000 à 20 000 habitants et enfin les « autres cantons », catégorie aussi nommée « cantons ruraux ». Cette dernière est en fait définie par l'absence de ville, montrant qu'Alain Girard cherche ici à questionner l'impact du facteur urbain et appréhende ainsi le monde rural en creux. Il justifie ce découpage par l'inégal équipement en établissements secondaires et techniques selon la taille des villes, influant sur l'orientation des élèves. Le fait d'appartenir au monde rural est donc conçu *a priori* comme « handicapant », reste à déterminer le poids de ce handicap. Alors que le facteur territorial ne semblait jusqu'ici que peu perçu comme étant un déterminant de l'orientation scolaire, il est mis en exergue et associé au critère des CSP des pères de famille. Il apparaît tout d'abord que les cantons ruraux et mi- ruraux constituent les deux catégories dans lesquelles il y a davantage d'élèves ne bénéficiant pas d'une orientation « positive ». Toutefois, parmi les élèves orientés, donc quittant l'école primaire, les écarts avec les autres catégories sont peu significatifs : 53% des élèves des zones rurales et mi-rurales poursuivent un enseignement dans un établissement de second cycle contre 57% pour la catégorie des villes de plus de 20 000 habitants. En revanche, 32% d'entre eux les poursuivent dans un CC contre 23% pour les élèves issus des villes « moyennes ». Ainsi, si ces derniers chiffres attestent l'existence d'une spécificité du monde rural, elle est moins perceptible au niveau de la proportion d'élèves poursuivant leurs études après l'école primaire qu'au niveau du type d'établissement vers lequel ils s'orientent.

La conclusion majeure de l'enquête d'Alain Girard réside cependant ailleurs. Il constate en effet que 15% des élèves jugés « excellents » ou « bons », sur la base des questionnaires envoyés aux instituteurs, ne poursuivent pas leurs études au-delà de la scolarité obligatoire. Il montre qu'il s'agit essentiellement d'enfants de cultivateurs puis d'ouvriers agricoles, de commerçants et d'artisans, soit des classes sociales possédant un patrimoine matériel à transmettre à leurs enfants, à l'exception des ouvriers agricoles (qui peuvent toutefois avoir des exploitants dans leur famille élargie). À travers les questionnaires visant à déterminer les

motifs de cette non poursuite d'études, le facteur du déficit en termes d'équipements n'apparaît pas comme le plus déterminant pour les familles. Ce sont des facteurs qu'Alain Girard qualifie de « psychologiques » qui semblent prépondérants, en premier lieu le fait que l'enfant lui-même désire entrer rapidement dans le monde du travail. Ce motif cache cependant selon l'auteur un facteur économique qui inciterait les parents à garder près d'eux des enfants qui pourraient poursuivre leurs études. Alain Girard perçoit en effet une part d'inavoué, voire de « remords » qui conduirait les parents à répondre que la décision de ne pas poursuivre d'études était liée à la seule volonté de leur enfant alors que des facteurs économiques joueraient un rôle prépondérant : « le besoin d'aide ressenti par le père dans son exploitation et, à un moindre degré, par la mère dans son travail ménager, incitent certains à garder près d'eux leurs enfants à l'issue de la scolarité obligatoire, malgré leurs aptitudes pour les études ». L'école entre donc en compétition avec l'exploitation agricole ou le commerce familial à la fin de la scolarité obligatoire, voire à partir du moment où les enfants sont en âge de travailler, en atteste l'absentéisme de certains enfants d'agriculteurs régulièrement évoqué dans les sources. Or, pour Alain Girard, le problème majeur est que cette part d'élèves doués mais non orientés constitue une déperdition du capital intellectuel qui va à l'encontre de l'intérêt général. Aussi penche-t-il vers une prise en main de l'orientation par l'État dans la dernière phrase de son article : « *Mais il importe de souligner, en terminant, les inconvénients d'une orientation laissée à la seule appréciation des individus, sans souci de l'intérêt collectif* ». Cette notion « d'intérêt collectif » n'est pas nouvelle puisqu'on trouvait une conception similaire dans le Manifeste des Compagnons de l'université. La nouveauté est que les ruraux et plus encore les agriculteurs constituent le principal groupe stigmatisé du fait de cette « déperdition de capital intellectuel » lié à une tradition de transmission de l'exploitation agricole que l'auteur juge visiblement dépassée. Cette enquête est ainsi riche en enseignements en ce qu'elle participe à l'évolution du discours vis-à-vis de la démocratisation de l'enseignement et de son association toute particulière avec le monde rural.

En parallèle des enquêtes évoquées, l'appareil statistique de l'État se développe à partir du milieu des années 1950. Jean-Michel Chapoulie y voit l'un des indices de « *l'apogée de l'initiative de l'Etat sur l'école* »¹⁶⁰. Cet effort statistique nous renseigne tant sur le réseau lui-même que sur les intentionnalités et les ambitions réformatrices de son producteur. Une étape décisive est franchie en 1957 avec la création d'un service de statistiques interne au ministère

¹⁶⁰Jean-Michel Chapoulie, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école : le commissariat au Plan, le développement de l'appareil statistique national et la carte scolaire du premier cycle (1955-1970) dans Jean-Noël Luc et Philippe Savoie, *L'état et l'éducation en France: XIXe - XXe siècles*, n° 140/141, 2014, p 93-113.

de l'Éducation nationale. Cet essor des statistiques a deux objectifs apparents : une volonté de mieux connaître chaque établissement, notamment son recrutement scolaire, social et géographique et une volonté de développer les dispositifs de prévision de l'évolution des effectifs à moyen terme. Pour ce faire, les statistiques scolaires sont désormais croisées avec des données plus larges comme les projets de construction de logements ou encore les réseaux routier et ferroviaire. Dans un contexte où, malgré la succession de réformes avortées, le nécessaire prolongement de la scolarité est un principe admis au ministère, les statistiques visent à faire apparaître les inégalités territoriales. La statistique se développe ainsi à trois échelons imbriqués : aux niveaux national, académique et départemental, ce dernier constituant une unité privilégiée dans la comparaison des taux de scolarisation. Le premier calcul du taux de scolarisation par département est ainsi effectué pour l'année 1959-1960¹⁶¹.

La volonté d'avoir une connaissance plus fine du réseau est également perceptible à travers les dossiers de renseignements complétés par les chefs d'établissement du second degré public comme privé à chaque rentrée afin d'alimenter l'annuaire du ministère. Il s'agit de dossiers dactylographiés renseignés par les directeurs d'établissements, ceux-ci disposant d'une page d'observations libres qu'ils utilisent tantôt pour préciser certains éléments, tantôt comme un espace de revendications en termes de locaux ou de postes. Les dossiers se fondent sur la répartition des effectifs à travers plusieurs critères : le niveau de classe, les langues vivantes, le statut (externes, demi-pensionnaires, internes-externés et internes), l'origine scolaire (classe ou établissement de provenance le cas échéant), l'orientation scolaire, l'origine sociale (selon la CSP du chef de famille) et géographique (en fonction du canton d'origine, certains directeurs précisant toutefois la commune d'appartenance de l'élève), chacune de ces rubriques étant différenciée en fonction du genre des élèves. La comparaison des dossiers de rentrée ardéchois de 1959 et de 1969 laisse transparaître une évolution au niveau du type d'informations demandées ce qui est révélateur d'une part de changements réglementaires et d'autre part d'une évolution des préoccupations de l'État. Les dossiers de 1969 sont moins étoffés que ceux de 1959, notamment sur la partie géographique où l'on se contente désormais de renseigner si l'élève est issu ou non du secteur de recrutement. Cela est lié à la mise en place de la carte scolaire qui a instauré un cadre de référence, de sorte que l'on se contente donc de distinguer le nombre d'élèves respectueux de la carte scolaire de ceux y dérogeant. La disparition de la rubrique renseignant l'origine sociale des élèves nous interroge davantage. Nous faisons l'hypothèse que les données « sociales » sont utiles à l'État dans le

¹⁶¹ *Ibid.*

cadre de son argumentaire sur la démocratisation de l'enseignement. Dès lors que les réformes sont en marche, cet intérêt s'étioule ou en tout cas n'apparaît plus dans les statistiques et cède la place à de nouveaux objectifs liés à la mesure des performances des différents établissements.

L'intérêt pour les inégalités scolaires se renforce donc à la fin des années 1950 et les statistiques ont autant pour rôle d'accroître la connaissance du réseau scolaire, afin de mieux le contrôler et de développer une politique de planification, que d'appuyer un discours politique réformateur.

1.5 QUAND LA VOLONTÉ DE RÉFORMER LE SYSTÈME SCOLAIRE RENCONTRE LA POLITIQUE DE MODERNISATION DU MONDE RURAL

Afin d'appréhender les raisons de l'aboutissement de la réforme Berthoin en 1959 après une succession de projets avortés, il faut nous plonger dans le contexte de la deuxième moitié des années 1950, qui peut être qualifiée de « transition modernisatrice »¹⁶², annonciatrice de la société de la haute croissance et de la consommation de masse des années 1960-1970. Au niveau économique, cette période se caractérise par une prospérité perceptible à travers l'augmentation du PIB (avec un taux de croissance annuel moyen de 4,6% entre 1950 et 1959) et une situation de plein-emploi. L'école n'est ainsi envisagée ni par l'État ni par les familles comme une solution à des problèmes de chômage. Les branches d'activité se tertiarisent et la population active se féminise progressivement. Au niveau démographique, les effets du *baby boom* commencent à se faire sentir à la fin des années 1950. Entre 1946 et 1960, la population française augmente de près de 30%, taux de croissance le plus rapide d'Europe. La France est donc un pays de jeunes, au début des années 1960, un tiers de la population a moins de 20 ans. Au niveau politique, l'État est centralisé, volontariste, planificateur et moteur de l'économie. L'arrivée au pouvoir de Charles de Gaulle et la mise en place de la V^e République en 1958 mettent fin à une période d'instabilité institutionnelle. Le gouvernement poursuit une politique de modernisation globale dont l'objectif est de restaurer « la grandeur

¹⁶² Michelle Zancarini-Fournel, Christian Delacroix, et Henry Rousso, *La France du temps présent: 1945-2005*, Histoire de France, Paris, Belin, 2010.

de la France »¹⁶³. La notion de modernisation est centrale dans le vocabulaire de l'époque. Elle désigne une politique de transformations perçues comme rationnelles car reposant sur les statistiques et sur la science économique, en rupture avec des systèmes perçus comme archaïques, le monde rural étant le premier concerné. Il y a donc derrière cette notion de modernisation un jugement de valeur distinguant le progrès d'un côté et le conservatisme de l'autre. Cette notion, centrale dans la culture des élites¹⁶⁴, est associée à celle de croissance, de productivité ou encore d'investissement. Le contexte de forte croissance économique et la redéfinition des finalités de l'école, la croissance démographique, la stabilité politique et la mise en œuvre d'une politique de modernisation globale du pays constituent autant d'éléments favorables à l'aboutissement de la réforme du système éducatif envisagée de longue date. De manière plus spécifique, un élément de contexte nous paraît majeur : durant la seconde moitié des années 1950, politique agricole et volonté de réforme du système éducatif se conjuguent. Cela constitue selon nous d'une part l'un des facteurs explicatifs de l'aboutissement de la réforme Berthoin et révèle d'autre part l'étroitesse des relations entre les réformes scolaires du tournant des années 1960 et la politique de « modernisation » du monde rural.

La synergie entre réforme du système éducatif et politique de modernisation agricole peut être illustrée par le *Rapport sur les obstacles à l'expansion économique* rédigé par Jacques Rueff et Louis Armand dans le cadre d'un comité créé en novembre 1959. Le monde agricole y fait figure de domaine à moderniser en priorité, ambition qui prend corps dans les lois d'orientation agricole de 1960 et 1962, mais qui est déjà à l'œuvre notamment dans le cadre du deuxième Plan (1954-1957) qui vise à développer les exportations agricoles en augmentant les rendements¹⁶⁵. Les petites exploitations font tout particulièrement l'objet de critiques, elles sont présentées comme un « problème grave et urgent »¹⁶⁶ par Jean Pautard qui préconise soit leur agrandissement soit leur spécialisation, ce qui implique toutefois une formation de la main-d'œuvre. Si l'émigration rurale n'est pas nouvelle¹⁶⁷, elle est dorénavant

¹⁶³Tony Judt Tony, Pierre-Emmanuel Dauzat, *Après-guerre: une histoire de l'Europe depuis 1945*, Hachette Pluriel, 2010.

¹⁶⁴Serge Berstein, Pierre Birnbaum, Jean-Pierre Rioux, *De Gaulle et les élites*. La Découverte, 2008. / Delphine Dulong, *Moderniser la politique. Aux origines de la V^e République*, L'Harmattan, 1998.

¹⁶⁵ Voir à ce propos Joseph Klatzmann, « Délimitation et importance des régions agricoles insuffisamment développées », dans: *Economie rurale*. N°29, 1956. *La mise en valeur des régions françaises insuffisamment développées*. p. 3-15.

¹⁶⁶ Jean Pautard. Problèmes de la population agricole en Bretagne : le cas des petites exploitations, dans: *Economie rurale*. N°36, 1958. p. 11-18.

¹⁶⁷ Voir Pierre Cornu, « Pour une archéologie sociale des sentiers migratoires. Retour historien sur la question de la mobilité spatiale dans la France du XIX^e siècle » dans Jean-Luc Mayaud et Lutz Raphael, *Histoire de l'Europe rurale contemporaine. Du village à l'État*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 72-97.

perçue comme une nécessité dans les discours modernisateurs, phénomène accompagnant la mécanisation agricole et la spécialisation qui, en réduisant la place de la pluriactivité des exploitations agricoles, limite les besoins en main-d'œuvre. Ces mouvements migratoires sont accompagnés par l'État qui encourage les reconversions.

Après avoir établi le constat de la nécessaire modernisation de l'agriculture en France, constat qui fait déjà consensus ou presque dans les discours politiques et scientifiques, le rapport Rueff/Armand aborde un certain nombre de préconisations qui touchent en partie le domaine de l'enseignement. L'argumentaire repose sur l'idée que l'un des blocages à l'expansion économique de la France est de nature psychologique et réside dans une hostilité au changement, un esprit conservateur et malthusien qui reposerait sur le poids du passé, la force de groupes d'intérêts, une conscience insuffisante des réalités, des lacunes en termes d'information et les faiblesses de l'enseignement : « L'enfant et l'adolescent ne sont pas préparés à la vie moderne ». L'action sur le système éducatif est ainsi pensée à deux niveaux, d'une part agir sur les enseignements afin de préparer les nouvelles générations aux mutations en cours et à venir et, d'autre part, agir sur les structures afin d'adapter la future main d'œuvre aux mutations de l'appareil productif. Un passage de ce rapport est réservé aux jeunes ruraux ce qui est révélateur des enjeux particulièrement forts d'une réforme de l'enseignement dans le monde rural. L'introduction de ce paragraphe est symptomatique de la combinaison entre réforme de l'enseignement et modernisation du monde rural : « *L'insuffisance des moyens d'éducation - tant professionnelle que générale - offerts aux enfants et aux jeunes gens du monde rural, est un des principaux obstacles à la transformation du mode de vie des agriculteurs et aux reconversions nécessaires. D'une part, les jeunes ruraux n'ont pas les mêmes chances que les enfants des familles urbaines d'accéder à la connaissance et aux débouchés les plus divers ; d'autre part, leur formation professionnelle est souvent insuffisante et les empêche de gérer leurs exploitations dans les conditions les meilleures de rentabilité* ». Il s'agit donc à la fois de revoir la formation de « ceux qui restent » afin de les former aux objectifs de l'agriculture moderne, plus concurrentielle et intégrée, et d'orienter « ceux qui partent », de gérer les « reconversions » des enfants d'agriculteurs vers d'autres secteurs d'activité. Le rapport propose deux axes d'action pour parvenir à cet objectif. Le premier réside dans l'instauration d'une offre éducative adaptée et accessible aux ruraux, sous couvert d'un discours égalitariste entre l'école des villes et celle des champs. Le deuxième pan réside dans le développement de l'information et de l'orientation auprès des familles. L'aménagement du territoire est l'une des solutions majeures destinées à atteindre cet objectif

de modernisation. Il s'agit dans le domaine éducatif de créer des pôles scolaires en milieu rural, dont l'existence serait rendue possible par la densification des réseaux de ramassage scolaire et le regroupement des écoles primaires aux effectifs jugés insuffisants, afin d'augmenter le rendement des postes d'instituteurs. Il transparaît ainsi dans ce rapport la volonté de mettre fin aux petites structures d'enseignement rural, jugées peu performantes et peu rentables, tout en mettant l'enseignement moderne à portée des ruraux, deux dynamiques qui sont en tension tout au long des années 1960.

Cette approche nationale peut être complétée par un regard à grande échelle puisque le rapport Rueff-Armand est relayé dans la presse locale, notamment par *Le Journal du Diois*¹⁶⁸ qui en fait le résumé, preuve que les rédacteurs sentent que leur région est particulièrement concernée par ce texte. Ils insistent sur la nécessité de ne pas ségréguer les enfants ruraux, d'une part en mettant à leur disposition des infrastructures scolaires équivalentes à celles des urbains (sans évoquer comme cela est sous-entendu dans le rapport Rueff-Armand qu'une offre scolaire équivalente peut impliquer aux yeux de l'État la fermeture des petites structures scolaires jugées peu performantes) et d'autre part en faisant en sorte que les CEG ne soient pas des « culs de sacs » mais permettent une orientation réelle pour les élèves jugés les plus aptes. En 1960 dans le même journal, une conférence organisée par l'association « Économie et humanisme » ayant eu lieu à Die, fait l'objet d'un compte-rendu développé. La conférence est animée par M. Caillot, sociologue de la faculté de Lyon et porte sur les problèmes économiques de la vallée de la Drôme. Chiffres et cartes à l'appui, il met en lumière « l'exode rural » et « l'exode agricole » caractérisant la région, liés selon lui au fait que si l'industrie et le commerce se sont développés, l'agriculture est restée « antique », entraînant une fuite des jeunes vers les villes. Il faut noter que la conférence est introduite par Mr. Veyer, inspecteur primaire et que l'assistance se compose essentiellement d'élus locaux mais aussi de figurés qualifiés de « personnalités » du monde de l'enseignement, des Ponts-et-Chaussées et du génie rural. Les représentants de l'enseignement sont donc associés aux aménageurs des territoires ruraux, signe du lien pensé entre réformes rurale et scolaire.

La dimension rurale de la politique Berthoin est particulièrement perceptible à travers le rapport de la conférence internationale organisée par le ministère de l'éducation suédois lors de laquelle Jean Ferrez, haut fonctionnaire du ministère de l'éducation représente la France. Le colloque a pour thématique « aptitudes intellectuelles et éducation ». Il s'agit

¹⁶⁸ AD de la Drôme, *Journal du Diois*, CP 176/D3

d'examiner dans quelle mesure les systèmes d'enseignement dans les différents pays permettent de tirer le meilleur profit des aptitudes intellectuelles de la population. Les différentes interventions portent sur les obstacles qu'il reste à surmonter, liés à l'origine sociale des élèves mais aussi à leur origine géographique. C'est justement Jean Ferrez qui a été chargé de présenter une analyse sur le rôle des inégalités régionales dans l'éducation¹⁶⁹. Ce fait est en lui-même révélateur. Cette conférence regroupe en effet essentiellement des pays européens au sein desquels la France se distingue par son caractère particulièrement rural. Or, l'analyse de Jean Ferrez constitue une charge contre le monde rural considéré comme un obstacle en lui-même à la prospection des aptitudes intellectuelles. Pour étayer son analyse, il s'appuie sur les premiers bilans statistiques qui font apparaître les inégalités d'éducation à l'échelle départementale et que nous avons cartographiés en annexes¹⁷⁰. Ces cartes font apparaître les inégalités départementales en termes de poursuite d'études après 14 ans et les inégalités de scolarisation dans le second degré de 11 à 17 ans (c'est-à-dire dans toute filière autre qu'une classe de fin d'études primaire). Elles révèlent l'existence d'une scission nord-ouest/sud-est correspondant à une ligne qui joint la Rochelle à Besançon¹⁷¹. La carte de la scolarisation dans le second degré coïncide de manière générale avec celle de l'entrée dans la vie active à 14 ans, le quart sud-est de la France bénéficiant d'un taux de poursuite d'études plus élevé qu'au nord-ouest et d'une proportion d'intégration dans la vie active à 14 ans plus faible. La scission visible sur ces cartes tient à deux facteurs selon Jean Ferrez. Le premier est le fait que la partie sud de la France a été davantage marquée par la civilisation romaine et la culture de l'écrit. Or François Furet et Jacques Ozouf ont montré que la partie au sud d'une ligne St Malo/Genève pâtissait au contraire d'un retard en termes d'alphabétisation au XIX^e siècle¹⁷². Un renversement des inégalités d'instruction s'est ainsi opéré entre le milieu du XIX^e siècle et le milieu du XX^e siècle. Le second élément avancé par Jean Ferrez nous semble plus pertinent. Il repose sur l'idée que le contexte économique régional amènerait les parents à inciter plus ou moins leurs enfants à poursuivre leurs études. Ainsi, dans le nord-est industriel, les possibilités de trouver un emploi à 14 ans étant développées, cela expliquerait la propension des jeunes à arrêter leurs études à la fin de la scolarité obligatoire, tandis qu'ailleurs le manque d'emplois pousserait à une scolarisation prolongée permettant notamment d'occuper des emplois de type tertiaire. Cette explication a été reprise par un

¹⁶⁹ Voir Halsey, *Aptitude intellectuelle et éducation*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, *op.cit.*

¹⁷⁰ Voir le volume d'annexes figures 8 et 9 p.93-94

¹⁷¹ Constat établi par Jean Ferrez, *Ibid.*

¹⁷² François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire : l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Éditions de Minuit, 1977.

certain nombre d'auteurs notamment par Paul Chatelain et Jean Ceaux¹⁷³ qui affinent cette scission en incluant les deux Savoie, une partie de l'Isère et de la vallée du Rhône dans la « France industrielle ».

Notre académie se situe donc dans une zone tampon entre une France industrielle dans la partie nord qui serait marquée par une faible poursuite de la scolarité après 14 ans et une partie sud agricole, marquée par une scolarisation prolongée. Si cette idée peut être confirmée par le cas de l'Isère et dans une certaine mesure de la Drôme davantage marqués par l'arrêt de la scolarité à 14 ans, elle n'est pas valide pour les deux Savoie. Ces deux départements constituent un cas particulier analysé par Jean-Pierre Briand¹⁷⁴ qui montre que ces deux départements ont bénéficié d'une politique volontariste d'implantation d'EPS à la fin du XIX^e siècle, visant à renforcer l'attachement de ces populations nouvellement françaises à la nation. En outre, le rattachement de la partie nord de notre académie à la logique de « la France industrielle » doit être nuancée au regard de la seconde carte, qui montre un taux de scolarisation dans l'enseignement de second cycle importante. Ainsi, malgré une différenciation nord-ouest/sud-est globale, il faut tenir compte d'une série de cas particuliers liés à des facteurs socioéconomiques se combinant de plusieurs manières. En outre, si le département constitue l'unité de comparaison la plus commode, celle-ci occulte toutefois des contrastes à grande échelle parfois très marqués comme c'est le cas en Drôme/Ardèche entre la vallée du Rhône et le reste des territoires de ces départements. Si les statistiques ayant servi à élaborer ces deux cartes à l'échelle nationale doivent être envisagées avec précaution, elles mettent en lumière la grande hétérogénéité caractérisant l'académie de Grenoble et la nécessité de développer une approche multiscalair.

Dans son intervention sur « les inégalités régionales des possibilités d'accès à l'éducation », Jean Ferrez fait du monde rural un obstacle majeur à la prospection des aptitudes, qui constitue l'enjeu primordial mis en exergue lors de la conférence de Kungälv en 1961. Il lit ainsi les premières statistiques mettant en lumière les inégalités scolaires régionales comme le témoignage de l'existence d'une demande d'éducation des ruraux afin de se « reconverter », justifiant ainsi la réforme Berthoin. Il s'agit cependant d'une lecture politique, de données parfois biaisées selon qu'on inclut ou non l'enseignement privé, que les données soient celles

¹⁷³ Jean-Pierre Briand, « Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France (fin XIX^e - milieu XX^e siècle) », dans : *Histoire de l'éducation*, n° 66, 1995, « L'offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires. XIX^e - XX^e siècles », sous la direction de Gérard Bodé et Philippe Savoie. p. 159-200.

¹⁷⁴ *Ibid.*

de la scolarisation en début ou en fin d'année, *etc.* En outre, l'ensemble des formes d'enseignement ne sont pas prises en compte dans les statistiques étatiques, les cours par correspondance par exemple, très prisés par les ruraux, ou encore les MFR. En intégrant uniquement les structures d'enseignement étatiques (publiques ou éventuellement privées sous contrat¹⁷⁵), les statistiques minorent la densité de l'équipement dans certains territoires ruraux. Nous ne voulons pas ici réfuter l'idée de l'existence d'une « demande d'éducation » dans le monde rural, mais pointer le fait que les statistiques produites à partir de la fin des années 1950 sont utilisées pour mettre en exergue les inégalités entre rural et urbain en appréhendant le réseau scolaire de manière partielle. De plus, il s'agit pour nous de ne pas essentialiser le rural et de ne pas considérer que l'ensemble de la population adopte le même comportement quelque soit son territoire d'appartenance.

1.6 LA RÉFORME BERTHOIN : UN SYSTÈME QUI REPOSE SUR UNE NÉCESSAIRE MOBILITÉ GÉOGRAPHIQUE

Le champ de l'éducation n'est pas familier à Charles de Gaulle et ne constitue pas l'un de ses domaines réservés. Aussi, après la lecture des témoignages de certains protagonistes des réformes du tournant des années 1960¹⁷⁶, il apparaît que les ministres de l'éducation ont disposé d'une marge de manœuvre assez importante. Jean Berthoin accède au ministère de l'Éducation nationale en 1958, poste qu'il a déjà occupé entre 1954 et 1956. Il y avait alors révélé sa position favorable à la prolongation de la scolarisation obligatoire et à la nécessité de former la main-d'œuvre aux besoins de l'économie, actuels et émergents, grâce à une orientation des élèves selon leurs aptitudes. Cette réforme émane, nous l'avons vu, de la conjonction entre une volonté ancienne de réformer le système éducatif et la politique de modernisation globale, notamment dans le monde agricole. Elle est rendue possible par une meilleure connaissance du réseau éducatif grâce au développement de l'appareil statistique et par une série de mesures plus ponctuelles visant à accroître l'emprise de l'État sur les établissements. Ainsi le décret du 20 mai 1955 autorise la nationalisation des collèges qui le souhaitent. En sus, une commission académique de la carte scolaire est créée en 1958 afin

¹⁷⁵ Le système de contrat est instauré par la loi Debré du 31 décembre 1959.

¹⁷⁶ Marie-Thérèse Franck, Pierre Mignaval, Jean Ferrez. *Au service de la démocratisation. Souvenirs du ministère de l'Éducation nationale. 1943-1983*, Témoins et acteurs politiques de l'éducation, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2004/ Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation: une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994/ Marie-Thérèse Frank (coord.), *René Haby par lui-même : un engagement pour la jeunesse (1919-2003)*, Lyon, INRP/SHE, 2008.

d'harmoniser les programmes de construction scolaire. C'est donc dans le contexte d'un État centralisateur et interventionniste, qui a préparé le terrain à la mise en œuvre des réformes, que s'ancre la politique de Jean Berthoin.

La réforme se déploie en deux volets :

- L'ordonnance du 6 janvier 1959 prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans révolus : « L'instruction est obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans révolus pour les enfants des deux sexes français et étrangers, qui atteindront l'âge de six ans à partir du 1er janvier 1959 ». Ainsi, la réforme entre en pleine application à partir de 1967, année à partir de laquelle les enfants ayant eu six ans en 1959 atteignent l'âge de 14 ans et sont soumis à la prolongation de la scolarité obligatoire.
- Le décret n°59-57 daté du même jour qui transforme le système éducatif en le faisant reposer sur des degrés successifs plutôt que des ordres.

Le décret crée un cycle dit « d'observation » de deux ans correspondant à la 6^{ème} et à la 5^{ème} lors duquel les professeurs repèrent les aptitudes de leurs élèves et les conduisent à une orientation « réfléchie ». Les élèves ne disposant pas des bases suffisantes pour être admis dans le cycle d'observation peuvent y accéder *via* un examen ou sont maintenus à l'école primaire (en classe de fin d'études) ou ils peuvent tenter à nouveau d'accéder au cycle d'observation après un redoublement ou se consacrer à un enseignement terminal qui assure une préparation à la vie active. Cet enseignement terminal est conçu de manière différenciée entre les espaces définis comme ruraux et les espaces urbains. Dans les premiers, l'enseignement terminal consiste en fait en une requalification des enseignements postsecondaires agricoles et agricoles ménagers existants. Le décret insiste toutefois quant à l'importance de l'initiation à la mécanique agricole et plus largement à la formation à une profession « modernisée » : « *L'enseignement terminal rural recevra ainsi un caractère très pratique qui devrait assurer à nos futurs agriculteurs les connaissances et le savoir-faire désormais indispensables, leur signaler le nouvel intérêt d'une vie rurale modernisée et, enfin, conférer à cet enseignement terminal une utilité si visible, un attrait si évident, que la scolarité prolongée avec une très grande souplesse apparaîtra à tous comme une découverte constante, de valeur immédiatement applicable dans l'exploitation agricole* ». En ville, l'enseignement terminal est dirigé vers la formation d'ouvriers spécialisés.

Pour les élèves qui accèdent au cycle d'observation, le tronc commun est limité au premier trimestre de 6^{ème}. Les réformateurs oscillent entre la volonté d'une orientation fondée sur les

aptitudes et perçue en cela comme plus rationnelle et la volonté de ne pas « ralentir le déroulement normal des études », autrement dit de trier les élèves suffisamment tôt pour ne pas nuire au rythme d'apprentissage global. Au terme de ce premier trimestre, les élèves sont orientés vers différentes filières (classique ou moderne) dont ils peuvent éventuellement sortir grâce à un système de passerelles. Au cycle d'observation succède un cycle d'orientation correspondant aux années de 4^{ème} et de 3^{ème}. Des classes de 4^{ème} d'accueil sont créées afin d'accueillir des enfants qui ne seraient pas passés par un cycle d'observation mais auraient un niveau jugé suffisant¹⁷⁷. Il existe quatre types d'enseignement. L'enseignement général court est dispensé dans le cadre des cours complémentaires, rebaptisés CEG (collèges d'enseignement général) et prépare à des emplois de cadres moyens, notamment tertiaires et aux concours de la fonction publique, dont celui de l'École normale. Il constitue également une voie d'accès à l'enseignement technique court. Ainsi, en termes de débouchés, le CEG se situe dans la continuité directe des CC. Il se compose du cycle d'observation et de trois années d'études, la dernière correspondant à la classe terminale de l'enseignement court qui permet aux élèves d'atteindre la fin de la scolarité obligatoire (16 ans) au sein du CEG. L'enseignement long (général et technique) est dispensé dans le cadre des lycées et collèges classiques/modernes de premier cycle et donne accès à la classe de 2nde générale ou technique. Le cycle d'orientation des premiers cycles de lycée est composé de trois filières, classique A (deux langues anciennes et une langue vivante), classique B (une langue ancienne et deux langues vivantes) et moderne comprenant un enseignement renforcé de français et deux langues vivantes. Le second cycle comporte sept sections et donne accès au baccalauréat.

L'orientation est le maître mot de ce décret. Il existe trois paliers d'orientation majeurs pour un élève : la fin du premier trimestre de 6^{ème} durant lequel celui-ci est orienté dans une filière au sein des CEG/ établissements secondaires, la fin de la 5^{ème} et la fin de la 3^{ème}. Les enfants dont les familles suivent l'avis du conseil d'orientation accèdent de droit à la filière choisie tandis que les autres passent un examen. Les élèves sont donc avant tout orientés par l'institution, qui peut faire fi des volontés des familles. Pour assurer la viabilité du système de passerelles, le décret préconise de rapprocher les programmes des CEG et des premiers cycles de lycée au niveau du cycle d'observation. Le succès de la réforme repose sur la coordination géographique des établissements d'un même secteur étant donné que les structures existantes ne sont pas modifiées. En effet, les cycles d'observation et d'orientation font partie intégrante de chaque établissement existant de sorte qu'un élève orienté vers une filière non dispensée

¹⁷⁷ Voir le volume d'annexes, figure 115, p.197.

dans son établissement doit changer de structure. Le décret envisage, à terme, la création de CEG non seulement dans les chefs-lieux de cantons mais aussi dans de « petits centres ruraux » avec le détachement de professeurs d'enseignement classique, technique et de langues vivantes des lycées voisins pour donner des cours dans les CEG et faciliter ainsi les transferts d'une filière à l'autre. Le système repose donc sur la mobilité des enseignants comme des élèves entre établissements, phénomène totalement nouveau puisque jusqu'alors, la majorité des inscrits de l'ordre primaire et dans une certaine mesure de l'ordre secondaire ne fréquentait qu'un type d'établissement, voire qu'un seul établissement tout court, au cours de leur vie d'élève.

Former ceux qui partent : une volonté de transformer les ruraux en ouvriers polyvalents

L'enseignement technique est lui aussi réformé, ainsi les CET (collèges d'enseignement technique) remplacent les CA, qui constituaient jusqu'alors une filière privilégiée pour les élèves de classes de fin d'études, et préparent au CAP en trois ans, ce dernier pouvant également être préparé par des adolescents ayant arrêté leurs études à 14 ans, *via* des cours professionnels. Il donne accès à un statut d'ouvrier qualifié. Les objectifs à atteindre en termes de ventilation des effectifs ont été fixés à l'horizon 1970, compte tenu des travaux du commissariat au Plan et de la Commission de la main-d'œuvre. Ont ainsi été définis comme objectifs en terme de répartition des élèves au niveau de la 4^{ème} : 22% en enseignement général long, 8% en technique long, 18% en général court, 30% en technique court, 7% en apprentissage en entreprise et 15% en formation agricole de tout niveau. Il faut donc noter que c'est dans l'enseignement technique court que le ministère souhaite orienter la plus grande proportion d'élèves au niveau de la 4^{ème}, ce qui suppose que les élèves soient plus nombreux à emprunter la filière moderne dans le cadre du cycle d'observation. Cela est facilité par le fait que cette filière moderne est dispensée dans tous les établissements, notamment les CEG, contrairement à la filière classique seulement présente dans les établissements qui appartenaient jusqu'alors à l'ordre secondaire. Cette répartition va de pair avec le besoin de techniciens, il ne s'agit cependant pas d'individus issus de l'enseignement long avec un diplôme supérieur mais plutôt de techniciens ayant suivi des études courtes en CET, « utilisables » assez rapidement, plus polyvalents que très spécialisés, aptes à être ensuite formés aux besoins précis exigés par leur poste en industrie.

Former « ceux qui restent » : transformer les ruraux en agriculteurs modernes

Si l'objectif de la réforme Berthoin est d'élever le niveau de la formation globale et notamment, pour le monde rural, de mieux former « ceux qui partent », il s'agit aussi de mieux former « ceux qui restent ». Le RGA de 1955 indique en effet qu'un peu plus de 96% des chefs d'exploitation agricole n'ont aucune formation technique. Ainsi, la loi Debré du 2 août 1960 et le décret du 20 juin 1961 organisent l'enseignement et la formation professionnelle agricoles tandis que la loi Pisani du 4 août 1962 instaure un plan quadriennal de financement de l'enseignement agricole. La loi Debré harmonise ainsi les formations et les diplômes agricoles et élargit cet enseignement aux enfants de parents non-agriculteurs. L'enseignement agricole s'aligne sur l'enseignement technique : des collèges et lycées agricoles sont destinés à remplacer les structures existantes, y compris les écoles ménagères et les passerelles avec les autres filières de l'Éducation nationale se multiplient. Ainsi au niveau de la 3^{ème}, les élèves, notamment ceux ayant suivis une option agricole dans les CEG qui la dispense, peuvent être orientés vers les lycées agricoles comme le lycée du Valentin à Bourg-lès-Valence, structure la plus importante de la Drôme. Il existe également une passerelle au niveau de la 5^{ème}, les élèves pouvant poursuivre leurs études au sein d'écoles pratiques d'agriculture ou d'écoles spécialisés. Cette deuxième formule s'adresse à des fils d'agriculteurs qui sont déjà « placés ». Ces réformes sont révélatrices de la volonté de l'État de prendre en main la formation agricole, jusque là largement assurée par la transmission familiale ou dans le cadre de structures non étatiques comme les MFR (maisons familiales rurales), mouvement né en 1937 et qui propose aux élèves en fin de scolarité obligatoire une formation agricole reposant sur l'alternance entre centre de formation et travail dans l'exploitation familiale. Les MFR se veulent autonomes, à la fois vis-à-vis de l'Église et de l'État¹⁷⁸, et se présentent comme un rempart face à l'émigration rurale, par opposition aux structures étatiques¹⁷⁹. Avec les lois sur la formation agricoles, les MFR sont concurrencées et poussées à revoir leur offre. Elles font valoir leurs spécificités en termes pédagogiques et organisationnels et diversifient leurs formations grâce à des sections mécaniques et artisanales.

¹⁷⁸ Une intervention de Gustave Thibon, président de l'union nationale en 1945 résume l'objectif : « *donc le mouvement peut être soutenu par l'Etat, il peut et doit être dans une large mesure épaulé et même inspiré par la religion ; mais il ne saurait être absorbé ni par l'Etat ni par l'Eglise. C'est la famille qui, en dernière analyse, constitue le socle du mouvement* » dans Florent Nové-Josserand, *L'étonnante histoire des maisons familiales rurales*, Paris, L'Harmattan, 2009.

¹⁷⁹ Florent Nové-Josserand qui fut président de l'Union des MFR entre 1945 et 1968 écrit : « *Toutes les enquêtes l'ont prouvé. Des jeunes qui, pour assurer leur formation, s'éloignent de leur région d'origine y reviennent rarement. Au contraire, là où les jeunes trouvent « sur place » les moyens de formation, ils restent fidèles à leur région. Les premiers sont un facteur d'affaiblissement d'un pays, les autres au contraire de son développement* », *Ibid.*

Enfin, les cours post-scolaires agricoles subsistent, ayant pour avantage la proximité. Dans le Vercors drômois par exemple, un enseignement agricole est dispensé dans les pôles de Die, Luc-en-Diois, Châtillon-en-Diois et Vassieux-en-Vercors, probablement par un maître itinérant. La formation agricole n'est ainsi pas totalement bouleversée au début des années 1960, les formes anciennes persistent aux côtés de structures nouvelles durant toute la décennie.

* * *

Nous avons voulu analyser les raisons qui ont conduit à l'adoption de la réforme Berthoin, en insistant sur les liens entre la mise en œuvre de la réforme et la politique de modernisation du monde rural. Le projet Berthoin, qui succède à une série de réformes avortées, prend corps dans un contexte politique renouvelé et s'appuie sur un paysage scolaire qui n'est plus le même. La scolarisation n'a en effet cessé de se prolonger sous l'effet de deux dynamiques, d'une part diverses mesures initiées « par le haut » visant à rapprocher les deux ordres d'enseignement, permettant ainsi aux élèves de l'ordre primaire de poursuivre leurs études dans l'ordre secondaire, au-delà de la scolarité obligatoire, et d'autre part en raison de l'existence d'une demande de formation de plus en plus présente dans le monde rural, où il n'est plus toujours possible d'assurer l'existence de ses enfants par la transmission du patrimoine familial. Ces deux dynamiques se nourrissent mutuellement et donnent lieu à une démocratisation qualitative de l'enseignement.

La loi Berthoin s'ancre dans un discours ancien de la nécessaire démocratisation du système éducatif, la réforme est perçue comme particulièrement nécessaire dans le monde rural, justifiée par l'ambition de répondre à une demande sociale de formation mais aussi par le fait que les faibles densités constitueraient un obstacle à la prospection des aptitudes, entraînant une déperdition du capital humain. Réformer le système scolaire rural devient ainsi nécessaire tant à l'échelle de la nation que de l'individu. Cette volonté de réforme se conjugue avec la politique de modernisation du monde rural, le système scolaire étant conçu comme le moyen de former « ceux qui restent » aux impératifs d'une agriculture modernisée et plus largement d'un monde rural renouvelé et d'orienter « ceux qui partent » vers des secteurs émergents de l'économie. Le CEG est ainsi conçu comme un organe de sélection/orientation des jeunes ruraux, permettant de modeler une société rurale « moderne ». Le discours réformateur s'appuie sur le principe de la justice territoriale : le monde rural serait relégué en termes scolaires, de sorte que la réforme est présentée comme une opportunité pour les ruraux

même si l'on peut concevoir que les CEG, en orientant les élèves les plus performants vers de longues études et des diplômes qu'ils monnayeront surtout en ville, et les autres vers des études courtes qui les conduiront davantage à rester dans les campagnes, constitue une nouvelle forme de relégation.

2. Questionner l'idée d'un monde rural relégué à l'échelle de l'académie de Grenoble

Il s'agit ici de poser la question de la relégation scolaire du monde rural, qui est dépeinte par les aménageurs, à l'échelle de l'académie de Grenoble, en prenant en compte le monde rural non pas de manière monolithique mais comme une juxtaposition de territoires extrêmement hétérogènes tant du point de vue physique (rural de montagne, de plaine, *etc.*) que socio-économique. Si le caractère socialement différencié entre les deux ordres d'enseignement est bien connu, nous nous demanderons dans quelle mesure l'ordre primaire peut être associé au monde rural et l'ordre secondaire à l'urbain, autrement dit en quoi le système scolaire socialement différencié hérité de la III^e République repose également sur des inégalités spatiales.

L'Ardèche constitue le département le plus rural de l'académie, et l'Isère le plus marqué par le fait urbain. Cette affirmation se fonde sur les critères du réseau urbain, de la densité et de la part de la population active agricole. En Ardèche, 58,6% des habitants vivent dans des communes définies comme rurales par l'INSEE contre 41,3% en Savoie, 40,8% dans la Drôme, 37,7% en Haute-Savoie, et 28,3% en Isère¹⁸⁰. La densité de population moyenne en France est alors d'environ 84 habitants/km². À l'échelle de l'académie, seule l'Isère a une densité supérieure (98 habitants au km² en 1962), la Haute-Savoie 75 habitants au km² et les départements de la Drôme, de la Savoie et de l'Ardèche ont des densités comprises entre 44 et 46 habitants au km². Toutefois, la démographie de ces trois départements n'est pas tout à fait comparable puisque la Drôme et la Savoie ont un taux d'accroissement naturel compris entre 2 et 5,9% entre 1954 et 1962 et l'Ardèche entre -2 et

¹⁸⁰ Calculs effectués à partir des données INSEE 1962.

1,9¹⁸¹. En outre, l'Ardèche est le seul département de l'académie à posséder un solde migratoire négatif. Ainsi entre 1954 et 1962, le département a perdu 3 480 habitants. Enfin, l'Ardèche et la Drôme sont les deux départements dans lesquels la population active agricole est la plus importante, les autres territoires de l'académie ayant davantage été marqués par la tertiarisation. Au vu des disparités entre départements, c'est d'abord à cette échelle qu'il paraît pertinent de se positionner afin de tester l'hypothèse d'une relégation scolaire des territoires ruraux. La focale départementale permet d'effectuer aisément des comparaisons, il s'agit ainsi de l'échelle la plus communément utilisée dans les statistiques de l'Éducation nationale de l'époque. Cette situation de relégation scolaire sera appréhendée à travers trois critères : le niveau de diplôme, le taux de scolarisation dans le second degré et le type de scolarisation (en CC ou en collège classique et moderne/lycée).

2.1 TROIS CRITÈRES POUR APPRÉHENDER LA RELÉGATION DES TERRITOIRES RURAUX

La question de la relégation scolaire des ruraux peut être envisagée grâce à un critère « post-scolaire » : le niveau de diplôme le plus élevé des habitants de chaque commune¹⁸². Nous avons utilisé le recensement de 1975 qui mesure le plus haut niveau de diplôme obtenu pour les 25 ans et plus, soit les personnes nées avant 1950 et qui ont donc achevé leur scolarité obligatoire au plus tard en 1964, donc avant la pleine entrée en vigueur de la réforme Berthoin. Il s'agit ici de mesurer la proportion de non diplômés et de diplômés avant la reconfiguration du système scolaire. Le choix du groupe d'âge des plus de 25 ans rend possible une étude à l'échelle communale, tandis que l'analyse du niveau de diplôme des moins de 25 ans est parfois peu révélatrice dans les très petites communes en raison de la faiblesse des effectifs concernés. L'INSEE distingue cinq niveaux de diplômes, le CEP, certificat d'étude primaire, passé par une partie des élèves en fin de scolarité obligatoire, le BEPC qui correspond au niveau 3^{ème}, les CAP-BEP qui sont des diplômes d'enseignement technique, puis le baccalauréat et les diplômes de l'enseignement supérieur. Nous n'avons pas dissocié hommes et femmes, contrairement aux statisticiens de l'INSEE, car notre approche se veut territoriale, bien que nous ayons conscience de l'existence de différences genrées

¹⁸¹Roland Pressat, « La population française au recensement de 1962. Premiers résultats », dans : *Population*, 17^e année, n°4, 1962. p. 627-644.

¹⁸² Voir le volume d'annexes, figures 10-22, p.95-107.

parfois fortes, notamment pour les diplômés de l'enseignement technique¹⁸³. Il apparaît à l'échelle départementale que la Drôme et l'Ardèche sont sous-qualifiées par rapport aux autres départements de l'académie, notamment l'Isère. 47% de la population ardéchoise de plus de 25 ans en 1975 et 40% de la population drômoise sont non diplômées contre 25% en Isère, 33% en Savoie et 34% en Haute-Savoie. En outre, la part des diplômés supérieurs au CEP y est moindre. Le niveau BEPC est relativement homogène à l'exception de la montagne ardéchoise qui accuse un retard. On note également que certains territoires concentrent la population dont le diplôme le plus élevé relève de l'enseignement technique, ce qui est lié à la présence d'espaces industriels localisés d'importance inégale : des vallées comme celle de l'Arve en Haute-Savoie où prédomine le décolletage et des pôles plus restreints comme celui de Largentière en Ardèche, où sont exploitées les mines de plomb par exemple. En affinant l'échelle d'analyse, il apparaît que les plus diplômés se concentrent dans les grandes agglomérations notamment Grenoble et les préfectures savoyardes dans une moindre mesure. Les territoires ruraux paraissent ainsi relégués à l'échelle départementale. Deux phénomènes se conjuguent : d'une part les plus diplômés (les élèves poursuivant leurs études après la 3^{ème}) sont formés dans les villes, ce qui peut les inciter à une émigration et d'autre part le marché de l'emploi urbain attire les diplômés. Le choix du niveau de diplôme comme indicateur de la relégation du rural a cependant des limites puisque les diplômés sont recensés au niveau de leur lieu d'habitation et pas d'origine, ce qui ne permet pas d'appréhender les flux rural/urbain. Les cartes font donc apparaître le caractère répulsif des campagnes pour les plus diplômés, qui n'y trouvent pas l'opportunité de monnayer leurs diplômes, sans renseigner quant à leur identité, entre diplômés d'origine urbaine et diplômés d'origine rurale pour lesquels l'école a servi de tremplin à l'émigration. Il faut donc envisager la relégation des ruraux à travers d'autres critères.

L'académie de Grenoble constitue, à l'instar des autres académies du sud-est, un territoire dans lequel les taux d'entrée dans le monde du travail à 14 ans est plus faible que la moyenne et la scolarité dans le second degré relativement élevée¹⁸⁴. Toutefois, il faut noter l'existence de disparités départementales. Le taux de scolarisation dans le second degré des 11-17 ans est compris entre 31 et 41% des enfants pour tous les départements de l'académie sauf l'Ardèche (21-31%). Cette carte illustre donc la relégation du département le plus rural de l'académie qui accuse un retard en termes de scolarisation dans le second degré. Ce retard

¹⁸³ Pour la méthodologie de la carte, voir le volume d'annexes p. 77.

¹⁸⁴ Voir le volume d'annexe, figures 8-9., p.93-94

peut être attribué à une faiblesse de l'offre scolaire dont Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie font un préalable au développement de la scolarisation¹⁸⁵. La carte semble en effet aller dans ce sens : les départements ruraux sont défavorisés car les faibles densités et la dispersion de l'habitat qui les caractérisent entraînent un déficit en termes d'offre qui a pour conséquence une scolarisation moindre. Toutefois, la confrontation avec la carte de l'entrée dans le monde du travail à 14 ans¹⁸⁶ fait apparaître un paradoxe. Le taux est en effet élevé en Isère ce qui peut être lié au fait qu'il s'agit du département le plus urbanisé et industrialisé de l'académie, offrant donc le plus de perspectives d'emplois à 14 ans, hypothèse qui va dans le sens de celle posée par Jean Ferrez¹⁸⁷. Toutefois en Ardèche, le taux d'entrée dans le monde du travail à 14 ans est relativement faible. Ainsi, nous faisons le constat d'un département dans lequel il existe une demande de poursuite de scolarité au-delà de 14 ans, mais qui semble sous-scolarisé dans le second degré. Afin d'expliquer ce paradoxe apparent d'un département dans lequel le taux de scolarisation dans le second degré et le taux d'entrée dans le monde du travail à 14 ans sont tous deux faibles, nous nous livrerons tout d'abord à une critique externe des statistiques. Il faut en effet signaler que cette première carte ne comprend que les élèves issus de l'enseignement public, contrairement à la seconde. De plus, le service statistique de l'Éducation nationale est très récent de sorte que ces données sont à appréhender avec précaution pour l'enseignement public et plus encore pour le privé. Ce paradoxe apparent peut également être expliqué par deux facteurs, d'une part les élèves ardéchois peuvent poursuivre leur scolarité dans les départements limitrophes mieux équipés notamment la Drôme dont la majorité des grandes villes sont situées à la frontières des deux départements (Valence, Montélimar). En outre, ils peuvent poursuivre leur scolarité en apprentissage ou dans des structures hors Éducation nationale, de sorte qu'ils ne sont donc ni comptabilisés sur la carte de l'entrée dans le monde du travail à 14 ans ni sur celle des inscrits dans le second degré. Les élèves ardéchois semblent donc être relégués non pas en termes de poursuite de scolarité de manière générale mais de poursuite de la scolarité dans une structure d'enseignement relevant de l'Éducation nationale.

Concernant les élèves ardéchois poursuivant leur scolarité après 14 ans, les statistiques de la répartition des effectifs de 6^{ème} entre 1958 et 1961¹⁸⁸ indiquent que l'Ardèche est le

¹⁸⁵Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple: l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Rennes, Presses Univ. de Rennes, 2011.

¹⁸⁶ Voir le volume d'annexes figure 8, p.93.

¹⁸⁷ Jean Ferrez, « Aptitudes... », *op.cit*

¹⁸⁸ Service statistiques de l'Éducation nationale, AD Isère, 4332W164

département dans lequel la proportion d'élèves fréquentant un collège classique/moderne ou un lycée est moindre (43% contre des taux allant de 58 à 67% pour les autres départements). La majorité des élèves ardéchois poursuivant leurs études le font donc dans un établissement appartenant à l'ordre primaire (CC) ou technique. Ces chiffres tendent donc à révéler que non seulement la proportion d'élèves inscrits dans le second degré en Ardèche est moindre mais que, de surcroît, la proportion d'élèves les poursuivant dans les établissements de type secondaire l'est également. Ce constat peut cependant être nuancé. La proportion d'élèves suivant leur scolarité dans le privé est particulièrement importante en Ardèche (44% des élèves de second degré en 1961 contre 28% dans la Drôme, 27% en Isère, 20% en Savoie et 30% en Haute-Savoie). La différence très prégnante entre deux départements limitrophes comme la Drôme et l'Ardèche tient notamment au fait que la laïcisation a été plus affirmée dans la Drôme, sous l'impulsion des communautés protestantes¹⁸⁹. Or, le privé n'est pas toujours envisagé à sa juste mesure dans les statistiques portant sur la ventilation des élèves dans les structures de second degré. Les statisticiens réservent généralement une colonne pour l'enseignement privé, aux côtés des inscrits en collèges/lycées, en CC et dans des établissements techniques, sans distinguer le type d'établissement auquel appartiennent les élèves du privé. Pourtant, certains établissements privés se sont calqués sur le modèle des établissements secondaires et d'autres sur celui des CC, de sorte qu'il est possible d'affiner les statistiques. Nous avons calculé la part d'élève inscrits en 6^{ème} en 1959 à partir des dossiers d'établissements, donc en prenant en compte l'ensemble des inscrits déclarés par les chefs d'établissements publics comme privés. Concernant l'enseignement public, il apparaît que les chiffres diffèrent quelque peu de ceux émis par le service statistique du rectorat. En janvier 1959, le service statistique dénombrait 513 élèves de 6^{ème} inscrits en collèges moderne et lycées et 587 en CC. Nous en dénombrons un nombre supérieur notamment en CC (767). La différence peut tenir au fait que les dossiers d'établissements sont complétés à la rentrée 1959 et qu'entre novembre et janvier, les effectifs ont pu diminuer en raison d'abandons, de réorientations en classe de fin d'études ou de changements d'établissement. La plus grande différence tient aux effectifs du privé. Les statistiques de l'enseignement privé sont très partielles en 1959. Ainsi, le poids du privé en Ardèche en 1959 concernant les inscrits en 6^{ème} est évalué à seulement 3%. Au regard des dossiers d'établissements (comprenant les établissements privés de tous types y compris les séminaires), il apparaît cependant que 1 018 élèves de 6^{ème} sont inscrits dans un établissement secondaire privé, qui correspond à

¹⁸⁹ Ainsi en 1900, les congrégations masculines d'enseignement en Ardèche possèdent 105 établissements contre 28 dans la Drôme, *Études drômoises* n°25, 2006.

l'équivalent d'un collège moderne/lycée (environ 60%) et 361 en CC privé, de sorte que la proportion d'élèves fréquentant un établissement de type secondaire se rapproche des celles de autres départements de l'académie¹⁹⁰. Cette même proportion est probablement également sous-évaluée dans les autres départements, mais nous avons montré par ailleurs que c'est en Ardèche que le réseau privé était le plus étoffé.

Toutefois cela ne signifie pas forcément qu'établissement secondaire public et privé renvoient aux même réalités, de la même manière qu'il existe des différences importantes entre collèges classiques/modernes et lycées publics. En associant établissements secondaires privés aux collèges modernes et lycées publics, nous ne sous-entendons pas que les réalités soient les mêmes d'un établissement à l'autre mais nous voulons interpréter autrement les statistiques produites par le ministère de l'Éducation nationale. L'étude de ces statistiques nous renseigne sur deux points : l'état lacunaire de la connaissance du réseau scolaire privé par le service de statistique scolaire et le caractère biaisé d'un grand nombre de statistiques conçues par ce service en raison de la non prise en compte ou de la prise en compte partielle du réseau privé. En effet, si l'on envisage l'ensemble des établissements, y compris privés, le fait que les Ardéchois soient relégués de l'ordre secondaire doit être nuancé. Les élèves ardéchois poursuivant leurs études dans l'enseignement général sont moins nombreux en proportion mais parmi les élèves concernés, l'accès aux établissements de type secondaire n'est très en deçà des autres départements de l'académie si l'on prend en compte le réseau privé. Ainsi, si le réseau d'établissements secondaire est déficitaire en milieu rural, il est en partie compensé par le réseau privé, ce dernier ayant proliféré du fait de l'absence du réseau public, ou le réseau public ayant été limité dans son développement en raison de l'existence de structures privées.

Il existe ainsi des différences en termes de poursuite de scolarité à l'échelle départementale et l'Ardèche, département le plus rural de l'académie, fait figure de territoire en « retard », même si la relégation dont il semble souffrir doit être quelque peu nuancée si l'on prend en compte l'ensemble des structures. Afin d'affiner ce constat, il convient de changer d'échelle d'analyse et de perspective en utilisant non plus les statistiques du ministère de l'Éducation nationale mais la cartographie, permettant d'appréhender la relégation des territoires ruraux au niveau de l'offre scolaire.

¹⁹⁰ Voir le volume d'annexes figures 31 et 32, p.116.

2.2. DÉFINIR LE MONDE RURAL POUR QUESTIONNER LA FRACTURE TERRITORIALE ENTRE ORDRES PRIMAIRE ET SECONDAIRE

En partant du postulat selon lequel l'offre scolaire constitue un préalable à la scolarisation, il convient de dépeindre le réseau scolaire qui précède les « décennies modernisatrices », réseau présenté par les réformateurs comme insuffisant en milieu rural. Nous partons donc ici non pas du résultat (population scolarisée, diplômée) mais de l'offre et nous posons deux questions : peut-on parler d'un réseau de type rural et d'un réseau de type urbain et dans quelle mesure la réalité scolaire des ruraux diffère-t-elle de celle des urbains ?

Les spécificités de la localisation de l'offre d'enseignement technique

Nous commencerons par le réseau technique pour lequel la distinction urbain/rural semble la plus prégnante. Les formations agricoles sont ainsi le plus souvent dispensées à des enfants d'agriculteurs dans les zones rurales et sous des formes diverses. Ainsi dans le secteur de Valence, la majorité des centres de formation agricole sont situés dans des bourgs ruraux (Chabeuil, Loriol, Saulce, Upie) mais il en existe un à Valence. On trouve également dans les différents départements composant l'académie un enseignement agricole itinérant destiné à assurer, un jour par semaine, un complément de formation aux élèves se destinant à l'agriculture. Par exemple, Jean Sauvageon, professeur en cours agricole post-scolaire, est nommé en 1959 au centre de Saint Jean-en-Royans (Vercors drômois) et dispense des cours dans quatre communes aux alentours pour moins d'une dizaine d'élèves¹⁹¹. Dans d'autres structures privées, les cours sont regroupés sur un mois grâce à l'existence d'internats, permettant à ces écoles de recruter dans un périmètre plus large et de mieux s'adapter aux disponibilités des agriculteurs. Il faut également ajouter les MFR. Le réseau de MFR n'a pas été recensé de manière complètement exhaustive mais il apparaît que ces structures sont bien implantées dans notre territoire d'étude. En effet, la première école des moniteurs de MFR est ouverte dans le domaine de Faveyrolles à Pierrelatte (Drôme) et la ville reste un lieu de rencontre pour le mouvement après le déplacement de l'école dans le Rhône. Les MFR s'implantent prioritairement dans des bourgs ruraux (MFR d'Anneyron dans la Drôme ouverte en 1941, de Villeneuve-de-Berg en Ardèche en 1960, de Bellecombe-en-Tarentaise en Savoie en 1962, *etc.*) ou des petites villes de montagne rayonnant sur un secteur agricole important (Sallanches en 1964). Les centres de formation agricole sont donc logiquement

¹⁹¹ AD Drôme, 752WP.

davantage associés au monde rural, les bourgs ruraux constituant les pôles d'un enseignement pouvant également être itinérant, donc conçu au plus près du domicile des élèves.

Les autres établissements techniques, de type commercial ou industriel, sont quant à eux davantage associés aux grandes villes ainsi qu'aux régions industrielles comme la vallée du Rhône et la Maurienne¹⁹². Les cartes attestent, pour l'ensemble des départements de l'académie, d'une corrélation étroite entre secteur d'activité secondaire et offre technique (hors agricole). La présence d'établissements techniques dans les régions déjà industrialisées est à la fois cause et conséquence du contexte territorial. Ce constat est confirmé lorsque l'on s'intéresse à la nature des formations proposées : on trouve ainsi au CA de Romans des formations de cordonnier et d'apprêteuse de chaussures mais aussi de couture, des formations d'électriciens en Maurienne, d'employé d'hôtel et de sommelier à Thonon-les-Bains, *etc.*, ce qui correspond aux spécialisations des régions en question. Geneviève Latreille constate dans les années 1950 que l'inégale répartition de l'enseignement technique dans la Drôme, surreprésenté au nord et presque inexistant au sud, entraîne des mobilités à l'échelle départementale¹⁹³. Le réseau technique présente ainsi une bivalence entre territoires urbains/ruraux, les premiers étant plutôt associés au technique industriel, commercial et tertiaire et les seconds au technique agricole. Le contexte territorial est déterminant dans la localisation de l'offre technique, d'autant plus que la création d'un certain nombre d'écoles techniques a été impulsée par les patrons d'industrie afin de former leur future main-d'œuvre. Il existe toutefois également des sections techniques moins spécialisées comme la comptabilité, présentes dans les territoires urbains comme dans certains bourgs ruraux car elles ne sont pas associées à un contexte territorial spécifique. La question de la localisation de l'offre se pose de manière également différente pour l'enseignement général.

Définir le rural à travers un prisme territorial afin d'appréhender les logiques de localisation de l'offre d'enseignement général

Pour questionner l'existence d'une fracture territoriale entre ordres primaire et secondaire, il convient tout d'abord d'appréhender les territoires ruraux dans leur diversité. Pour ce faire, il convient de définir ce « monde rural ». Le premier critère utilisé est la typologie mise en place par l'INSEE qui distingue les communes rurales des unités

¹⁹² Voir le volume d'annexes, figures 23-25, p.108-110.

¹⁹³ Geneviève Latreille, *Orientation professionnelle et système scolaire. L'orientation scolaire et professionnelle des jeunes drômois de 1952 à 1962,1966*, éditions du CNRS.

urbaines¹⁹⁴. Au regard des cartes¹⁹⁵, et du tableau de synthèse qui suit, il apparaît que la totalité des établissements secondaires sont localisés dans les unités urbaines pour tous les départements de l'académie.

Répartition des établissements par type de communes en 1959 (en %)*

	Ardèche		Drôme		Isère		Savoie		Haute-Savoie	
	CC	Ly	CC	Ly	CC	Ly	CC	Ly	CC	Ly
Unités urbaines	43	100	38	100	79	100	45	100	47	100
Communes rurales	57		62		21		55		53	

(Ly= lycée ou collège)

**Le tableau ci-dessus a été constitué sans tenir compte des CC « doubles » (CC de filles et de garçons situés dans une même localité mais administrativement indépendants l'un de l'autre, bien que certains enseignements puissent être communs). Notre objectif consiste ici à appréhender la répartition de l'offre sur le territoire de sorte que dénombrer les CC doubles donneraient l'impression d'un maillage territorial plus important sans que cela ne corresponde à une plus grande dispersion géographique.*

En moyenne, une petite moitié des CC se situe dans des communes considérées comme rurales par l'INSEE. Ces entités, que l'on peut qualifier de bourgs ruraux, sont souvent les communes les plus peuplées de leur secteur et constituent de petits pôles de commerces et de services qui rayonnent sur les communes alentours. Dans les départements les plus urbanisés comme l'Isère, seulement 21% des CC se situent dans une commune qualifiée de rurale, selon les critères de ruralité et d'urbanité définis par l'INSEE.

¹⁹⁴ Les unités urbaines sont entendues comme une ou plusieurs communes sur un territoire dans lequel se trouve un ensemble d'habitations présentant entre elles une continuité et comportant au moins 2 000 habitants

¹⁹⁵ Voir le volume d'annexes, figures 26-30, p.111-115.

Les CC « urbains » appartiennent à trois types de territoires qui nous définissons ici à travers l'exemple de la Haute-Savoie¹⁹⁶. Pour une minorité, ils sont implantés dans les grandes agglomérations et renvoient à une réalité pleinement urbaine (l'agglomération annécienne par exemple). D'autres sont installés dans des territoires que nous pourrions qualifier de régions urbanisées, comportant plusieurs pôles urbains mais aussi des territoires ruraux. La haute vallée de l'Arve par exemple comprend des communes dans lesquelles le fait urbain est important (Sallanches, Domancy, Saint-Gervais), néanmoins il s'agit de communes de montagne ayant une vaste superficie, comportant également des territoires ruraux. Le troisième type de territoire correspond à des villes isolées comme Rumilly, situées dans un environnement à dominante rurale. Dans les départements les plus ruraux, c'est ce type de profil qui domine. Au regard de ce premier tableau, les CC ne constituent pas un phénomène exclusivement rural alors que les établissements secondaires ne concernent que les communes urbaines. Plus un département est rural plus il comporte de CC ruraux et de CC urbains appartenant à des villes isolées dans un espace à dominante rurale. Le CC est donc majoritairement associé à la petite ville ou au bourg rural et les établissements secondaires à l'urbain.

Cette vision du rural définie par l'INSEE doit être affinée à partir d'autres critères. En nous fondant sur la définition classique de la ville de l'époque, à savoir une forte densité de population et une plus grande diversité de l'activité économique par rapport aux campagnes où domine le secteur primaire, nous avons créé un coefficient de ruralité en fonction de deux critères, l'un morphologique et l'autre fonctionnel : la densité de population et la part de la population active agricole, envisagés à l'échelle communale¹⁹⁷.

¹⁹⁶ Voir le volume d'annexes, figure 30, p.115.

¹⁹⁷ Pour la méthodologie de la carte, voir le volume d'annexes p. 81.

Répartition des établissements urbains en 1959 (en %)

	Ardèche		Drôme		Isère		Savoie		Haute-Savoie	
	CC	Ly	CC	Ly	CC	Ly	CC	Ly	CC	Ly
Zone urbaine	35	100	42	100	89	100	21	84	52	100
Dont ville isolée	83	0	42	33	16	0	29	0	22	0

Le tableau ci-dessus permet tout d'abord d'affiner les constats établis précédemment à partir des critères INSEE de la ruralité et de l'urbanité. La localisation quasi exclusive des établissements de type secondaire dans des zones urbaines est confirmée avec une seule exception, le collège moderne de Modane (Savoie). Modane compte en 1962 un peu plus de 4 700 habitants et constitue une unité urbaine pour l'INSEE (associée à la commune de Fourneaux). La majorité de la population de Modane vit dans la vallée de la Maurienne mais, en raison des faibles densités à l'échelle communale, Modane a été classée dans la catégorie rurale. Cet exemple illustre les limites de notre classification qui repose sur le maillage administratif communal. Dans le cas de Modane, c'est la commune-centre et pas la commune dans son entièreté qui peut prétendre au rang de ville. En outre, cet établissement, au statut hybride (CC avec cours secondaire) a une histoire très particulière, qui sera abordée dans le chapitre suivant et son classement avec les établissements secondaires se justifie au regard du type d'enseignements dispensés, mais pas par le statut officiel. Cette difficulté ne remet toutefois pas en question notre constat global de l'association entre établissements de type secondaire et territoires urbains.

Ce constat mérite d'être affiné, notamment dans le département de la Drôme où 33% des établissements de type secondaire, des collèges classiques/modernes, se situent dans des villes

isolées, donc dans des secteurs à dominante rurale forte. Nous développerons ici le cas du collège moderne de Die afin d'illustrer la complexité de la situation scolaire dans le monde rural. Le Diois constitue un territoire enclavé à l'écart des grandes villes (60 km de Valence), marqué par un relief tourmenté. La vallée de Die est ainsi dominée par la montagne du Glandasse appartenant au Vercors méridional et culminant à un peu plus de 2 000 mètres, qui constitue une véritable barrière naturel avec la partie Est du département. La spécificité du relief du Diois est bien résumée par le géographe Jean Masseport en 1960¹⁹⁸ : « *l'impression de montagne est moins le fait de l'altitude (qui dépasse d'ailleurs rarement 1000 m) que celui des contrastes violents de relief : partout, des corniches abruptes couronnent des versants raides, jamais de surfaces planes étendues mais un monde confus de pentes courtes et brutales, de ravins profonds dans des marnes fragiles, avec seulement quelques minces lambeaux de glacis ou de terrasse au fond des vallées [...] Ainsi, jamais de vastes horizons, mais une vue toujours bornée par des escarpements proches et un sentiment pesant de claustration* ». Dans la même lignée, Pierre Estienne¹⁹⁹ décrit la région comprise entre Die, Nyons, Laragne et Veyne comme un « quadrilatère du vide ». La région se caractérise en effet par la faiblesse de ses densités avec moins de 44 habitants au km² en 1962, sauf pour la commune de Die²⁰⁰. Cette dernière compte 3 326 habitants au recensement de 1954 et 3 546 à celui de 1962, ce qui en fait le principal pôle de la région, en termes démographiques mais aussi de services (il s'agit d'une sous-préfecture reliée par le train) et de commerces. Elle est marquée par la polyculture : céréaliculture, viticulture autour notamment de la « clairette de Die », élevage et exploitation du bois. L'industrie est peu développée et certains villages tirent des revenus supplémentaires d'activités telles que l'exploitation des glacières.

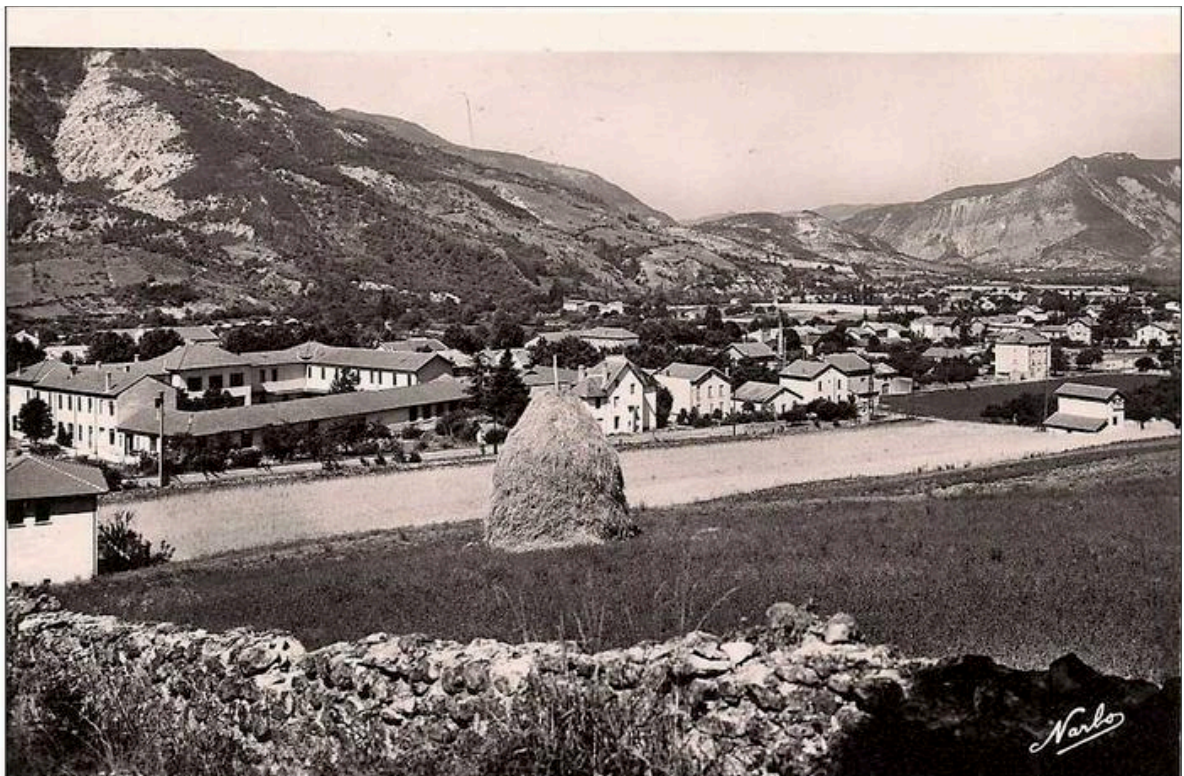
Le réseau scolaire élémentaire est étoffé, la majorité des chefs-lieux de village comportent une école, conformément à la loi Guizot de 1833, période lors de laquelle la population de bon nombre de ces villages était supérieure. Les communes les plus étendues sont dotées d'écoles de hameau, petites structures parfois vétustes mais qui permettent aux enfants des quartiers périphériques d'accomplir leur scolarité obligatoire. Par exemple, la commune de Lus-la-Croix-Haute possède cinq écoles dans les années 1940, une au chef-lieu et une dans les hameaux les plus peuplés. Ces écoles souffrent toutefois des faibles densités de la région, accentuées par un solde migratoire négatif (la quasi-totalité des communes du Diois possèdent

¹⁹⁸ Jean Masseport, « Le comportement politique du massif du Diois. Essai d'interprétation géographique », dans : *Revue de géographie alpine*, tome 48, n°1, 1960. p. 5-167.

¹⁹⁹ Pierre Estienne, *Terres d'abandon? la population des montagnes françaises: hier, aujourd'hui, demain*, Publications de l'Institut d'études du Massif central, Clermont-Ferrand: Université de Clermont-Ferrand II, 1988.

²⁰⁰ Voir le volume d'annexes, figure 2, p.87.

un solde migratoire négatif entre 1962 et 1968, pour certaines supérieures à 15%)²⁰¹ et une population vieillissante (la proportion des personnes âgées de plus de 60 ans est particulièrement forte dans le Diois et dépasse 50% des habitants dans certaines communes)²⁰². Ainsi, les fermetures d'écoles, notamment de hameaux, se multiplient dans les années 1950, malgré la recherche de solutions pour compléter les effectifs comme l'accueil d'enfants de l'Assistance de Paris à l'école de Vercheny-le-Haut par exemple. Il existe ainsi dans cette région, tout comme en Ardèche, une tradition ancienne d'accueil d'enfants urbains, voire étrangers, afin de maintenir des effectifs suffisants. La ville de Die comporte un collège moderne qui compte 446 inscrits en 1959. La carte postale ci-dessous, que nous avons datée du début des années 1950 grâce au timbre de la poste au verso, illustre bien le caractère rural de Die.



Carte postale représentant la ville de Die et son collège, début des années 1950.

Source : Collection personnelle de l'auteure.

Au premier plan, la meule de foin témoigne du caractère encore très agricole de la petite ville, à gauche nous distinguons le collège qui constitue l'une des structures les plus imposantes de la ville et à l'arrière-plan le caractère montagnard et enclavé de la vallée est perceptible.

²⁰¹ Voir le volume d'annexes, figure 4, p.89.

²⁰² Jean Masseport, « le comportement... », *op.cit.*

Nous ne disposons pas du dossier d'établissement de 1959, aussi nous ne pouvons analyser l'origine sociale des élèves. Toutefois, au vu de la cartographie réalisée et compte tenu du fait que cet établissement dispose d'un internat, nous pouvons supposer qu'il accueille une population d'origine agricole importante, relativement à d'autres établissements secondaires. L'exemple de Die permet de nuancer l'idée selon laquelle les établissements de l'ordre secondaire sont une réalité exclusivement urbaine ce qui aurait pour conséquence une marginalisation systématique des ruraux. En raison de l'existence d'internats et des caractéristiques des aires de recrutement de certaines structures secondaires, la distinction entre les ordres recouvre globalement, mais pas parfaitement, la dichotomie urbain/rural. Toutefois, il faut préciser qu'il existe une hiérarchie entre lycées et collèges classiques/modernes, ces derniers étant issus de l'ordre primaire, de sorte qu'un élève poursuivant ses études secondaires à Die ne peut prétendre aux mêmes enseignements et donc à la même orientation qu'un élève de lycée de Valence. Affirmer que le CC est une réalité rurale et l'ordre secondaire une réalité urbaine est un peu trop simplificateur. Si la frontière entre ordres secondaire et primaire recoupe une réalité spatiale urbain/rural, elle n'en est pas moins surtout fondée sur des clivages sociaux.

Afin d'appréhender la desserte des territoires ruraux, nous avons élaboré des cartes représentant le réseau d'enseignement de second cycle général public et privé pour les départements de l'Ardèche et de la Haute-Savoie pour lesquels le réseau privé est le plus important et le mieux renseigné²⁰³. La répartition des CC est questionnée à l'échelle des cantons. En effet, les inspecteurs primaires préconisent, dans les années 1950, d'installer un CC par canton. Ainsi, même si cela n'a jamais constitué une règle établie, nous constatons que la majorité des cantons sont effectivement dotés d'un CC, souvent au chef-lieu, certains en comportant même plusieurs. En Haute-Savoie, seuls quatre cantons ne sont pas desservis par une offre d'enseignement générale publique, mais une offre privée est présente dans deux d'entre eux. Cependant, ces derniers (Thorens et Reignier) sont limitrophes des cantons possédant des établissements secondaires nombreux, au rayonnement particulièrement ample en raison de l'existence d'internats. En Ardèche en revanche, sur 31 cantons, neuf ne disposent d'aucune offre publique et cinq d'aucune structure tout court. Il s'agit de cantons situés au cœur de la montagne ardéchoise (Thueyts, Burzet, Antraigues, Valgorge et Saint-Pierre-ville), marqués par de faibles densités, un solde migratoire négatif et une population vieillissante. À travers les dossiers d'établissements de la rentrée 1959, la trajectoire des

²⁰³ Voir le volume d'annexes, figures 34 et 35, p.118-119.

élèves issus de ces cantons et poursuivant leurs études peut être retracée pour les établissements publics. Certains de ces élèves sont inscrits au petit CC de Montpezat (16 inscrits en 1959) qui ne comporte pas d'internat et dispose donc d'un rayonnement limité, expliquant ses faibles effectifs. On retrouve également un certain nombre d'entre eux dans les CC les plus proches disposant d'un internat comme celui de Villeneuve-de-Berg, mais aussi plus ponctuellement dans des CC plus lointains et parfois sans internat comme Bourg-Saint-Andéol. On peut faire l'hypothèse que ces élèves poursuivent leur scolarité en logeant chez un membre de leur famille habitant le bourg de l'établissement. Cette pratique est décrite dans le témoignage de Robert Jail²⁰⁴, originaire de Toulaud et qui poursuit ses études au lycée de Valence situé à une dizaine de kilomètres en logeant chez son oncle et sa tante pendant la période scolaire. Dans les cantons dépourvus d'offre, qui appartiennent souvent au « rural profond », la poursuite de la scolarité peut ainsi s'avérer difficile. En outre, la présence d'un CC au chef-lieu de canton ne garantit pas la possibilité matérielle d'une poursuite de la scolarité pour les élèves qui le souhaiteraient. En effet en 1959 seuls 30% des ménages sont motorisés²⁰⁵ et les transports scolaires sont très limités de sorte qu'un élève rural désirent poursuivre sa scolarité doit souvent accomplir les trajets quotidiens à pied ce qui se révèle difficile pour les enfants issus de communes non pourvues de CC ou originaires de hameaux éloignés.

Afin de cartographier cette réalité, nous avons représenté les différents établissements par un point dont le rayon correspond à 3 km. Il s'agit de la distance fixée dans le cadre de la loi sur les écoles de hameau en 1883²⁰⁶ qui correspond donc à la distance au-delà de laquelle un trajet quotidien à pied constitue un handicap sérieux à la fréquentation régulière d'un établissement scolaire aux yeux de l'institution. Cette méthode est bien sûr imparfaite puisqu'elle ne tient pas compte des réalités territoriales, un dénivelé important ou un fort enneigement l'hiver changeant considérablement la donne. Néanmoins, ces cartes rendent compte du fait que si la desserte en CC est relativement dense dans les territoires ruraux « intermédiaires », le rayonnement de ce réseau est insuffisant pour couvrir les besoins potentiels en raison de l'inexistence des transports scolaires. La nécessité d'une offre de proximité est pointée par les témoignages. Plusieurs enseignants interrogés dans le cadre d'un

²⁰⁴ Robet Jail, *L'élève Seignobos: collégien dans l'après-guerre : roman*. Aubenas: Plumes d'Ardèche, 2015

²⁰⁵ « L'équipement des français en biens durables fin 1968 », dans: *Economie et statistique*, n°3, Juillet-Août 1969. p. 65-68.

²⁰⁶ « Toute commune est tenue de pourvoir à l'établissement de maisons d'école au chef-lieu et dans les hameaux ou centres de population éloignés dudit chef-lieu ou distants les uns des autres de 3 kilomètres et réunissant un effectif d'au moins 20 enfants d'âge scolaire ». Loi du 20 mars 1883, article 8.

recueil de souvenirs d'instituteurs du Diois dans la première moitié du XX^e siècle décrivent ces difficultés, comme Renée Versini, institutrice à Lus la Croix Haute dans les années 1950, qui présente le voyage entre Lus et Die comme une vraie expédition, néanmoins facilitée par le train²⁰⁷. Le trajet se déroule sur une demi-journée, avec une première étape à pied entre son hameau de la Jarjatte et la gare au chef-lieu, puis un train jusqu'à Aspres et une correspondance pour Die. En raison de la longueur du trajet, les élèves scolarisés à Die ne rentrent chez eux, pour la plupart, qu'aux vacances de Pâques, de Noël ainsi qu'aux grandes vacances. Les témoignages évoquent souvent le fait que beaucoup d'enfants se languissent à Die et que la distance constitue un motif d'arrêt des études. Il en va de même dans d'autres territoires ruraux. Maurice Dupont-Roc évoque par exemple l'un de ses anciens élèves à Megève²⁰⁸ :

[>MDR]: Bon, on pourrait en citer d'autres mais s'il n'y avait pas eu un enseignement secondaire, le CEG c'est quand même de l'enseignement secondaire, de proximité, ils étaient obligés d'être en internat. À Sallanches, le collège n'avait pas d'internat [pour le collège public]. Ce gamin, ce gamin il a plus de 50 ans [rires], il descendait d'abord à l'école primaire, ses parents habitaient une ferme très très isolée à Belval, il descendait le matin à l'école derrière la jument qui faisait la trace dans la neige et qui descendait le lait au bord de la route pour être ramassé par la fromagerie. Non la fromagerie n'existait pas encore, enfin le lait était ramassé le long de la grande route, c'était une nationale. Eh bien, le gamin était obligé de descendre derrière la jument de son père, laquelle jument faisait la trace dans la neige. Un gamin comme ça il aurait pas pu... Et puis après il a continué à descendre derrière la jument pour venir au collège.

Par l'expression « un gamin comme ça », il faut entendre un élève pâtissant d'un handicap à la fois social et géographique dans la poursuite de sa scolarité. Ainsi, l'existence de deux CC publics dans le canton de Sallanches, dont un à Megève, sans compter un réseau privé particulièrement dense, a permis la poursuite de la scolarité pour des enfants originaires des confins sud du canton.

Le CC est caractéristique des bourgs ruraux, pôles de services et de commerces rayonnant sur les communes alentours, souvent chefs-lieux de cantons même si cela n'est pas

²⁰⁷ Hervé Bienfait, *Écoles en Diois, témoignages de 1940 à 1970*, PUG, 2004.

²⁰⁸ Maurice Dupont-Roc fait partie des témoins interrogés (voir fiche de synthèse et retranscription de l'entretien en annexes partie VI).

systematique. Ainsi, l'idée d'un rural relégué ne disposant pas d'une offre d'enseignement de second cycle, telle qu'elle est évoquée dans le rapport Rueff-Armand ou les discours de Jean Ferrez évoqués précédemment n'est véritablement valide que pour le rural isolé de notre académie. Le rural est desservi, mais le rayonnement des établissements est très limité en raison de l'absence de transports scolaires. En outre, l'offre se caractérise par un réseau associé à l'ordre primaire donc de moindre valeur aux yeux des réformateurs, qui sont pour l'immense majorité d'entre eux issus de l'ordre secondaire et connaissent probablement assez mal les structures de type primaire. C'est la hiérarchie de l'offre et pas son inexistence dans le monde rural qui entraîne la stigmatisation de celui-ci dans les discours politiques. Il convient donc d'aborder cette question d'une autre manière, non plus à travers le territoire d'implantation des établissements mais en fonction du public accueilli.

Définir le rural à travers le prisme social

Le lien CC/ruralité peut également être abordé à travers le public des différents établissements. En faisant l'hypothèse que les CC sont des structures associées de manière préférentielle au rural, il en résulterait une surreprésentation des agriculteurs. Toutefois, cette méthode a plusieurs limites, tout d'abord seule une minorité d'enfants d'agriculteurs poursuit des études de second cycle. En outre, les données concernant l'enseignement privé sont lacunaires. Enfin, la présence d'internats peut changer la donne. Il faut toutefois signaler que la grande majorité des élèves, même dans les CC comportant un internat important comme Le Cheylard, sont externes ou demi-pensionnaires donc sont originaires de la communes du CC ou des communes limitrophes²⁰⁹. En ce qui concerne les établissements secondaires, l'échelle de recrutement est variable. Le graphique du recrutement des établissements secondaires haut-savoyards montre que si les lycées de centre-ville recrutent la majorité de leurs internes dans d'autres arrondissements du département, ce n'est pas le cas des collèges classiques/modernes²¹⁰. La majorité d'entre eux ont un recrutement plus local, à l'échelle de leur arrondissement voire de leur canton, le collège de Saint-Julien-en-Genevois constituant une exception en raison de sa proximité avec le département de l'Ain. Ainsi, les ruraux ne sont *a priori* pas exclus de l'enseignement de l'ordre secondaire grâce aux internats, toutefois la proportion d'internes est assez limitée (20 à 30% des effectifs totaux des établissements). L'internat ne constitue donc pas une option réservée aux élèves issus des espaces ruraux les

²⁰⁹ Voir le volume d'annexes, figures 36 et 38, p.120 et 121.

²¹⁰ Voir le volume d'annexes, figures 39 et 40, p.122-123.

plus éloignés mais est utilisé avant tout par une population issue de la commune de l'établissement ou de communes proches pour laquelle le déplacement quotidien vers la structure d'enseignement, à pied ou grâce à une motorisation individuelle, est impossible. La solution de l'internat-externat évoquée précédemment peut également constituer une manière pour les ruraux de poursuivre leurs études dans un établissement secondaire, donc en milieu urbain.

Au regard des CSP des inscrits dans les différents établissements, il est possible de questionner l'accès des ruraux au système scolaire. La composition sociale des élèves peut être analysée à partir des dossiers d'établissements de la rentrée 1959 qui comportent une rubrique « origine sociale des élèves » en fonction des catégories CSP de l'INSEE, la rubrique étant complétée non pas par des spécialistes de la statistique mais par les chefs d'établissements. La nomenclature utilisée a été conçue par l'INSEE en 1954, il s'agit donc d'un outil récent. Les chefs d'établissements ne sont donc pas coutumiers de ce genre de classification et utilisent probablement ces CSP pour la première fois. Ces catégories reposent sur la combinaison de plusieurs types de données : la profession en elle-même mais aussi le niveau de qualification, la position hiérarchique et le statut de l'individu. Elle comprend neuf groupes eux-mêmes divisés en sous-catégories. Les catégories sont très globales. À titre d'exemple, elles distinguent salariés et exploitants dans le monde agricole mais tous les exploitants sont classés dans la même catégorie quelle que soit la taille de leur exploitation. L'utilisation de ces données implique un certain nombre de précautions. Tout d'abord, même si les chefs d'établissements disposent d'une liste de métiers qui illustre chaque catégorie, il existe une marge d'erreur qui peut être liée au jugement du chef d'établissement qui n'est pas habitué à ce type d'exercice, mais aussi à la manière dont les professions ont été déclarées par le chef de famille. Que déclare par exemple un père d'élève exerçant une double activité ? Afin de pouvoir estimer la marge d'approximation et d'erreur, il faudrait disposer des formulaires de renseignements ou questionnaires envoyés par les chefs d'établissements aux parents afin de collecter les renseignements nécessaires. Or, ces documents, s'ils existent, n'ont pas été conservés dans les dépôts d'archives dans lesquels nous avons travaillé. On peut également supposer que dans le cadre des petites structures, ces renseignements aient été donnés oralement ou que le chef d'établissement les ai renseigné directement, d'autant plus s'il s'agit d'un instituteur ancré dans son territoire depuis longtemps (pour les CC). L'enregistrement statistique est donc ici tributaire à la fois du déclarant et de l'intermédiaire non spécialiste qui interprète les informations dont il dispose et procède par rapprochements

et assimilations afin d'attribuer une catégorie à chaque profession. Alain Derosières et Laurent Thevenod ont ainsi montré que les classements pouvaient différer d'une personne à l'autre car ils résultent de la représentation des différents groupes sociaux portée par le codeur²¹¹.

Afin d'appréhender les difficultés éventuelles qu'on pu rencontrer les chefs d'établissements pour classer les professions renseignées sur les registres matricules au sein des catégories CSP, nous nous sommes livrée à une comparaison. Nous avons mis en parallèle le dossier d'établissement du CEG d'Alby de 1963 et celui de registre matricule de la même année²¹². Ce dernier renseigne, entre autres, les nom, prénom, date de naissance et adresse des élèves ainsi que la profession du père de famille qui est vraisemblablement inscrite sur le registre telle que les parents, voire les élèves, l'ont déclarée. Ainsi, les renseignements donnés tendent à être plus précis quant au secteur d'activité, certains donnant le nom de l'entreprise, par exemple les établissements Morand, ce qui, pour les acteurs locaux de l'époque était porteur de sens. En revanche, la position hiérarchique n'est souvent pas renseignée. Il apparait tout d'abord que les élèves entrés dans le collège après la rentrée 1961 n'ont pas été inscrits dans le registre matricule, le passage du statut de CC à celui de CEG ayant modifié l'organisation administrative jusqu'alors en vigueur. Ainsi nous nous sommes concentrée sur les élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} (qui sont donc nés en 1949 et 1950 pour ceux ayant l'âge « normal » correspondant au niveau scolaire). La répartition obtenue diverge sur plusieurs points. Tout d'abord si la proportion d'agriculteurs domine dans les deux décomptes, elle est plus importante dans la classification issue des registres matricules. Cela est lié au fait que la différence entre exploitant et salarié agricole n'est pas renseignée dans les registres matricules, où l'on évoque le terme de « cultivateur ». En outre, on trouve dans le registre matricule la mention d'une « cultivatrice » indiquant un père probablement décédé, dans ce cas, la profession renseignée est celle de la mère et pas du père défunt, ce qui n'est pas forcément le cas dans le dossier d'établissement dans lequel l'élève peut être inscrit dans la catégorie « autre ». L'autre différence tient à la distinction entre ouvriers et employés d'une part et commerçants et artisans d'autre part. Nous avons ainsi dénombré 22% d'artisans à travers les professions renseignées dans le registre matricule contre 12% dans le dossier d'établissement. On peut supposer que le directeur du collège d'Alby a classé sous la rubrique de « commerçant » des professions que nous avons associées à la rubrique « artisan » (fromager,

²¹¹ Alain Desrosières, Laurent Thevenod, *Les catégories socio-professionnelles*, La Découverte, 2002.

²¹² Voir le volume d'annexes, figure 123, p.207.

coiffeur, charcutier, mécanicien, plombier, boulanger). Les difficultés que nous avons rencontrées à classer certaines professions indiquées dans les registres matricules (maçon, garde-pêche, retraité PTT, *etc.*) ont peut-être également posé problème aux directeurs d'établissements. Cette expérience vise à montrer que les classifications *via* les CSP de l'INSEE reflètent une réalité qui n'est pas exactement celle que l'on obtient à travers l'étude des registres matricules. Toutefois, l'utilisation de cette classification conserve toute sa pertinence afin de déterminer le profil des élèves de chaque établissement, cette classification renseignant à la fois sur l'origine sociale mais aussi géographique, la catégorie des agriculteurs et salariés agricoles étant associée au monde rural et celle des diplômés aux villes ainsi que constaté précédemment.

Il s'agit à travers l'étude de la composition sociale du public de chaque établissement de questionner la fracture entre ordres primaire et secondaire selon un critère social mais aussi géographique. Les graphiques en annexes présentant la ventilation des effectifs des élèves de premier cycle du second degré (premiers cycles de lycée et collège/CC et établissements techniques) pour la Haute-Savoie et l'Ardèche montrent le poids de l'origine sociale dans le choix de l'établissement²¹³. Ces données datent de 1963, soit de l'après réforme Berthoin, ainsi les noms des structures ne sont pas ceux usités à la fin des années 1950. La composition sociale de la population scolaire par établissement n'ayant vraisemblablement que peu changé entre 1959 et 1963, nous partons du principe que nous pouvons nous appuyer sur ces données pour dépeindre la situation de la fin des années 1950. Il apparaît ainsi que dans les lycées publics ardéchois, la proportion d'élèves issus de la catégorie « professions libérales et cadres supérieurs » est de 10% et les cadres moyens/professions intermédiaires de 13% dans un département où ces deux catégories comptent pour respectivement 13% et 12% de la population active globale. Seuls 7% des élèves inscrits en CC publics font partie de la catégorie « cadres moyens » et 1% de la catégorie « cadres supérieurs ». La proportion d'ouvriers est moindre dans les établissements secondaires que dans les CC, en Ardèche comme en Haute-Savoie (on compte en Ardèche 39% d'ouvriers dans les CC publics contre 29% dans les établissements secondaires publics et 34% d'ouvriers en CC contre 28% dans le secondaire en Haute-Savoie). Ces différences sociales sont non seulement patentées au regard des statistiques mais aussi ressenties. Claudette Pradal par exemple évoque le caractère plus « bourgeois » du collège d'Aubenas, accueillant des « fils de commerçants aisés d'Aubenas, les instituteurs, les professeurs, les médecins ». Le terme de « bourgeois » est également

²¹³ Voir le volume d'annexes, figures 126 et 127, p.109.

utilisé par Maurice Dupont-Roc qui a fréquenté le lycée Berthollet d'Annecy, le plus prestigieux du département. Habitant de Thônes situé à une vingtaine de kilomètres d'Annecy, il est entré en internat en 6^{ème} et se souvient que dans sa classe de CM2 comportant une trentaine d'élèves, trois seulement sont entrés en 6^{ème} : lui-même, fils d'instituteur, le fils du vétérinaire et celui de l'industriel. En revanche, cette fracture sociale n'a pas été ressentie par Andrée Dupont-Roc qui a fréquenté le collège moderne de Bonneville. Ainsi, le couple fait la distinction entre collèges modernes et lycées, « ce n'était pas le même type d'établissement ». Francis Barbusiaux²¹⁴ fait le même constat au lycée de Tournon, où il est le seul élève de sa classe de CM2 à accéder à la 6^{ème}. Les instituteurs font ainsi le tri en ne présentant au concours d'entrée que les élèves ayant une chance de l'obtenir, les autres élèves désireux de poursuivre leurs études étant orientés en CC.

Si la ségrégation sociale est perceptible, il convient de se poser la question de l'existence d'une ségrégation spatiale à travers la catégorie des agriculteurs. Les enfants d'agriculteurs sont surreprésentés dans les CC d'Ardèche et de Haute-Savoie, d'autant plus si on ajoute les CC privés. Deux hypothèses peuvent expliquer cette surreprésentation des enfants d'agriculteurs en CC privé, d'une part des motivations d'ordre confessionnel et d'autre part la proximité géographique, le réseau privé complétant le réseau public dans ce département rural. Néanmoins, si les enfants d'agriculteurs sont quelque peu sous-représentés dans les lycées ardéchois comme haut-savoyards, c'est dans une proportion bien moindre que ne le sont les ouvriers et employés. La sous-représentation des enfants d'agriculteurs est bien plus flagrante dans les CET où les enfants d'ouvriers constituent près de la moitié des effectifs en Ardèche. Cela est lié à deux phénomènes, tout d'abord les enfants d'ouvriers s'orientent plus spontanément que les autres vers des établissements techniques, et ces derniers résident plus que les autres dans des territoires industrialisés dans lesquels l'offre en filières techniques est plus étoffée. Ainsi, un effet d'offre se conjugue avec la transmission d'un héritage familial, expliquant le phénomène de reproduction à l'œuvre dans les écoles techniques. Cette analyse de la division scolaire rural/urbain à travers le recrutement permet donc de nuancer quelque peu la relégation dont les ruraux seraient victimes puisque les agriculteurs sont moins sous-représentés dans l'ordre secondaire que ne le sont les ouvriers. Toutefois, il convient de préciser cette assertion en distinguant les différentes structures qui composent l'ordre secondaire. Lycées et collèges jouissent en effet d'un prestige inégal, les premiers étant

²¹⁴ Francis Barbusiaux fait partie des témoins rencontrés (voir fiche de synthèse et retranscription de l'entretien en annexes, partie VI).

souvent des établissements de centre-ville anciens et les seconds issus de l'ordre primaire. Les lycées constituent des structures plus importantes, proposant plus d'options, de langues vivantes et préparant à tout type de baccalauréat, ce qui n'est pas le cas de tous les collèges. Toutefois leur offre et leur prestige varie également en fonction de leur statut, entre lycée d'État, nationalisé et municipal. Nous avons illustré le recrutement social différencié des établissements secondaires publics de Haute-Savoie par un graphique, construit grâce aux rubriques CSP des dossiers d'établissement²¹⁵. Si l'on compare pour exemple les deux établissements de jeunes filles d'Annecy, le lycée d'État et le lycée municipal, situés à moins de 2 km l'un de l'autre de sorte que la logique de proximité ne joue que de manière marginale, il apparaît que la proportion d'enfants d'agriculteurs et d'ouvriers est plus importante dans le lycée municipal. Le graphique témoigne également des différences de recrutement corrélées au contexte territorial. Ainsi, les établissements qui jouxtent le Léman comportent davantage de catégories aisées que ceux de la vallée de l'Arve, marquée par un contexte ouvrier. Il faut préciser le fait que le graphique qui recense la composition sociale des CC de Haute-Savoie ne prend pas en compte l'offre privée qui est relativement étoffée en ce département, notamment dans certains secteurs. Par exemple, le CC de Megève n'accueille qu'une infime proportion d'enfants d'agriculteurs alors que la population active agricole pèse davantage. Cela est lié à l'existence d'un CC privé à Megève qui capte l'essentiel des élèves au début des années 1960. Le CC public est ainsi majoritairement fréquenté par des commerçants et cadres moyens, population du bourg tandis que les enfants d'agriculteurs, population des périphéries, fréquentent le CC privé, non pour des raisons de proximité car les deux établissements se situent en centre-ville, mais pour des raisons confessionnelles.

Nous pouvons ainsi considérer les CC comme des établissements ruraux à deux titres. Toute d'abord parce que l'offre en CC se situe très majoritairement dans des espaces ruraux, dans des bourgs rayonnant sur les communes rurales alentour et que les établissements liés à l'ordre secondaire se situent presque exclusivement en milieu urbain. Il faut toutefois distinguer l'offre secondaire dans des villes isolées, rayonnant sur un secteur à dominante rurale, des établissements de centre-ville, de sorte que la réalité est plus complexe qu'une simple dichotomie associant l'ordre primaire au rural et l'ordre secondaire à l'urbain. En outre, les populations rurales, notamment agricoles, sont surreprésentées dans les CC. Si les enfants d'agriculteurs fréquentent les CC de manière préférentielle, ils ne sont pas inexistantes dans

²¹⁵ Voir le volume d'annexes, figure 128, p.201.

l'ordre secondaire grâce aux internats, mais la sélection sociale les cantonne souvent aux collèges modernes. On peut donc effectivement parler d'une relégation des ruraux dans le système scolaire des années 1950 mais cette relégation est plus complexe que ne le dépeignent le rapport Rueff/Armand et les écrits de Jean Ferrez. Si les espaces du « rural éloigné » sont effectivement relégués en termes d'offre, le rural intermédiaire est desservi par un réseau scolaire assez dense, mais d'un prestige moindre. Pour ces espaces, la relégation est donc davantage liée à la hiérarchie des ordres d'enseignement et des types de structures qu'à l'absence d'offre.

A la fin des années 1950, les ambitions réformatrices anciennes du système scolaire se conjuguent avec les objectifs de la politique économique. L'enseignement est désormais conçu comme l'un des principaux leviers de la croissance économique, sa finalité utilitariste est ainsi affirmée. Le monde rural occupe selon nous une place majeure dans la politique de reconfiguration du système scolaire. La modernisation agricole, déjà en marche, a pour conséquence une réduction drastique du nombre d'agriculteurs. Ces derniers, qui ne peuvent plus assurer l'avenir de leurs enfants par la transmission de l'exploitation et de l'expérience familiale, sont demandeurs d'école. L'État, de son côté, voit dans ce surplus de main-d'œuvre dégagé par les mutations agricoles une opportunité, dans un contexte où le déficit de main-d'œuvre industrielle est déploré.

La politique scolaire qui s'affirme dans le monde rural a plusieurs dimensions. Il s'agit d'abord de mieux former « ceux qui restent » c'est-à-dire les enfants reprenant l'exploitation de leurs parents. Le système de transmission séculaire de père en fils dans le monde agricole étant perçu comme archaïque, l'État veut prendre en main la formation des agriculteurs et ouvrir ce monde à des individus qui n'en sont pas issus, c'est là l'objectif de la réforme de l'enseignement agricole menée à partir de 1960. L'objectif est également de former « ceux qui partent » en les orientant vers d'autres secteurs d'activité, en cela la réforme Berthoin constitue un début de réponse. Cette réforme est justifiée par une double ambition : rendre le système scolaire plus juste et démocratique, en termes à la fois sociaux et géographiques en orientant les élèves en fonction de leurs aptitudes et plus de leur milieu d'origine. Le discours des réformateurs possède ainsi une forte dimension spatiale qui nous semble tout aussi marquée, voire davantage, que la dimension sociale qui a pourtant davantage retenu l'attention des historiens.

Cette prise en compte des inégalités territoriales d'éducation, nouvelle à l'époque, doit être replacée dans un cadre plus large. L'aménagement du territoire est en effet une préoccupation croissante du gouvernement, qui aboutit à la création de la DATAR en 1963, la même année que la carte scolaire²¹⁶. L'image du monde rural qui transparait des discours des réformateurs est celle d'un espace relégué en termes d'offre scolaire, dans lequel les enfants ne peuvent poursuivre leurs études malgré leur désir de le faire. L'État entend donc solutionner ce problème. Nous avons interrogé la réalité et les formes de cette

²¹⁶ Jean-Luc Bodiguel, « La DATAR : quarante ans d'histoire », *Revue française d'administration publique*, vol. n° 119, no. 3, 2006, p. 401-414.

relégation grâce à une analyse territorialisée, l'hétérogénéité de l'académie de Grenoble permettant de donner une image représentative de la situation scolaire en milieu rural à la fin des années 1950, même si l'absence de statistiques fiables ne permet pas de dresser un tableau exhaustif. Il apparait que le monde rural est effectivement relégué mais l'image de territoires ruraux systématiquement défavorisés doit être nuancée. Le réseau scolaire n'est pas inexistant dans le monde rural, il peut même être relativement dense grâce aux CC publics et privés, les différentes structures d'enseignement post-scolaire agricole et ménager, mais aussi des établissements hors Éducation nationale comme les MFR. Ainsi, sur le plan de l'offre, le problème est davantage lié à l'inexistence de transports scolaires qui limite le rayonnement des établissements qu'à un manque de densité du réseau. La majorité des cantons sont en effet équipés d'au moins une structure de second cycle général, souvent complétée par des offres de type technique. Il faut toutefois se garder d'essentialiser le rural, il apparait ainsi que les territoires ruraux que nous qualifions « d'intermédiaires » sont bien mieux desservis que ceux du rural « éloigné » marqué par de faibles densités, une population agricole vieillissante et un enclavement plus ou moins marqué. Dans ces derniers, parler de relégation semble pertinent.

Le monde rural parait donc relégué non pas du fait de l'inexistence de l'offre scolaire mais en raison du faible rayonnement géographique des structures d'enseignement et surtout en termes de hiérarchie de l'offre. En effet, les établissements de type secondaire sont exclusivement localisés en ville. La multiplication des passerelles entre ordre primaire et secondaire dans les années 1950 a renforcé l'idée de supériorité de l'enseignement secondaire sur le primaire en termes de qualité. Si la distinction entre les ordres est avant tout de nature sociale, l'intégration croissante des meilleurs élèves de CC dans les établissements secondaires renforce la hiérarchie entre les ordres et l'idée que les meilleurs élèves du rural sont destinés à poursuivre leurs études en ville. La réforme Berthoin ne revient pas sur cette idée en créant des cycles d'observation dans les établissements existants. Elle fait de la mobilité la condition de la réussite d'un système d'orientation fondé sur les aptitudes. La nouveauté consiste à orienter les meilleurs élèves de CC dans les établissements urbains de manière plus précoce donc de les extirper de leur environnement rural, afin de permettre leur réussite scolaire.

Cette idée d'une relégation du « rural intermédiaire » en termes de hiérarchie de l'offre scolaire, liée au fait que les CC, s'ils ne sont pas exclusivement ruraux sont surtout une réalité de ce type de territoire, doit être nuancée du fait de l'existence d'internats dans les

établissements secondaires, ou de solutions d'internat-externat permettant d'élargir l'aire de recrutement de ces structures. C'est notamment le cas des établissements secondaires de villes situées dans des secteurs à dominante rurale. Toutefois l'offre proposée, bien que de type secondaire, n'est pas équivalente à celle des centres-villes. À cela s'ajoute le réseau privé dont les établissements peuvent doubler ceux du public mais qui peuvent aussi constituer une offre de proximité pour les ruraux, leur permettant d'accéder à des études de type secondaire. Ainsi, la relégation du rural est loin d'être uniforme, de multiples facteurs d'ordres géographique, politique et économique se combinent et accentuent ou atténuent cette relégation. En outre, la relégation scolaire n'est pas que rurale, elle comporte une dimension sociale forte qui concerne également le monde urbain. Or c'est la relégation des territoires ruraux qui fait figure de problème dans les discours réformateurs et qui est présentée comme une justification majeure des réformes.

CHAPITRE II :

Les CEG : la pérennisation
d'un réseau rural construit
« par le bas »

Le monde rural est selon nous au cœur des ambitions réformatrices qui se précisent à la fin des années 1950. La pratique de transmission du patrimoine et de l'expérience familiale comme voie d'insertion dans la vie active, principalement dans le monde agricole, est jugée archaïque. En outre, les caractéristiques inhérentes au monde rural, à savoir une densité de population moindre et une accessibilité parfois limitée, sont présentées comme un obstacle à l'efficacité du système scolaire dont la finalité a changé : l'objectif réside désormais dans la prospection des aptitudes des élèves, considérés en tant que future main-d'œuvre, dont la formation constitue un enjeu majeur pour la croissance économique. La réalité du réseau scolaire rural est toutefois assez peu évoquée par les réformateurs, ce réseau est méconnu et c'est l'offre de type secondaire qui sert de référence. La réforme Berthoin affiche la volonté de refonder le système d'enseignement mais paradoxalement les structures anciennes sont maintenues. L'objectif est de normaliser le réseau à partir des structures existantes, en modifiant l'organisation interne des établissements et surtout les pratiques d'orientation, et par extension les stratégies des familles. Il s'agit donc d'une réforme menée à moindre coût et qui ne remet pas véritablement en cause la division entre les ordres d'enseignement. Notre objectif dans ce chapitre est d'analyser comment la politique réformatrice est appliquée dans le contexte d'un réseau de CC dont nous démontrerons l'hétérogénéité, liée au fait qu'il s'agit de structures construites « par le bas ».

Dans un premier temps, nous mettrons en évidence le caractère extrêmement hétérogène des CC ruraux, tant par leur histoire que par leur fonctionnement, de sorte que la réalité de la scolarité en CC est, pour un élève, très variable d'un établissement à l'autre. Pour ce faire, nous nous focaliserons à la fois sur des données quantitatives, à travers notamment les dossiers d'établissements de l'année 1959 et sur des données qualitatives diverses nous permettant de nous focaliser sur quelques cas emblématiques. Dans un second temps, nous interrogerons les ressorts de la politique de mise à portée des structures d'enseignement de second cycle en milieu rural, en abordant les stratégies mises en œuvre par l'État et leurs limites du fait de l'absence de volontarisme voire d'oppositions à l'échelle locale. Nous montrerons ainsi que la mise en œuvre d'un aménagement scolaire pensé « par le haut » à partir de 1959, dans des territoires très divers tant sur le plan géographique que politique, économique, social et culturel, implique la nécessaire collaboration entre acteurs étatiques et municipalités et que les actions des élus et populations locales peuvent constituer un frein ou au contraire un accélérateur à la politique d'aménagement scolaire.

1. Un réseau de CC caractérisé par sa souplesse et son hétérogénéité

L'expression « par le bas », que nous utiliserons notamment dans ce chapitre, désigne ici le fait que l'initiative émane des acteurs locaux (familles, élus, entreprises, chefs d'établissements), par opposition à une impulsion venant « du haut », c'est-à-dire de l'État. Néanmoins, cette dichotomie doit être envisagée avec précaution dans le cadre de recherches sur le système scolaire qui comporte un certain nombre d'acteurs que nous pourrions qualifier d'intermédiaires, comme les inspecteurs d'académie. Il s'agit dans un premier temps de dresser une typologie de la genèse des structures dans l'académie de Grenoble. S'il existe souvent un CC public par canton, cet état de fait n'a jamais constitué une règle établie. Il nous faut donc déterminer quels sont les acteurs qui sont à l'initiative de la création des CC et quelles sont leurs motivations et à l'inverse s'interroger quant à l'absence de CC dans un canton. Si nous nous focalisons ici sur les structures publiques, nous n'en oublions pas le réseau privé dont la connaissance est indispensable dans l'appréhension des enjeux d'aménagement. La stratégie d'implantation des établissements privés est bivalente. Il apparaît, au regard de la carte du réseau ardéchois, que les établissements privés viennent doubler l'offre publique existante, notamment dans les villes et parfois palier aux carences du réseau dans les campagnes²¹⁷. Ainsi, les CC de Satillieu et Saint-Felicien dans le Vivarais offrent une alternative aux pôles d'Annonay et de Lamastre pour les habitants du secteur. Il s'agit de deux petits établissements de filles, celui de Saint-Felicien accueillant 33 élèves et celui de Satillieu 66, probablement associés à la congrégation de Saint-Joseph très présente dans le nord-Ardèche. Si les établissements privés peuvent être perçus comme un moyen de palier la déficience du réseau public, ils peuvent aussi être envisagés comme des éléments empêchant l'émergence de structures publiques du fait des élèves qu'ils captent et donc de la concurrence qu'ils exercent vis-à-vis des structures publiques, ce qui devient problématique à partir du moment où la faiblesse des effectifs d'un établissement de second cycle est perçue par l'Éducation nationale comme un signe de mauvais fonctionnement ou d'irrationalité du réseau.

²¹⁷ Voir le volume d'annexes, figure 34, p 118.

1.1 LES CC, UN RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT LOCAL CRÉÉ PAR DES ACTEURS LOCAUX

Pour ouvrir un CC, trois conditions sont nécessaires : l'accord des communes concernées et du rectorat, un instituteur disponible et des locaux vacants. La volonté communale est une condition nécessaire mais pas exclusive, elle doit être jointe d'un avis favorable de l'inspecteur primaire du secteur, après enquête, et validée par l'administration (préfet puis ministère). Ainsi que nous l'avons constaté précédemment, les effectifs des CC augmentent tout au long des années 1950, hausse qui ne peut seulement être attribuée à la croissance démographique. Le succès des CC tient donc à l'existence d'une demande de poursuite d'études de la part des familles et à l'action, ou plutôt à l'inaction de l'État qui permet leur développement. Le contexte des années 1950 s'y prête : les CC sont des structures municipales non financées par l'État, des instituteurs sont disponibles en raison de la fermeture des écoles de hameaux et des politiques de regroupement des écoles primaires, et une salle de classe peut souvent être libérée dans l'un des écoles élémentaires de chef-lieu. Nous avons identifié trois types d'acteurs ayant œuvré à la création des CC de notre territoire d'étude, agissant souvent de manière conjointe mais pas au même niveau : des acteurs académiques (les inspecteurs primaires et d'académie), des acteurs politiques (les élus locaux) et des acteurs économiques. Le rôle de ces différents acteurs sera abordé à travers des exemples localisés mais représentatifs.

Des inspecteurs primaires soucieux de développer un second cycle de proximité en milieu rural

Les inspecteurs d'académie sont des responsables administratifs délégués du recteur, en résidence dans les différents départements qui constituent l'académie, ils sont appuyés par les inspecteurs primaires qui sont chargés des CC puisque ceux-ci relèvent de l'ordre primaire. Pour Jean Ferrier, l'inspecteur d'académie atteint son âge d'or entre 1886 et 1968, lorsqu'il s'affranchit des autorités locales, notamment de l'Église et des notables locaux, pour s'affirmer comme un véritable spécialiste en matière de pédagogie, devenant ainsi un acteur majeur de la construction de l'école primaire²¹⁸. Il ne s'agit pas ici d'aborder la figure de l'inspecteur primaire de manière générale mais de démontrer le rôle moteur qu'il joue dans

²¹⁸ Jean Ferrier, *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995*, Paris, L'Harmattan, 1997.

l'aménagement scolaire des CC en milieu rural. Pour Jean-Michel Chapoulie²¹⁹, ce sont en effet les inspecteurs d'académie et primaire qui ont le plus contribué à l'extension du réseau de CC.

Nous avons choisi d'illustrer le rôle des inspecteurs primaires à travers l'exemple du CC de Villeneuve-de-Berg (Ardèche) en nous appuyant sur les dossiers d'établissement et le témoignage du premier instituteur du CC²²⁰. Le projet d'ouverture d'un CC dans la commune est porté au milieu des années 1950 par l'inspecteur primaire Daniel Hugues. Villeneuve-de-Berg est alors un bourg rural marqué par un rééquilibrage démographique. Dans son étude de l'évolution de la population ardéchoise entre 1954 et 1962, le géographe Pierre Bozon signale en effet que le Bas-Vivarais se caractérise par des pertes moindres que les autres régions²²¹. Certaines localités ont même gagné des habitants, c'est le cas de Villeneuve-de-Berg, grâce à la présence de petites industries (usine de carrelage, *etc.*). Daniel Hugues semble particulièrement attaché à la dispersion des structures d'enseignement en milieu rural. Quelques années plus tôt, en 1954, il a entrepris, avec l'aide du maire, de créer une école de hameau dans la commune de Mazan (Montagne ardéchoise). Le hameau en question situé à 1 370 mètres d'altitude, à une heure à pied du chef-lieu par une route fréquemment enneigée, comportait alors une douzaine d'élèves. Cette ouverture semble aller à rebours de la politique alors menée par l'État qui préconise la fermeture des plus petites écoles. Elle atteste l'engagement de l'inspecteur primaire pour favoriser la mise à portée de l'enseignement des populations rurales. En 1956, Daniel Hugues convainc la municipalité de Villeneuve-de-Berg d'ouvrir un CC afin que les enfants du pays souhaitant poursuivre leurs études n'aient plus à fréquenter les CC alentours, notamment celui de Joyeuse, situé à une trentaine de kilomètres au sud-ouest. Pour la commune, disposant alors d'une salle dans l'école de garçons, cette ouverture ne représente pas un coût conséquent. Jacques Coudène, qui fut l'un des premiers élèves du CC de Villeneuve-de-Berg, bourg dont il est originaire, raconte avoir commencé sa scolarité de second cycle au CC de Joyeuse car il n'en n'existait pas à Villeneuve et que l'une de ses tantes pouvait l'héberger à Joyeuse la semaine. Il ne rentrait à Villeneuve que le week-end (plus de deux heures de bus avec les correspondances). La création d'un CC à Villeneuve

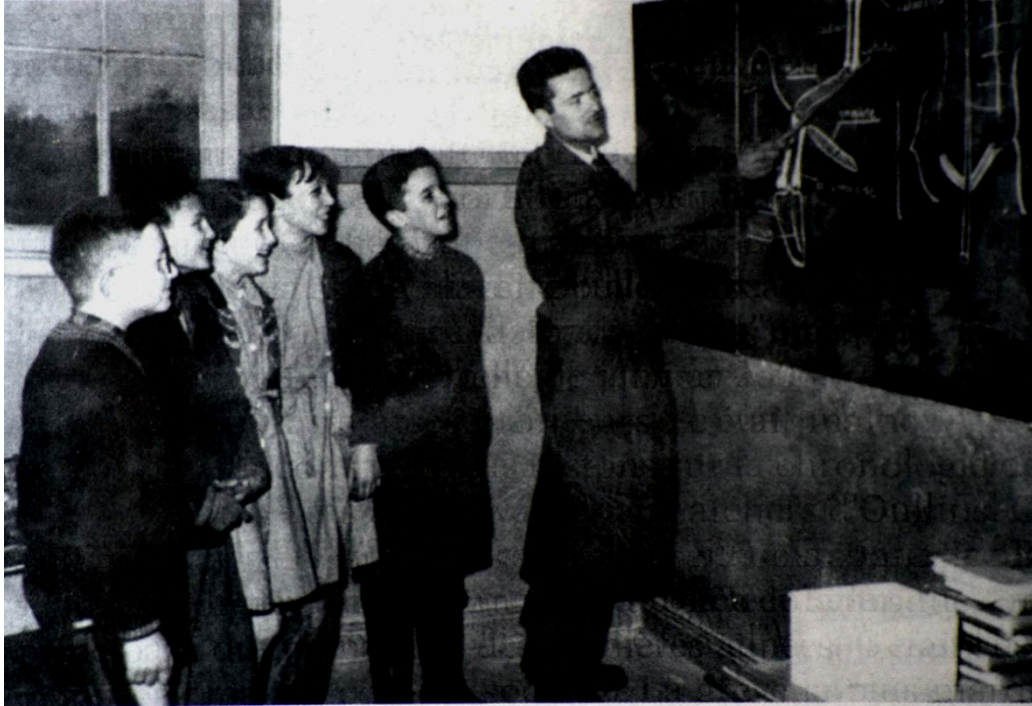
²¹⁹ Chapoulie Jean-Michel, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école... », *op.cit.*

²²⁰ Georges Massot, « 1956 : An I du Collège Laboussière, les dix jours les plus longs », dans *Revue de la société des enfants et amis de Villeneuve-de-berg*, n° 62, 2006.

²²¹ En 1962, il constate que 64% des communes de cette région un déficit inférieur à 10% par rapport à leur population de 1954, contre des régions comme la Montagne ardéchoise où elles ne sont que 14%, dans Pierre Bozon, « Compléments sur la population de l'Ardèche, son évolution de 1954 à 1962 », dans : *Revue de géographie alpine*, tome 53, n°1, 1965.

paraît donc particulièrement opportune pour les élèves dans sa situation, élèves qui semblent toutefois être assez peu nombreux. L'inspecteur entreprend ensuite de recruter un instituteur. Georges Massot, instituteur remplaçant installé à Vallon dans le sud-Ardèche devient alors le premier et, le seul, enseignant du CC. Le choix de l'inspecteur semble s'expliquer par le fait que cet instituteur, en quête de poste « fixe » maîtrisait l'anglais (l'enseignement d'une langue vivante est obligatoire en CC) et avait déjà accompli plusieurs stages en CC.

Cependant, la décision du conseil municipal est un peu tardive et le CC ouvre officiellement ses portes, au sein de l'école primaire de garçons, à la fin du premier trimestre de 1955. Il faut donc trouver d'urgence des élèves, en « débauchant » notamment les enfants de la région qui suivent leur scolarité dans un autre CC, comme c'est le cas de Jacques Coudène. S'engage alors ce que Georges Massot appelle un mouvement de « marketing scolaire » : attirer des élèves ayant déjà commencé leur année scolaire ailleurs, dans une structure nouvelle avec un instituteur fraîchement nommé. L'inspecteur, mais surtout le maire et les conseillers municipaux, se chargent du recrutement. Ils sont aidés par certains parents d'élèves dont M. Coudène, correspondant du journal *Le Dauphiné Libéré* qui se charge de faire la publicité du CC dans le journal régional. Ces acteurs locaux jouent le rôle d'intercesseurs en présentant le nouvel instituteur aux parents ayant un enfant en 6^{ème} dans un autre CC. Le jour de la rentrée de janvier 1956, il n'y a qu'un seul élève au CC : Jacques Coudène. Georges Massot écrit : « Avec une impassibilité romaine, l'inspecteur déclara le Collège ouvert et consigna l'évènement ». Dans les jours qui suivent, d'autres élèves arrivent des villages environnant, notamment de Saint-Jean-le-Centenier, commune limitrophe reliée à l'école de Villeneuve par la RN 88 (Montélimar-Viviers-Le Puy). L'effectif de sept élèves est atteint (il ne dépasse pas 10 élèves la première année).



Photographie de la classe du cours complémentaire de Villeneuve-de-Berg peu après son ouverture en 1956. Les cinq premiers élèves (deux filles et trois garçons) et leur enseignant, Georges Massot (en cravate et blouse grise), sont photographiés durant un cours sur l'anatomie du pigeon.

Source : Revue de la société des enfants et amis de Villeneuve-de-Berg, n° 62, 2006

L'entreprise « marketing » se poursuit avec l'organisation d'un spectacle de fin d'année dans les rues de la ville, le but étant la pérennisation du CC grâce au recrutement de nouvelles générations d'élèves. Ce cas illustre le fait que, malgré la souplesse du rectorat, le recrutement d'un nombre suffisant d'élèves est une condition *sine qua non* pour la pérennité de ces établissements. L'ouverture d'un nouveau CC entraîne ainsi une situation de concurrence entre les structures publiques comme privées de proximité. Il est intéressant de noter que les efforts de recrutement déployés par les acteurs locaux sont orientés de manière privilégiée vers des familles dont les enfants poursuivent déjà leur scolarité. Il ne s'agit pas de demander à des enfants ayant arrêté leur scolarité à 14 ans de la reprendre, signe que les élèves en question sont parvenus « à se placer » et ne sont plus disponibles sur le « marché scolaire ».

La rentrée suivante marque l'ouverture d'une classe de 5^{ème} et le recrutement d'un directeur, Mr Leynaud et d'un nouveau professeur. Le maire propose également la création

d'un internat permettant d'assurer la survie du CC, malgré les frais supplémentaires incombant à sa commune et aux communes alentours. Un nouveau niveau est ouvert chaque année. La création d'un CC complet demande ainsi généralement quatre ans et la hausse des effectifs s'accompagne de la création de postes. La création du CC de Villeneuve-de-Berg est un succès. Ainsi en 1959, il rayonne sur toute la partie sud de l'Ardèche grâce à son internat. Les élèves sont originaires de sept cantons ardéchois différents et deux viennent d'autres départements (Drôme et Vaucluse). Une proportion importante de ces élèves est issue de familles agricoles (45 agriculteurs et un enfant de salarié agricole sur 107 élèves au total). L'établissement accueille 107 élèves des deux sexes. Officiellement il s'agit d'un CC de garçons car rattaché à l'école élémentaire de garçons, avec coéducation. Il se compose de quatre classes et cinq enseignants y sont affectés, dont le chef d'établissement. Les effectifs sont plus fournis pour les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} (30 et 34 élèves) et sont moindres ensuite (27 élèves en 4^{ème} et 16 en 3^{ème}), en raison du palier d'orientation existant en 5^{ème} (il y a par exemple une MFR à Villeneuve-de-Berg qui peut constituer une voie d'orientation pour ces élèves, majoritairement issus du monde agricole) et du fait que certains élèves ont 14 ans avant la 3^{ème} et peuvent donc légalement arrêter leurs études. Les élèves du CC viennent pour l'essentiel de classes élémentaires publiques, un petit nombre est issu de l'enseignement privé (six élèves), probablement de l'école privée de premier cycle de la commune. Enfin, deux sont issus d'un établissement secondaire. On peut faire l'hypothèse que ces deux élèves étaient inscrits au collège d'Aubenas, qu'ils ont quitté soit pour des raisons de proximité soit parce que l'orientation qu'il leur était proposée au collège ne leur convenait pas. Ainsi, après une première phase quelque peu précaire, le CC se développe rapidement grâce aux stratégies conjointes de l'inspecteur primaire et de la municipalité, reposant sur le développement d'un internat, alors que les CC publics environnants (Le Teil et Vallon) n'en possèdent pas. Ce témoignage illustre d'une part la grande souplesse administrative qui caractérise la création d'un CC et d'autre part le rôle crucial des élus locaux. En effet, si les inspecteurs ont un rôle incitatif, c'est toutefois aux municipalités que revient la décision de créer un établissement et de lui assurer un développement suffisant afin de pérenniser son existence.

Les élus locaux : « pères des CC » ?

L'initiative de la création d'un CC peut être plus directement associée aux élus locaux. Ainsi, l'histoire des CC puis des CEG est-elle souvent intimement associée à celle des maires, caractérisés par leur longévité à ce poste et leur souci de défendre le collège de leur commune,

et à travers lui le monde rural. Il en va ainsi de Gilbert Sauvan, maire de Cléon-d'Andran, village circulaire de 507 habitants en 1962, situé au cœur de la plaine des Andrans (Drôme). Le CEG passe pour « l'un de ses enfants²²² ». Les Sauvan sont une famille d'agriculteurs implantée dans un hameau de Cléon d'Andran depuis plusieurs générations. Gilbert Sauvan, né en 1919, reprend l'exploitation de son père, toutefois il fait partie de la minorité de ruraux à avoir poursuivi ses études au-delà de la scolarité obligatoire. En effet, après avoir fréquenté l'école élémentaire de la commune de Charols, géographiquement plus proche de son hameau que celle du chef-lieu puis l'école de la Bégude-de-Mazan (il logeait alors chez sa tante), il rentre à l'EPS de Montélimar après avoir obtenu le certificat d'études dès 1931. Il choisit d'arrêter ses études à 14 ans afin de rejoindre l'exploitation familiale. Pourtant, il entreprend de poursuivre des études agricoles *via* des cours par correspondance privés, puis les cours d'élites rurales de Montélimar. Il devient ensuite moniteur de cours agricoles à Cléon-d'Andran entre 1941 et 1943. Mentionner le parcours scolaire de Gilbert Sauvan nous semble intéressant car il constitue probablement un élément explicatif dans son désir impérieux de développer l'instruction dans son village. Ce parcours est marqué par la réussite scolaire à partir de son transfert à l'école de la Bégude-de-Mazan. Aujourd'hui encore, il n'est pas peu fier d'avoir obtenu son certificat d'études à 11 ans et demi. En outre, le choix d'arrêter ses études n'était pas lié à un niveau scolaire insuffisant mais au désir d'aider son père dans l'exploitation et le fait de poursuivre des études agricoles pour ensuite devenir moniteur traduit un désir de formation. Engagé dans les FFI durant la Seconde Guerre mondiale (il participe notamment à la libération de Grenoble), il s'investit ensuite en politique. Tout juste élu maire en 1958 (poste qu'il occupe jusqu'en 1995), il prend l'initiative de créer un cours complémentaire dans le village. La délibération du conseil municipal est envoyée au rectorat et un inspecteur primaire se rend à Cléon-d'Andran pour mener une enquête, afin que l'inspecteur d'académie puisse donner ou non son accord. L'inspecteur semble avoir été particulièrement soucieux de la géographie de Cléon-d'Andran, qui n'est pas chef-lieu de son canton mais occupe une position de carrefour, le bourg étant bien relié par les routes départementales. En outre, si la population de la commune a diminué tout au long du XIX^e siècle, elle augmente très légèrement depuis l'après-guerre (454 habitants en 1954²²³). Compte tenu de l'existence d'un local disponible et de la présence d'un instituteur apte à enseigner l'anglais, l'inspecteur donne ainsi son accord. 22 élèves issus de Cléon et des

²²² Voir le volume d'annexes, partie VI.

²²³ Données INSEE.

communes alentours (Sauzet, Puy-Sant-Martin, Charols) font leur rentrée, beaucoup venant à vélo.

Les difficultés pour le maire surviennent ensuite car la mise en place d'un véritable CC susceptible d'accueillir des enfants de la 6^{ème} à la 3^{ème} suppose d'élargir le recrutement. En effet, dans tous les CC, le nombre d'élèves décroît au fil de la scolarité puisque certains élèves atteignant 14 ans arrêtent leurs études ou s'orientent avant la 3^{ème}. Ainsi, sur les 22 6^{ème}, 15 seulement s'inscrivent en 5^{ème}. L'inspecteur primaire demande alors au maire de recruter des élèves supplémentaires afin de parvenir à un effectif de 20 inscrits. Pour ce faire, Gilbert Sauvan entreprend de recruter des élèves en arpentant à vélo Cléon-d'Andran et les communes voisines afin de « débaucher » des jeunes fréquentant d'autres établissements privés comme celui de Chabrillan à Montélimar, ou des jeunes ayant arrêté leurs études. Il use, pour convaincre les parents, de son statut de maire et présente l'inscription de nouveaux élèves au CC comme un service personnel lui étant rendu. Il parvient ainsi à créer une 5^{ème}. Cependant, si l'élargissement du recrutement est la condition nécessaire à la pérennisation de l'établissement, cela implique un investissement supplémentaire de la part de la commune. Gilbert Sauvan entreprend d'abord de réaffecter le local du corbillard à un usage scolaire avant d'acheter un bâtiment en ruine du village et d'en faire un local accueillant la classe de 5^{ème} et la cantine. La création des classes de 4^{ème} et de 3^{ème} pose des problèmes similaires en termes de recrutement. Gilbert Sauvan décide ainsi de mettre en place un ramassage scolaire entre Cléon-d'Andran et les communes alentours. La gestion de ce nouveau système est assez hasardeuse la première année, Gilbert Sauvan témoignant lui-même du fait que la mise en place d'un ramassage à Cléon était nouvelle et qu'il ne savait comment faire. Ainsi, les redevances, fixées par le conseil municipal sont, dans un premier temps, directement remises au chauffeur par les familles. Cependant, en raison de nombreuses erreurs, Gilbert Sauvan confie cela à une jeune institutrice qui « s'arrangeait ensuite avec le percepteur ».

Gilbert Sauvan évoque cette difficile création et les multiples arrangements qui l'entourent avec humour : « c'était à la fois folklorique, c'était aussi indispensable si je voulais maintenir ce collège ». À de nombreuses reprises, il mentionne le fait que ce qui a été possible à l'époque ne le serait pas aujourd'hui compte tenu de l'instauration de normes nouvelles en termes de sécurité, de gestion des comptes, *etc.* L'impression générale qui transparait après l'analyse de ce témoignage, et des autres, est l'absence d'un cadre administratif contraignant qui laisse une marge de manœuvre aux municipalités et plus

largement aux acteurs « du bas ». L'engagement du maire est aussi celui du conseil municipal et implique des choix budgétaires, les municipalités sont prises dans un engrenage : l'extension du rayonnement du CC est une condition de son existence mais elle implique de trouver de nouveaux locaux, d'installer une cantine et éventuellement de mettre en place des transports scolaires ce qui constitue une dépense nouvelle, toutefois partagée par les communes voisines, souvent au prorata des élèves qu'elles envoient dans le CC voisin.

Une deuxième étude de cas illustre le rôle des acteurs locaux dans l'ouverture puis la défense du CC, celui de Saint-Jeoire en Haute-Savoie, bourg de 1 774 habitants en 1954, situé à la confluence du Giffre, à mi-chemin entre Cluses et Annemasse. Nous nous fondons ici sur deux types de sources, d'une part un fascicule rédigé à l'occasion du cinquantenaire du CC en 1959 et, d'autre part, sur le dossier de l'établissement daté de la même année. Si le second type de source a déjà été présenté, il faut s'interroger quant à la nature du fascicule. C'est un petit livret dactylographié, l'auteur n'est pas spécifié. On peut toutefois supposer qu'il s'agit d'une personne missionnée par la municipalité de Saint-Jeoire. Cet historique prend la forme d'un hommage aux fondateurs et aux défenseurs de l'établissement, autrement dit les municipalités successives. Il s'appuie sur des sources de première main qui sont parfois reproduites (délibération des conseils municipaux, *etc.*) et fournit des informations précises quant à l'histoire du CC. Ainsi son apport est double, d'une part des informations quant à la fondation de l'établissement au début du XX^e siècle et d'autre part quant au contexte de 1959 dans lequel il est produit. Ce fascicule a en effet pour objectif de légitimer l'existence de l'établissement, dans un contexte d'incertitudes lié à la réforme Berthoin, comme l'atteste la dernière phrase : « *il semble bien que le CC de St-Jeoire réponde à un besoin local. Dans l'esprit de la récente réforme de l'enseignement, installé dans des locaux suffisants, il semble qu'il soit en mesure de répondre aux tâches futures* ». Ce fascicule a très vraisemblablement été envoyé au rectorat (nous l'avons trouvé dans les archives de l'inspection académique) mais peut-être également à la préfecture, voire au député de circonscription.

Le CC de Saint-Jeoire a été fondé dans le cadre d'une initiative de la Société d'action républicaine créée en 1906 par des élites communales dans le but « *d'assurer le triomphe définitif des idées de la Révolution par une lutte loyale et efficace contre le parti réactionnaire* »²²⁴. Il faut ici rappeler le contexte. Depuis le 7 juillet 1904, l'enseignement congréganiste est interdit et la loi de Séparation en décembre 1905 implique de repenser les

²²⁴ Extrait du cahier de délibération de la Société, le 18 avril 1906, *le Petit Colporteur*, n°21, 2014.

relations Église/État de manière globale. Il s'agit donc pour les tenants de l'enseignement laïc de s'imposer, dans un contexte de réorganisation de l'enseignement congréganiste vers un enseignement privé entraînant une chute des effectifs des écoles catholiques. Il faut noter que la région vote à gauche « avec ardeur »²²⁵ pour reprendre les termes de Paul Guichonnet, mais se caractérise également par l'extrême diversité de ses opinions. La création du CC est ainsi portée par cette Société d'action républicaine intimement liée à la municipalité. Jean-Pierre Besson, maire radical de la commune et conseiller général jusqu'en 1907 cède sa place pour quatre ans à Célestin Cherdon, l'un de ses conseillers, qui poursuit le projet, avant d'être réélu. L'engagement de la municipalité de Saint-Jeoire pour le CC semble être une constante jusqu'en 1959. Cette création revêt un caractère politique : il s'agit de lutter contre l'influence des écoles privées de la commune. En outre, un nouveau groupe scolaire a été inauguré en 1907, l'objectif est donc de rentabiliser cet investissement. Le conseil municipal s'appuie également sur l'idée que cette création est vivement désirée par la population, majoritairement ouvrière et qui n'a donc ni les moyens de permettre aux enfants titulaires du certificat d'études de poursuivre leur scolarité, ni de les faire travailler à 12/13 ans conformément à la loi. La municipalité argue ainsi de l'existence d'une demande sociale d'éducation, élément de discours classique qui donne l'image de générations largement titulaires du certificat d'études ce qui est loin de constituer une réalité, les instituteurs ne présentant qu'une partie de leurs élèves à cet examen.

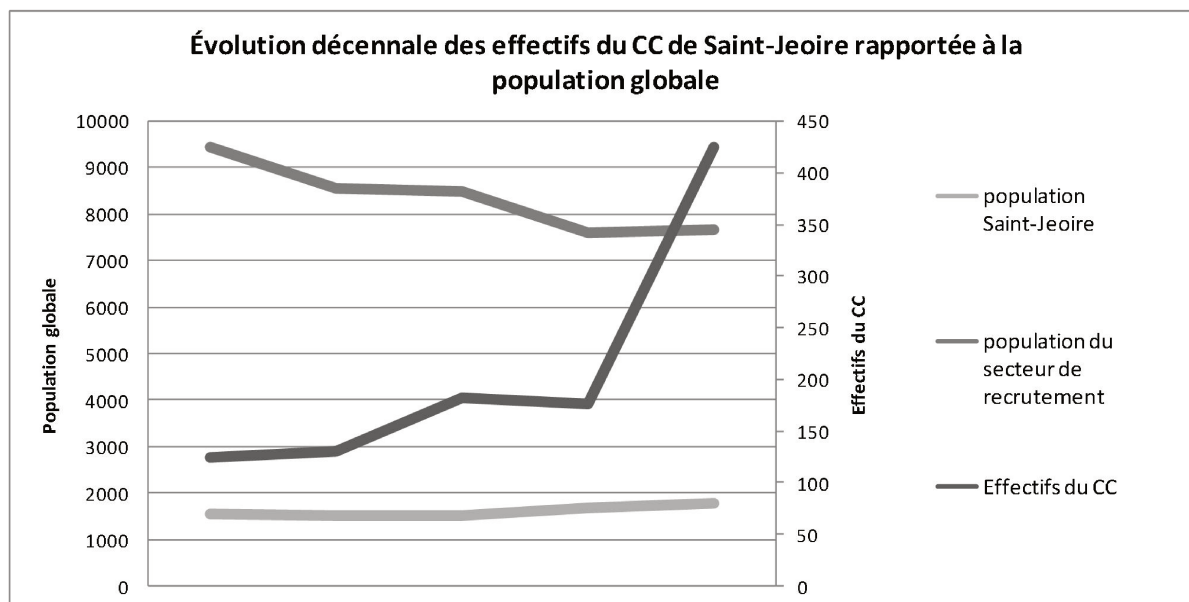
Le CC ouvre officiellement ses portes en 1907 mais n'est pas reconnu par les autorités étatiques malgré la pression du conseil municipal qui menace de démissionner. En effet, malgré l'avis favorable de l'inspection académique, le ministère refuse dans un premier temps d'entériner cette création. La municipalité fait donc appel au sénateur Émile Chautemps afin d'obtenir une nouvelle étude de la demande. Ce dernier, républicain radical ayant voté en faveur de la loi de Séparation, ancien ministre des colonies puis député de la circonscription de Bonneville, accueille la demande de la municipalité de Saint-Jeoire de manière favorable. Le 3 octobre 1909, la Société d'action républicaine organise dans la commune la fête annuelle de la Fédération des sociétés républicaines de l'arrondissement de Bonneville en présence du sous-préfet de Bonneville, du député de circonscription et du conseiller général du canton, constituant l'occasion pour la Société d'action républicaine de Saint-Jeoire de réitérer la nécessité de créer un CC afin de fortifier l'école laïque face à la concurrence du privé. Forte

²²⁵ Paul Guichonnet, *La géographie et le tempérament politique dans les montagnes de la Haute-Savoie*, dans *Revue de géographie alpine*, tome 31, n°1, 1943, p. 39-85.

de ces soutiens, la municipalité parvient à ouvrir officiellement son CC le 26 novembre 1909. Il accueille alors 10 élèves des deux sexes, Après deux années en CC, les élèves obtiennent la mention « d'études complémentaire » sur leur certificat d'études, dont la possession est établie par la municipalité comme la condition *sine qua non* pour prétendre accéder au CC. Cette finalité est présentée comme majoritaire pour la plupart des enfants, cependant, une minorité, dépeinte dans le document comme « favorisée à tous égards » (il faut entendre au niveau scolaire aussi bien que social et peut-être géographique) prétend toutefois aux concours des bourses des EPS, collèges, lycées et établissements techniques. La poursuite des études en CC facilite donc, selon l'auteur, l'accès à des situations qu'il qualifie de « moyenne » à savoir des emplois de contremaîtres, petits fonctionnaires, artisans, négociants. L'existence de « réussites exceptionnelles » est par ailleurs soulignée (un ingénieur en horticulture, un médecin, un professeur agrégé, *etc.*). Les effectifs augmentent lentement pour atteindre une petite trentaine d'élève dans les années 1920, un second poste étant créé. Le CC se détache ainsi très progressivement de l'enseignement élémentaire caractérisé par un seul enseignant polyvalent. Néanmoins, l'existence de l'établissement est précaire et très liée à la figure des instituteurs qui y enseignent. Ainsi lorsque le directeur, M. Paris prend sa retraite en 1928, la majorité des élèves quittent le CC et il faut attendre plusieurs années pour que le couple d'instituteurs nouvellement nommé parvienne à reconstituer les effectifs. L'auteur du fascicule sous-entend que ces départs sont liés à l'excellente réputation des instituteurs en poste et à la crainte des familles de ne plus bénéficier d'un enseignement d'aussi bonne qualité, qui les aurait donc incités à inscrire leurs enfants ailleurs. On peut cependant faire une hypothèse différente. Les familles ont pu en effet décider de ne pas inscrire leurs enfants en CC et de les laisser en classe de fin d'études, ce qui serait révélateur du fait que le choix des familles d'envoyer leurs enfants au CC ne tient pas, pour beaucoup, à des stratégies de promotion sociale. Il peut s'agir d'usages locaux, d'arrangements entre les familles et les instituteurs qui déterminent à combien et à quels élèves ils font passer le certificat d'études, puis combien termineront leurs études en CC afin de maintenir l'établissement.

Le public du CC, selon les statistiques présentées dans le fascicule, se compose d'une majorité d'enfants issus de familles d'ouvriers (36%) puis d'artisans, cultivateurs et négociants. Dans un contexte où l'activité agricole est de moins en moins dominante, les enfants sont attirés par la fonction publique ou des écoles techniques qui offrent de larges perspectives d'emplois dans la région, notamment autour des pôles de Cluses-Scionzier et Annemasse. Menacé en 1941 par la politique vichyste, le CC connaît son étiage au sortir la

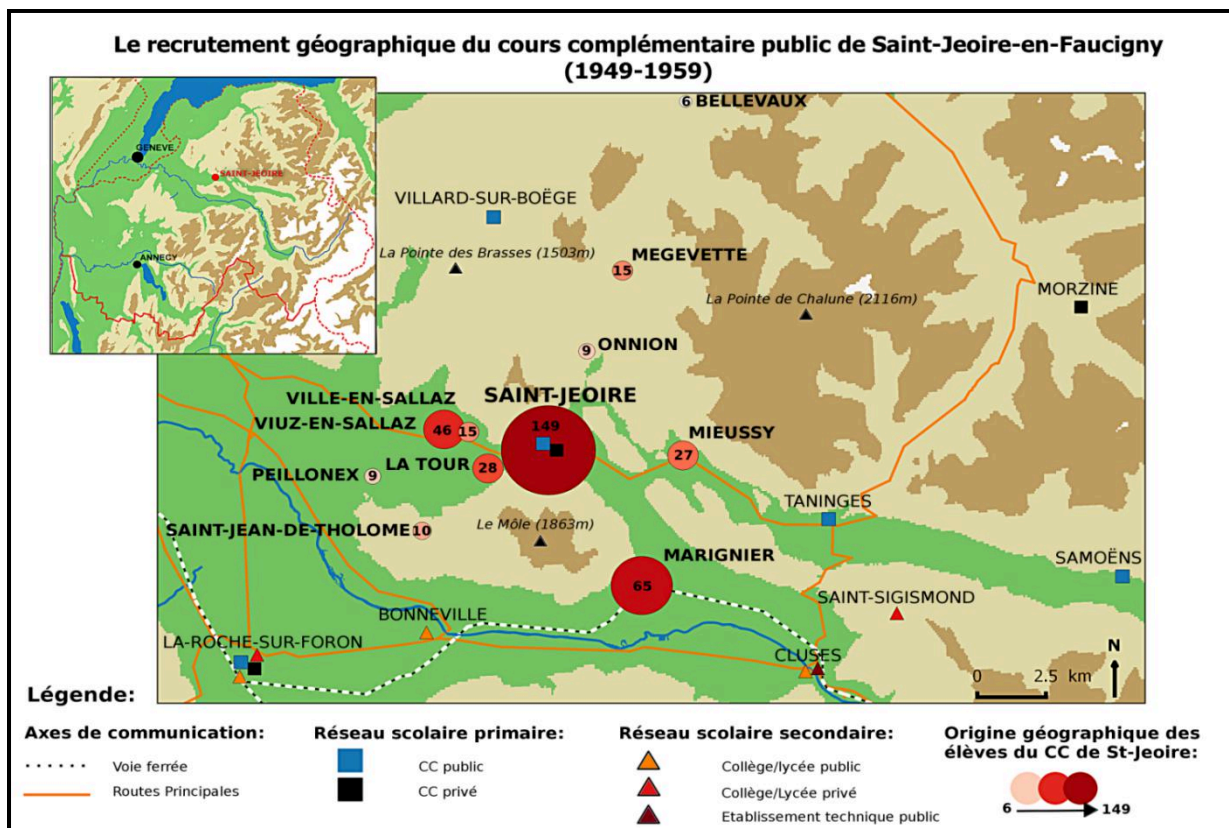
Seconde Guerre mondiale, puis voit son existence confortée par une hausse des effectifs qui n'est que peu liée à une croissance démographique. En effet, la population de Saint-Jeoire et des communes limitrophes n'augmente que légèrement voire stagne pendant la période considérée (1949-1959).



Il faut noter qu'il s'agit dans ce graphique du nombre d'inscrits déclarés par la municipalité, dans le but de célébrer la fondation et le succès du CC de Saint-Jeoire. Il est ainsi probable qu'ils aient pu être arrondis à la hausse. La croissance des effectifs résulte selon nous de deux dynamiques intimement liées : l'existence d'une demande sociale et l'engagement de la municipalité pour la promotion de son établissement, qui a pour conséquence de nourrir la demande existante. Une véritable « stratégie de combat » est mise en œuvre par les municipalités successives. Elle vise tout d'abord à accroître le rayonnement de l'établissement avec la création d'enseignements originaux comme la mise en œuvre d'une expérience d'éducation artistique ou encore en s'assurant du financement de locaux/équipements de qualité. En 1953, la municipalité demande avec insistance au rectorat et à la préfecture l'autorisation d'ouvrir une quatrième classe. L'argumentaire est toujours le même, il s'agit de lutter contre l'influence des établissements privés du canton (CC et école ménagère) dans une perspective politique. La municipalité développe l'idée que le recrutement social et « politique » des élèves a évolué. Les premiers élèves accueillis étaient en effet issus de groupes sociaux définis comme « modestes » et « moyens », politiquement orientés à gauche ou au centre. Or depuis trois ans, le maire explique que le recrutement s'élargit à une nouvelle frange de la population, un public plus « bourgeois » appartenant au « catholicisme militant ».

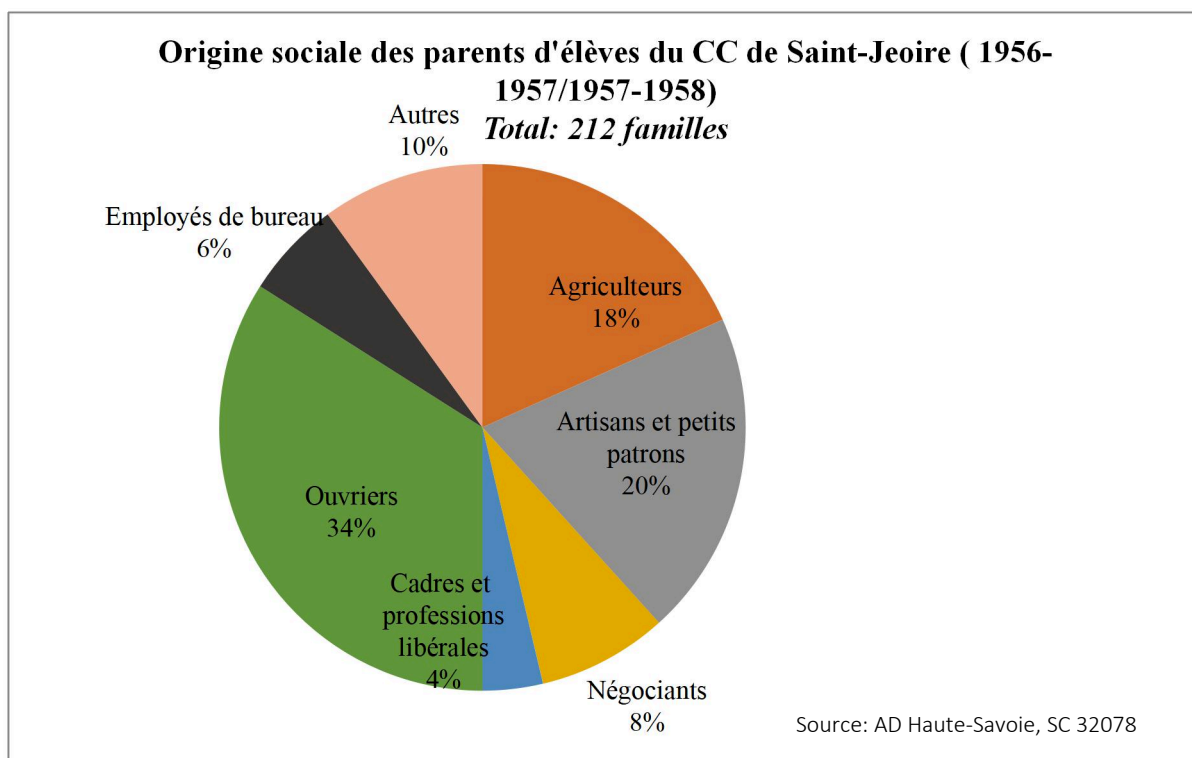
Cette dynamique d'ouverture qu'il lie à un enseignement public de qualité, triomphant face au privé, se verrait selon lui remise en cause par un désengagement de la part de l'État. L'ouverture d'une quatrième classe est finalement accordée et le CC poursuit sa croissance en termes d'effectifs, de classes et d'enseignants qui y sont associés.

La création du CC de Saint-Jeoire est donc directement liée au contexte politique du début du XX^e siècle. À la fin des années 1950, l'établissement rayonne sur un périmètre assez large qui a pu être cartographié grâce aux données très précises présentes dans le fascicule qui détaille l'origine géographique de tous les élèves ayant fréquenté le CC entre 1949 et 1959.



Ainsi, comme tous les CC étudiés, le recrutement est très local, et concerne d'abord la population municipale. 149 Saint-Jeoiriens ont fréquenté le CC entre 1949 et 1959 sur un total de 364 élèves. Saint-Jeoire occupe une position centrale, dans une région disposant de bourgs assez importants dépourvus d'offre publique de second cycle. Ainsi, une partie des élèves de Marignier, commune alors plus peuplée que Saint-Jeoire mais dépourvue de CC public, vient étoffer les effectifs, l'autre partie se dirigeant probablement vers les établissements de Cluses et Bonneville. Le CC rayonne jusqu'à Mégevette (900 mètres d'altitude) située à près de neuf km de Saint-Jeoire dans la vallée du Risse, et ce malgré l'absence de cantine au CC de Saint-Jeoire. Ainsi, en mai 1959 l'établissement accueille 155 élèves répartis en sept classes (deux

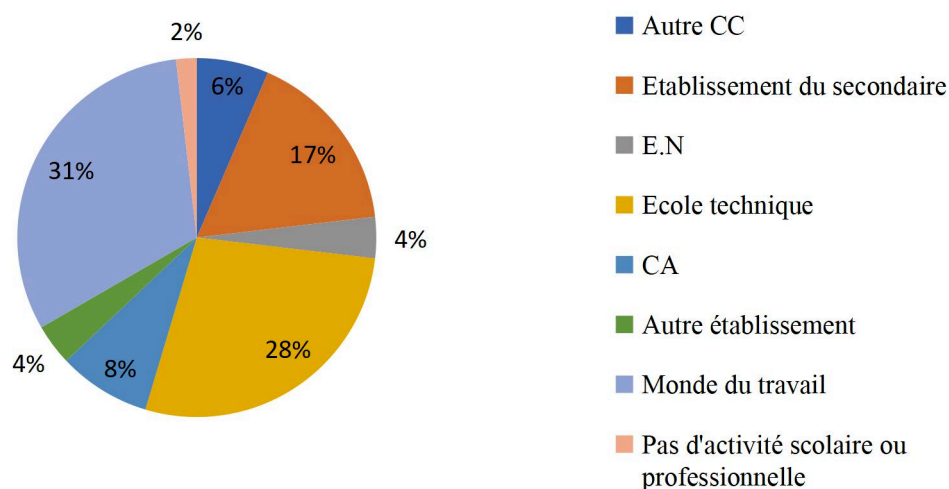
6^{ème} et deux 5^{ème}, une 4^{ème} et une 3^{ème} et une classe terminale), neuf maîtres dont un d'éducation physique et un directeur. En sus de l'enseignement de l'anglais, une LV2 (italien) est proposée, éléments confirmés par le dossier d'établissement (hormis pour le nombre d'enseignants, information ne figurant pas dans le dossier). Le CC de Saint-Jeoire est ainsi à la veille de la réforme Berthoin, bien ancré et doté. Outre l'origine géographique, l'origine sociale des élèves est également renseignée.



L'origine sociale est indiquée pour un total de 212 familles dont les enfants ont fréquenté le CC entre 1956 et 1958. Sept catégories ont été définies, les ouvriers, majoritaires, les artisans et petits patrons, agriculteurs, négociants, employés de bureau et une dernière catégorie visiblement assez large. Ces données sont conformes à la carte ci-dessus, la région de Saint-Jeoire étant marquée par l'industrie et une agriculture qui ne constitue cependant plus l'activité dominante. Il est intéressant de confronter ce graphique et celui de l'orientation des élèves ayant quitté le CC lors des deux années scolaires concernées.

Orientation des élèves ayant quitté le CC de Saint-Jeoire (années scolaires 1956-1957 et 1957-1958)

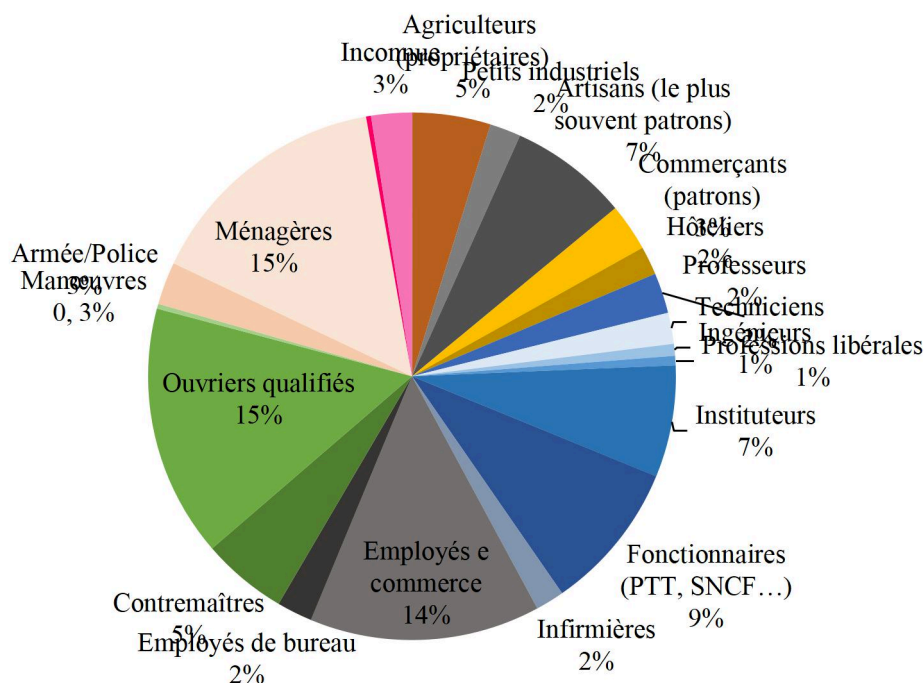
Source: Notes rédigées à l'occasion du cinquantenaire du CC (108 élèves concernés)



Ainsi, un tiers des élèves entre directement dans la vie active, il s'agit probablement pour l'essentiel d'enfants d'agriculteurs reprenant l'exploitation de leurs parents ou d'enfants d'ouvriers placés dans une entreprise locale. Les écoles techniques sont particulièrement plébiscitées ce qui confirme le constat effectué précédemment quant à la corrélation entre poids du secteur industriel dans la population active, offre scolaire et orientation des enfants. Outre les emplois liés au décolletage, il faut noter également la proximité de l'école nationale d'horlogerie de Cluses. La poursuite d'études dans un établissement secondaire concerne 17% des élèves, les familles bénéficiant de la proximité des pôles de Cluses et de Bonneville. Il est également possible, grâce aux données fournies dans le fascicule, de prendre davantage de hauteur quant à l'orientation des élèves à deux niveaux. Les rédacteurs se sont en effet attachés à retracer le parcours professionnel des élèves ayant fréquenté le CC entre 1907 c'est-à-dire l'ouverture et 1949. Il n'est pas surprenant au vu du contexte évoqué que les instituteurs des CC aient suivi la destinée de leurs élèves. Cela est en outre favorisé par le cadre d'une société de l'interconnaissance et la longévité des instituteurs à leur poste. Seuls 17 élèves n'ont pas été retrouvés.

Professions embrassées par les élèves du CC de Saint-Jeoire

base: les 686 premiers élèves du CC, nés entre 1896 et 1938



Les professions n'ont pas été comptabilisées dans le cadre des CSP, qui n'existaient pas à l'époque. Plusieurs rubriques ont été définies et la volonté de l'auteur d'insister sur la position sociale acquise est perceptible dans les précisions apportées (« agriculteurs propriétaires »/ artisans et commerçants « patrons »). Il s'agit encore une fois pour le ou les rédacteurs de mettre en avant le service rendu par le CC dans la promotion des individus. Pour plus de lisibilité, les différents métiers ont été rassemblés en grandes zones de couleurs qui correspondent à celles du graphique précédent. Il apparaît tout d'abord que les concours de la fonction publique sont particulièrement recherchés (catégorie « fonctionnaire » à laquelle il faut ajouter celle « d'instituteur »). De même, les ouvriers, dont on précise qu'ils sont qualifiés, constituent une proportion importante des anciens élèves. Si parmi les familles ayant des enfants inscrits au CC entre 1956 et 1958, 18% appartenaient au monde agricole, il faut noter que seulement 5% des enfants ayant poursuivi leur scolarité au CC entre 1907 et 1949 ont embrassé la profession agricole (à l'exception des femmes définies comme « ménagères » qui peuvent être femmes d'agriculteurs). Si l'on part du principe que la proportion d'enfants d'agriculteurs inscrits au CC entre 1956 et 1959 est similaire à celle qui s'y est inscrite entre 1907 et 1949 (elle est même probablement inférieure), on peut en

conclure que le CC a été utilisé par ces familles agricoles comme voie de « reconversion » de leurs enfants, d'orientation vers la fonction publique, éventuellement les écoles techniques et le domaine tertiaire. En effet, si le secteur tertiaire est assez peu développé à Saint-Jeoire, 16% des élèves sont devenus employés de bureau ou de commerce ce qui peut laisser supposer que cette « non reproduction sociale » s'est accompagnée d'une émigration vers la ville.

L'exemple de Saint-Jeoire présente des similarités avec celui de Cléon-d'Andran pour l'engagement sans faille des municipalités en faveur des CC, dont ils ont directement impulsé la création. Le cas de Saint-Jeoire diffère toutefois du précédent quant à la périodisation, aux intentionnalités des fondateurs et au paysage politique. En outre, en 1959, le CC de Saint-Jeoire hérite d'un passé déjà long, marqué par un combat politique virulent et a accueilli 1 036 élèves du secteur en 50 ans tandis que celui de Cléon-d'Andran vient de naître.

Des CC développés par des acteurs économiques

Le cas de Modane a été évoqué précédemment pour sa spécificité : une commune définie comme rurale mais disposant d'une structure d'enseignement secondaire. Or, cette structure de type secondaire est en réalité un CC à la physionomie très particulière. Située dans la vallée de la Maurienne, la commune connaît une croissance démographique continue depuis le XIX^e siècle, grâce notamment au percement du tunnel du Fréjus en 1871 qui en fait un espace de transit. Elle compte 4 064 habitants en 1954 et 4 735 en 1962²²⁶ pour une superficie d'un peu plus de 70 km² et près de 1 500 mètres de dénivelé entre la partie haute et la partie basse de la commune. En 1959, elle dispose d'un CC doté d'un cours supérieur, d'une filière classique et d'une filière moderne, donc d'un enseignement de latin, de deux langues vivantes et d'une section commerciale. L'établissement compte 73 élèves répartis en six classes, huit postes d'enseignants dont un de moniteur d'éducation physique et celui du directeur, Henri Treney. Le statut de cet établissement est donc hybride, de sorte qu'il devient inclassable dans le cadre des statistiques développées par le ministère. Ainsi, en 1959, cet établissement est comptabilisé parmi les structures de type secondaire (le dossier d'établissement complété est le formulaire bleu clair réservé aux collèges classiques/modernes et lycées). Toutefois en entête, les mentions de lycée, de collège national et de collège sont toutes trois barrées et le directeur a ajouté à la main « cours complémentaire

²²⁶ Données INSEE, recensement de 1962.

avec sections classique et moderne ». Il s'agit donc d'un établissement au statut de CC mais dont le type d'enseignement dispensé en fait un établissement de l'ordre secondaire.

Pour comprendre les raisons de l'existence de cette structure atypique, il faut s'interroger quant aux jeux d'acteurs ayant déterminé son développement. Trois types d'acteurs sont intervenus dans la création du CC de Modane²²⁷ : la municipalité, l'association de parents d'élèves et un acteur économique, l'ONERA (l'Office National d'Études et de Recherches Aéronautiques), installé sur le site d'Avrieux à quelques kilomètres de Modane depuis l'après Seconde Guerre mondiale. L'installation d'une soufflerie, qui devient ensuite la première au monde, est soutenue par la municipalité de l'époque qui passe outre les craintes des locaux de se voir prendre leurs terres. Le chantier débute en 1946 et est accompagné de la construction d'une nouvelle ligne de chemin de fer et de l'installation d'un centre SNCF important. Achievé en 1950, son installation permet un développement industriel considérable. L'ONERA s'attache dès lors à promouvoir l'enseignement général dans la commune. Ainsi, en 1957, l'office soutient la création de cours secondaires avec une filière moderne et classique. Deux ingénieurs de l'office ainsi qu'un agent technique assurent un enseignement de mathématiques et de sciences physiques pendant deux ans. Le directeur de l'ONERA demande en outre à ce que l'anglais soit enseigné dans le CC, en plus de l'italien. L'objectif pour l'ONERA est de former une main-d'œuvre dont l'office a besoin (des employés *via* la section commerciale, des ingénieurs et techniciens titulaires d'un baccalauréat, peut-être des secrétaires bilingues voire trilingues ce qui peut expliquer l'insistance de l'entreprise pour développer un enseignement d'anglais notamment pour les filles, *etc.*). Or, jusque dans la seconde moitié des années 1950, les enfants souhaitant poursuivre des études secondaires devaient fréquenter les pôles de Chambéry (à une centaine de kilomètres) ou de Saint-Jean-de-Maurienne (à environ 30 km). Il s'agit donc d'inciter une partie des élèves à poursuivre leurs études en leur permettant de rester « chez eux » ce qui peut également les pousser à chercher ensuite un emploi sur place, par exemple à l'ONERA, plutôt que dans les villes où ils auraient été formés en l'absence d'offre locale. Ainsi l'ONERA, qui participe au financement du CC, est systématiquement représentée dans les discussions autour de l'établissement et patronne son développement. À ses côtés, l'association de parents d'élèves joue un rôle majeur. Le directeur de l'association est banquier à Modane et les membres sont essentiellement des cadres moyens et commerçants de Modane, souvent liés à l'ONERA. Par exemple, le trésorier de l'association est un salarié de l'office. Les intérêts de ces parents

227 AD de Savoie, 996W199-200

rejoignent ainsi ceux de l'ONERA et des autres entreprises locales. Des postes qualifiés sont visiblement à pourvoir et permettre à leurs enfants de suivre des études secondaires constitue un moyen d'assurer leur avenir tout en les maintenant dans la région. Il existe toutefois des tensions entre l'association et Henri Treney, directeur du CC. Dans un courrier adressé à l'inspecteur d'académie, le directeur de l'association des parents d'élèves évoque en effet la volonté de l'instituteur d'entraîner l'association dans « son combat pour la laïcité », ce que cette dernière refuse en raison des divisions politiques et religieuses au sein des membres de l'association.

Une suite de dérogations est accordée à Modane, pour créer un enseignement de latin puis une LV2, dérogations parfois présentées comme temporaires par l'inspection académique mais qui deviennent permanentes. En 1959, suite à la réforme Berthoin, le CC est transformé en CEG mais l'association de parents d'élèves émet le vœu que soit également créé un lycée. En 1962, l'établissement a toujours un statut atypique. Dans l'annuaire des établissements de l'académie, il est référencé comme une « section secondaire du CEG » préparant au baccalauréat M. Aucun autre établissement de l'académie n'est désigné ainsi, ce qui atteste bien le caractère spécifique de cette structure. En 1970, il accède au statut de lycée avec 48 inscrits dans le second cycle et le CEG (devenu CES) lui est annexé. Le cas du CC de Modane témoigne du rôle des acteurs économiques, en interaction avec les élus locaux, les représentants des parents, le rectorat et les représentants étatiques dans le développement des structures d'enseignement général. Ainsi la finalité utilitariste de l'enseignement, affirmée par les dirigeants politiques dans les années 1950, détermine déjà localement certaines stratégies d'orientation scolaire. En outre, cet exemple témoigne une nouvelle fois de la grande souplesse caractérisant les CC et de l'hétérogénéité de ces derniers, au niveau de leur histoire, de leur financement et du type d'enseignements dispensés.

Le rôle clé des instituteurs/ chefs d'établissement

Il existe selon nous des acteurs clés dans la pérennisation des CC dont le rôle n'est que peu visible dans les sources : les instituteurs. Ils constituent en effet des acteurs majeurs car ils sont les interlocuteurs privilégiés des familles et peuvent avoir une influence à deux niveaux ; dans la décision des familles de permettre à leurs enfants de poursuivre leurs études au-delà de la scolarité obligatoire et dans le choix de l'établissement. À une époque où poursuivre ses études n'est pas la norme, même en cas de bons résultats scolaires, le rôle de l'instituteur est

essentiel. Les témoignages d'anciens instituteurs du Diois²²⁸ sont assez révélateurs. Beaucoup évoquent leur impuissance face au choix des familles de garder leurs enfants, notamment les garçons, dans l'exploitation agricole (d'autant plus s'il n'y a qu'un seul garçon au sein de la fratrie), mais également les freins liés à l'éloignement et à l'absence de ressources. L'instituteur peut toutefois jouer un rôle d'information vis-à-vis des familles qui connaissent souvent mal les rouages du système scolaire et les dispositifs de bourses existants et même les aider dans les démarches. Le système scolaire est en effet méconnu par une grande partie de la génération des parents d'élèves des années 1950 qui n'ont fréquenté que l'école primaire de sorte que l'instituteur est un médiateur, une personne ressource essentielle. Le témoignage d'André Pinet, ancien élève de l'école de Lus-la-Croix-Haute à l'extrémité Est de la Drôme est révélateur du rôle des instituteurs. Il obtient en effet son certificat d'études en 1949 mais ne manifeste pas l'intention de poursuivre sa scolarité. Son instituteur, Monsieur Peyrard convainc son père et aide la famille dans les démarches pour l'obtention d'une bourse permettant à André Pinet d'entrer en EPS à Die et d'obtenir le brevet ; « c'est donc à cause de Mr Peyrard que je ne suis pas devenu bourselier comme mon père ». Le rôle des instituteurs est en outre essentiel quant au choix de l'établissement, ils peuvent ainsi conseiller aux familles d'inscrire leurs enfants au CC local afin d'assurer la pérennité de l'établissement. On peut imaginer qu'un système d'entente et d'arrangements officieux existe entre les instituteurs d'un secteur et le directeur du CC, ce dernier pouvant également venir faire la promotion de son établissement dans les écoles du secteur.

Le rôle de l'instituteur est également parfois prégnant dans le développement des CC, c'est le cas de René Dayve, véritable artisan du groupe scolaire de Passy-l'Abbaye (haute-vallée de l'Arve)²²⁹. Il faut revenir sur le parcours de cet homme afin de comprendre le succès de son entreprise : la création puis la transformation d'un CC en ensemble scolaire regroupant collège et lycée polyvalent, qui devient le plus important de la région. Né à Saint-Gervais-les-Bains, une commune limitrophe de Passy, il est issu d'une famille de cultivateurs très engagée dans la politique locale. Il poursuit ses études en EPS puis à l'École normale de Bonneville. Sorti de l'École normale en 1928, il mène l'ensemble de sa carrière dans sa région natale, d'abord en poste aux Contamines-Montjoie puis à Saint-Gervais-les-Bains et à Passy (école

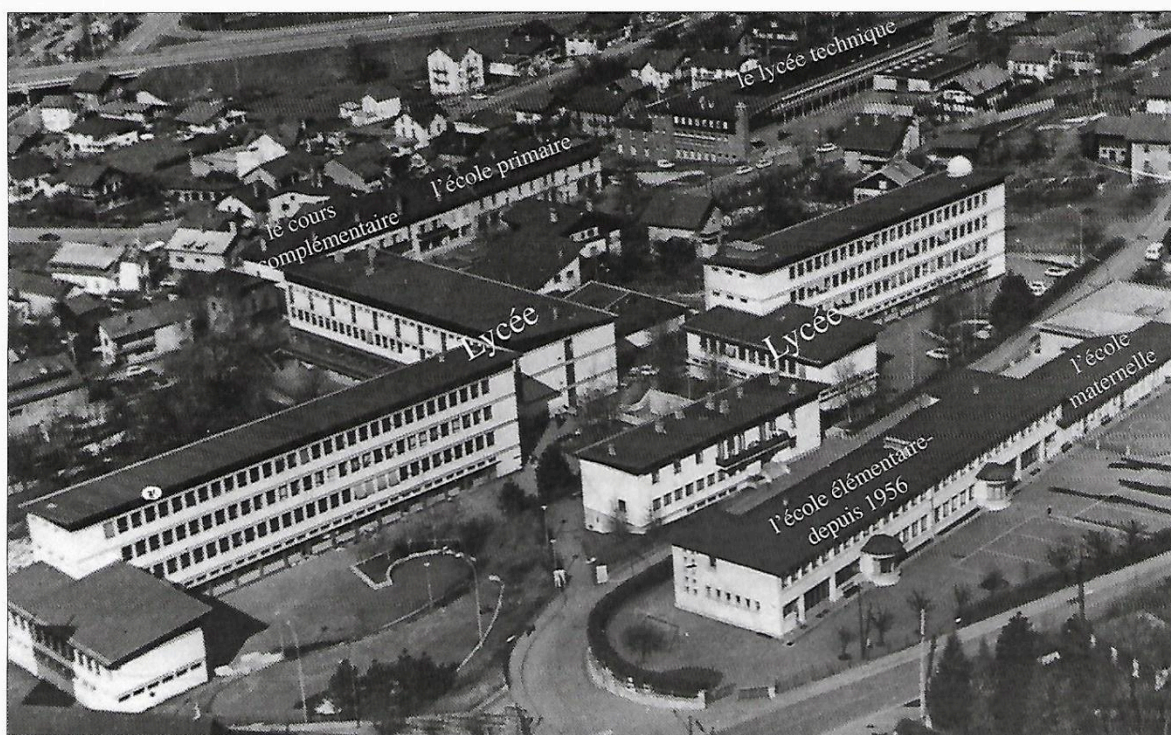
²²⁸ Hervé Bienfait, *Ecoles en Diois*, *op.cit.*

²²⁹ Nous nous appuyons pour cette étude de cas sur les archives consultées (AD de Haute-Savoie, 2059W) et des ressources bibliographiques : «Le lycée du Mont-Blanc-René Dayve » dans *Vatusium*, n° 2, 1999, p. 32-39 et Justinien Raymond, «notice René Dayve », *Maitron, dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et social*, version mise en ligne le 25 octobre 2008, dernière modification le 25 octobre 2008.

de hameau des Plagnes puis de l'Abbaye à partir de 1934). C'est dans cette dernière qu'il accomplit l'essentiel de sa carrière. René Dayve fait ainsi figure d'instituteur « enraciné », enfant de la région formant des générations successives notamment de Passerands et de Saint-Gervolains. Il s'engage à son tour politiquement. Adhérent à la SFIO et animateur de la section locale du parti, il mène un certain nombre d'expériences pédagogiques originales. Dans l'élan de la politique de loisirs du Front Populaire, il crée un ski club pour les enfants, sous le patronage de l'épouse de Léo Lagrange, alors sous-secrétaire d'État aux sports et à l'organisation des loisirs. L'école de l'Abbaye s'y prête bien étant donné qu'elle accueille un public très majoritairement d'origine ouvrière. Dans le cadre du prolongement de la scolarité obligatoire à 14 ans en 1936, il met en place une classe spéciale accueillant les élèves titulaires du certificat d'études. Après un an d'enseignement comportant notamment une initiation à l'anglais, il présente les élèves en classe de 5^{ème} aux deux collèges les plus proches (Bonneville et la Roche-sur-Foron) ce qui révèle un souci de promotion par l'école. Cette expérience est interrompue par la Seconde Guerre mondiale lors de laquelle il est lieutenant chez les chasseurs alpins. À la Libération, sa stratégie change, bien qu'il soit toujours aussi soucieux de la promotion sociale par l'école et de l'émancipation ouvrière. Afin d'inciter davantage d'enfants à poursuivre leur scolarité obligatoire, il entreprend de développer une offre de proximité. En 1949, un CC est inauguré à Passy et prend place dans les locaux de l'école du hameau de l'Abbaye où il enseigne. La paternité de cet établissement revient en grande partie à René Dayve qui entreprend de convaincre les municipalités de Passy, Saint-Gervais et les Contamines-Montjoie de financer le CC. Le choix du hameau de l'Abbaye ne s'explique pas seulement par le fait qu'il s'agit de l'école de René Dayve, l'emplacement est stratégique puisque le hameau chevauche les communes de Saint-Gervais (chef-lieu de canton) et de Passy, cette dernière étant la plus vaste du département. Le secteur est alors en pleine expansion, le dynamisme industriel et le développement touristique entraînant une croissance démographique²³⁰. Les classes de 5^{ème} et 4^{ème} sont créées sans attendre l'autorisation officielle puis elles sont entérinées par l'inspecteur d'académie qui, tout en pointant l'entorse faite au règlement, reconnaît le service rendu par ce CC. Cette manière de procéder constitue une constante dans l'essor de l'établissement, les classes et les nouveaux enseignements étant créés par la base et ensuite mis en conformité avec la loi. Ainsi en 1950, une section classique est créée sur demande de René Dayve. Son existence est dans un premier temps tolérée par le rectorat, puis reconnue et cette section est rattachée administrativement au lycée

²³⁰ La population de Passy passe de 6 614 habitants en 1946 à 9 072 en 1954 et celle de Saint-Gervais de 3 574 habitants en 1946 à 4 185 en 1954 (données INSEE).

d'Annecy. L'année suivante, une section d'enseignement technique court (métiers d'ajusteur et de tourneur) est annexée au CC, dont les locaux sont agrandis, notamment par le transfert des élèves du primaire dans un autre bâtiment. Afin d'accroître le rayonnement de l'établissement, une cantine est créée au début des années 1950, l'intendance étant assurée par l'épouse de René Dayve. À cela s'ajoute la mise en œuvre d'un système de transports scolaires intercommunal et la création d'un internat de filles et de garçons. Ainsi l'année 1956-57, les effectifs sont de 442 élèves. L'influence et le succès de René Dayve s'expliquent par le fait qu'il entre au conseil municipal en 1952, puis devient conseiller général du canton de Saint-Gervais en 1954, poste qu'il occupe jusqu'à sa mort en 1971. Ainsi en 1959, l'établissement qu'il a créé devient un CEG (pour la partie CC), un lycée accueillant les élèves de la 2nde à la terminale et un CET.



Évolution des locaux de l'ensemble scolaire de Passy.

Le CC est installé dans les locaux de l'école primaire, dont les élèves sont transférés dans un nouveau bâtiment en 1956 comprenant alors six classes primaires dont une de fin d'études ainsi que deux classes maternelles. Le CC, devenu CEG, occupe alors la totalité du bâtiment en arrière-plan. Le lycée s'implante à proximité et se voit progressivement enrichi d'un bâtiment dédié à l'enseignement technique et de dortoirs. Un nouveau bâtiment est inauguré

en 1978 afin d'accueillir le collège dans la zone laissée libre par la suppression du champ d'aviation à l'ouest du site.

Source : « Les écoles de Passy, une histoire étonnante », Vatusium, n°16, année 2013.

Dans ce cas de figure, la création et le développement du CC sont intimement liés à une figure locale, celle d'un homme ayant la double fonction d'instituteur et d'élus, enraciné dans sa région et soucieux d'y développer la scolarisation. Cet essor n'aurait pu se faire sans le soutien du rectorat, tolérant les entorses récurrentes aux règlements. La stratégie de René Dayve, consistant à créer d'abord et demander l'autorisation ensuite porte ses fruits, une structure existante et fonctionnelle étant difficile à supprimer, même si celle-ci n'a pas été créée dans les règles. Le lycée de Passy porte aujourd'hui le nom de René Dayve et rayonne sur l'ensemble du pays du Mont-Blanc.

Inverser le regard : les motifs de l'absence du volontarisme local

Si les situations atypiques comme celle de Passy interrogent tout particulièrement, il est également pertinent de se poser la question des raisons de l'absence de CC publics sur certains territoires. Le cas de la vallée d'Aulps en Haute-Savoie constitue un bon exemple. En 1951, le rectorat propose à la commune de Morzine d'ouvrir un CC. Cette dernière est la commune la plus peuplée du canton du Biot et connaît une croissance démographique marquée depuis les années 1930, corrélée au développement du tourisme (le bourg devient station de première génération dans l'entre-deux guerres avec l'ouverture du téléphérique du Pléney en 1934). Toutefois, la municipalité de Morzine refuse l'offre, de sorte que le projet est proposé à celle de Saint-Jean-d'Aulps, située à une dizaine de kilomètres, qui accepte. Le choix de cette dernière par le rectorat est lié au fait qu'il s'agit de la deuxième commune la plus peuplée du canton du Biot, même si elle est marquée par un déclin démographique. Saint-Jean-d'Aulps est limitrophe de la commune d'Abondance, dans le canton voisin, également dotée d'un CC. Toutefois, les deux communes de montagne sont distantes d'une vingtaine de kilomètres par la route. Au début des années 1950, 18 élèves fréquentent donc le CC de Saint-Jean-d'Aulps, en utilisant le service de cars réguliers existant dans le canton.

Le refus de Morzine peut s'expliquer par le fait que la commune dispose déjà d'un CC privé et qu'elle ne souhaite pas lui faire concurrence en installant un CC public. En outre le maire, François Baud, qui lança le tourisme dans la vallée, où il fut le premier hôtelier, ne

place peut-être pas l'enseignement parmi ses priorités. En revanche, Saint-Jean-d'Aulps peut y voir une opportunité de s'imposer au sein du canton dont le chef-lieu est peu développé. En effet, la commune du Biot qui est chef-lieu de canton ne comporte que 355 habitants en 1946 contre 1 052 à Saint-Jean-d'Aulps. Cette dernière commune est un petit pôle de commerce (boulangeries, boucheries, épiceries, tabac, *etc.*), rayonnant sur un secteur plutôt agricole au nord et tertiaire au sud avec le développement de l'activité touristique. Le CC de Saint-Jean-d'Aulps développe une section agricole et ménagère agricole, ce qui constitue une manière de s'adapter au secteur sur lequel il rayonne. Cet exemple montre que les incitations du rectorat ne débouchent pas toujours sur la création d'un CC dont le réseau dépend très largement du volontarisme des communes, de leurs stratégies d'aménagement et de leurs tendances idéologiques. Les tensions entre établissements privés et publics étant encore vives dans certains secteurs, certains élus se font des défenseurs de la laïcité face à d'autres soucieux de préserver un enseignement privé souvent catholique. Par conséquent, la règle implicite consistant à aménager un CC dans chaque chef-lieu de canton ne parvient pas toujours à prendre corps.

Les cas de figures présentés ici comportent des différences mais aussi des points communs. Deux types d'acteurs jouent un rôle clé : les inspecteurs primaires/d'académie et les élus locaux. Les premiers peuvent susciter certaines créations et ont, dans tous les cas, un rôle majeur dans la pérennisation des établissements. Ils peuvent ainsi entériner la création d'un établissement à partir de très faibles effectifs mais se montrent également soucieux de rentabiliser les postes d'enseignants. Il existe certes un vivier d'instituteurs déchargés par la fermeture des écoles de hameaux et le regroupement des écoles primaires mais ce vivier n'est pas inépuisable dans un contexte de croissance des effectifs scolaires. En outre, tous les instituteurs n'ont pas les compétences suffisantes pour enseigner en CC, notamment au niveau de la maîtrise d'une langue vivante. En fait, l'inspecteur qui donne son accord pour l'ouverture d'un CC en milieu rural fait un pari sur l'avenir. L'enquête qu'il mène vise à évaluer le potentiel de la structure. Ainsi les inspecteurs de l'académie ne se montrent pas réticents à ouvrir une 6^{ème} avec moins de 10 élèves afin de susciter ensuite la demande. Cet usage va dans le sens de la thèse défendue par Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulié selon laquelle l'offre constitue un préalable à la demande d'éducation. La souplesse administrative caractérisant l'ouverture des CC permet de tester, d'ouvrir puis de fermer la

structure en cas d'échec, à moindre coût étant donné que les classes sont installées dans des locaux existants. Par ce biais, les inspecteurs sont de grands vecteurs de la scolarisation de second cycle en milieu rural dans les années 1950. À leurs côtés, les élus locaux jouent un rôle déterminant. En vertu du caractère municipal des CC, rien ne peut se faire sans leur accord. Les élus ont ainsi tantôt un rôle d'impulsion dans la création des CC, ce qui explique l'existence de configurations originales comme le fait que certaines communes, relativement peu peuplées et n'étant pas chef-lieu de canton, soient dotées de CC plutôt que d'autres. À l'inverse, les municipalités peuvent également bloquer des projets. Il semble que dans la majorité des cas les élus aient soutenu les créations de CC, pour des raisons idéologiques (défendre l'enseignement laïc), économiques et sociales (maintenir les jeunes « au pays » en leur proposant des formations adaptées à l'économie locale), ou encore politiques et territoriales (affirmer la place du bourg dans le maillage communal). Les réticences relevées sont souvent liées à des motifs idéologiques comme le refus de faire concurrence aux établissements privés existants dans la commune. Si les CC sont intimement associés aux écoles primaires de premier cycle, leur installation a des conséquences bien différentes. Les élus sont en effet encouragés par le rectorat à accroître les effectifs du CC de manière à pérenniser son existence ce qui implique d'étendre son rayonnement géographique. Ainsi des cantines sont installées et un ramassage scolaire spécial est mis en place dans certains secteurs. La création du réseau de CC a donc pour corollaire une nécessaire coopération intercommunale ce qui n'était que peu le cas avec le réseau de premier cycle. Le rôle des élus locaux est par ailleurs encore plus déterminant quand ceux-ci disposent de soutiens politiques ou quand le maire est également conseiller général de son canton par exemple. D'autres acteurs interagissent, de manière différenciée selon les cas, avec les élus locaux et le rectorat. Il peut s'agir d'entreprises locales qui voient dans le CC un moyen de former leur future main-d'œuvre et qui exercent une influence tant dans la création des CC que sur le type d'enseignements y étant dispensé. Les familles dans le cadre des associations de parents d'élèves jouent également un rôle majeur en faisant pression sur les élus locaux. Enfin, si l'exemple de René Dayve, directeur de CC, maire et conseiller général constitue une exception, les instituteurs de CC jouent un rôle clé, peu visible dans les archives consultées. En tant que premiers interlocuteurs des familles, ils ont en effet une influence quant à la poursuite d'études des enfants et le choix du type d'établissement, deux décisions qui sont au cœur du fonctionnement du réseau. Il ne faut cependant pas envisager ces différents acteurs de manière isolée. Familles, élus locaux et acteurs économiques s'entremêlent à l'échelle locale ; les parents d'élèves sont les salariés des grandes entreprises du secteur, les élus locaux sont

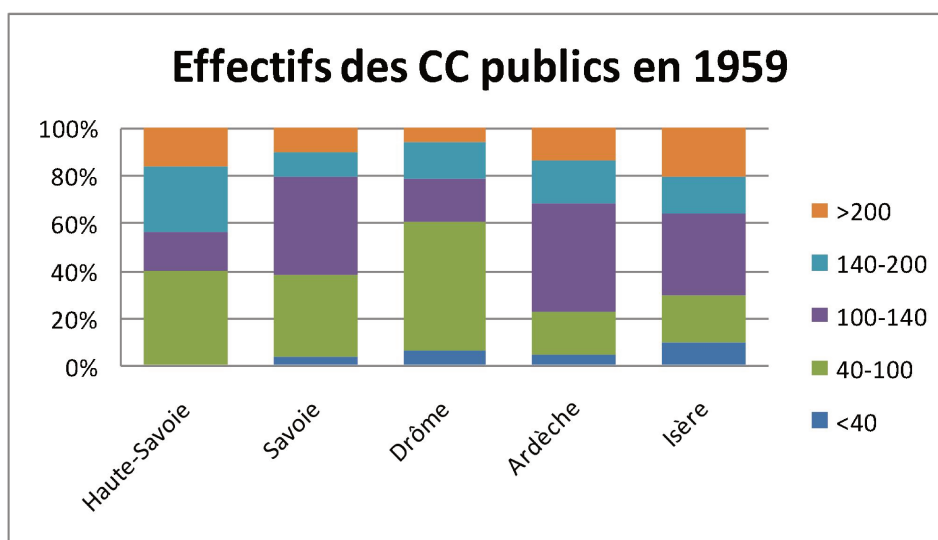
plus ou moins directement liés au système scolaire, *etc.* L'État n'est ainsi pas un acteur de premier plan, le ministère se contentant d'enregistrer les créations. La souplesse caractérisant ce réseau a cependant pour corollaire une grande diversité d'un établissement à l'autre.

1.2. ÊTRE ÉLÈVE DE COURS COMPLÉMENTAIRE À LA FIN DES ANNÉES 1950 : DES RÉALITÉS VARIABLES

La forme des CC est à la fois cause et conséquence des contextes territoriaux auxquels ils appartiennent. La densité de population et le dynamisme démographique ou le poids des différents secteurs d'activité sont autant d'éléments qui se combinent et déterminent la nature de l'offre existante. Si l'organisation des CC, le public qu'ils accueillent et dans une certaine mesure la formation qu'ils proposent sont déterminés par le contexte territorial, ils participent aussi à orienter les dynamiques territoriales. Il s'agit ici de mettre en évidence la très grande diversité des CC, malgré l'existence d'un processus de réglementation croissant depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Après avoir comparé les CC en termes de structures et d'organisation, nous nous concentrerons sur les élèves, leur origine et leur devenir. Le vécu des élèves dans les CC se rapproche-t-il davantage de celui des élèves des établissements secondaires ou de celui des structures primaires ? Dans quelle mesure le passage de l'école primaire au CC constitue-t-il une rupture pour un élève, en termes de structure (type de locaux, nombre d'élèves par établissement et par classe), d'organisation (plusieurs professeurs spécialisés plutôt qu'un instituteur polyvalent, séparation des genres), de public (origine sociale et géographique des camarades de classe) et d'orientation (le CC est-il envisagé comme la phase finale de la scolarité ou une étape transitoire) ? Les CC sont une réalité surtout rurale mais pas exclusivement, de sorte que nous excluons de notre analyse les CC des grandes agglomérations afin de mettre en exergue la diversité de ces structures au sein des territoires ruraux, diversité que nous présentons comme caractéristique d'un système d'enseignement construit « par le bas ».

Les CC : héritiers d'une situation de mixité par défaut typiquement rurale

L'hétérogénéité du réseau est tout d'abord perceptible au niveau de la dimension des établissements.



La majorité des établissements se situe dans la fourchette 40-140 élèves. 67% des CC de l'académie comptent moins de 140 élèves et 35,5% moins de 100. Les très petites structures enregistrées (moins de 40 élèves) correspondent le plus souvent à des établissements nouvellement créés, ne comportant pas encore quatre niveaux. Les grosses structures (plus de 200 élèves) constituent une minorité. Si 20% des CC isérois comptent plus de 200 élèves, il s'agit principalement des CC de l'agglomération grenobloise. Il est tentant de situer les CC dans un entre-deux, les effectifs étant plus nombreux que ceux des écoles primaires de village, souvent à classe unique dans les zones du rural « éloigné », mais bien moindres que ceux des établissements secondaires. Néanmoins, ce constat doit être accompagné de précautions car il faudrait consulter les statistiques des écoles élémentaires. Dans un contexte qui conjugue croissance démographique et fermetures des petites structures scolaires rurales, le nombre d'élèves par établissement et par classe tend à augmenter de sorte que le passage au CC ne constitue pas forcément une rupture en termes d'effectifs par classe pour les élèves. En outre, du fait du déclin des classes uniques, les élèves ont l'habitude d'être groupés par niveau, donc de former un « groupe classe »²³¹. Hormis la prépondérance des structures de moins de 140 élèves, ce graphique ne fait pas apparaître de différences majeures à l'échelle départementale de sorte qu'il paraît pertinent de changer d'échelle et de cartographier les données.

La cartographie a été effectuée pour deux départements, ceux de l'Ardèche et de la Haute-Savoie²³² qui présentent de forts contrastes internes permettant d'appréhender la répartition des CC en fonction de leur taille. Ainsi que nous l'avons signalé précédemment, le

²³¹ Les écoles à classe unique ne sont plus que 19 522 en 1958-1959 pour un total de 73 059, Antoine Prost, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? », *op.cit.*

²³² Voir le volume d'annexes, figures 84 et 85, p.173-174.

recrutement des CC est très local, de sorte que les établissements appartenant aux zones les plus densément peuplées sont ceux présentant les effectifs les plus élevés. Ce qui varie toutefois est le statut de ces établissements en termes de public accueilli puisque la majorité des CC mêlent des enfants des deux sexes. Si la coéducation est possible dans les écoles primaires, notamment celles de hameau, elle l'est par défaut et non en vertu de l'existence d'un quelconque projet pédagogique de sorte qu'elle est évitée dès que possible. En 1958-1959 en France, 30% des écoles sont mixtes (la grande majorité par obligation en raison de l'existence d'écoles à classe unique) bien que la circulaire du 3 juillet 1957 ait rendu légale la mixité choisie dans le primaire. En Isère, la proportion d'écoles mixtes correspond à la moyenne française en 1959²³³, or il s'agit du département le plus urbanisé de l'académie. On peut donc supposer que dans les départements plus ruraux, cette proportion est supérieure à la moyenne en raison de l'existence de classes uniques plus nombreuses, notamment dans le rural « éloigné ». Il faut noter que le terme « mixte » n'est pas utilisé dans les documents administratifs de l'époque, on parle d'école de filles ou garçons avec co-éducation. Toutefois le terme de « mixité » est usité depuis les années 1950 pour désigner l'état d'une école où filles et garçons sont admis²³⁴, nous utiliserons ainsi les deux appellations. Établir le statut d'un CC est plus complexe qu'il n'y paraît, d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'une situation figée dans le temps. La consultation des dossiers d'établissement peut parfois s'avérer trompeuse. En effet, certains chefs d'établissements remplissent deux dossiers, un pour les filles et un pour les garçons quand il s'agit d'un CC de garçons avec co-éducation ce qui donne l'impression de l'existence de deux structures autonomes. Or, la situation de co-éducation cache des réalités très variables. Dans certains établissements comme Vernoux-en-Vivarais (Ardèche), l'ensemble des cours est commun tandis qu'à Lamastre par exemple, quatre cours sont séparés, ce qui est présenté par le directeur comme un élément positif, un objectif à atteindre. En Haute-Savoie, trois CC sont véritablement doubles (Rumilly, Alby-sur-Chéran et Evian) pour quatre en Ardèche (Le Teil, Le Cheylard, Bourg-Saint-Andéol et la Voulte-sur-Rhône), chacun disposant d'une centaine d'élèves. Il s'agit de CC situés dans des zones denses et très accessibles, dans lesquelles les effectifs sont suffisants pour permettre un dédoublement complet. En Ardèche, seul le CC des Vans présente un effectif qui permettrait le dédoublement plutôt que la coéducation. Néanmoins, le directeur signale l'insuffisance des

²³³ AD Isère (6367W). À la rentrée 1962, on compte 298 écoles mixtes à classes uniques, 132 écoles mixtes à plusieurs classes, 1 270 écoles de garçons et 1 305 écoles de filles pour l'enseignement public. Dans l'enseignement privé, il existe 4 écoles mixtes à classes uniques, 8 écoles mixtes à plusieurs classes, 90 écoles de garçons et 275 de filles. Les classes uniques sont donc minoritaires et quasi inexistantes dans le privé.

²³⁴ Geneviève Pezeu, « Une histoire de la mixité », *Cahiers pédagogiques*, n°487, 2011.

locaux, de sorte qu'un dédoublement est difficile. Il semble donc que la non mixité soit un objectif quand la situation le permet, dans les autres cas le pragmatisme domine. Parfois, CC et établissement secondaire se combinent comme à La Roche-sur-Foron en Haute-Savoie, qui possède un collège moderne de garçons et un CC de filles avec une section ménagère, la hiérarchie entre établissement rejoint donc ici une hiérarchie de genre. Toutefois le second cycle du collège moderne de La Roche-sur-Foron est mixte de sorte que les filles peuvent y avoir accès à partir de la classe de 2nde.

La réalité de la co-éducation est encore plus perceptible à travers l'analyse des emplois du temps des CC dont nous disposons pour le département de la Savoie. À Chamoux-sur-Gelon par exemple, d'après les emplois du temps de 1959-1960, tous les cours sont communs sauf ceux de « gym » où l'on cherche à séparer les sexes. Ainsi le directeur a placé un point d'interrogation quant à l'identité du professeur assurant cette discipline dans l'emploi du temps des garçons, alors que l'identité du professeur est renseignée chez les filles ce qui montre sa volonté de ne pas mélanger les groupes. À Albens, filles et garçons sont séparés une demi-journée et divisés en groupes pour les quatre niveaux. Cette demi-journée est dédiée au travail manuel et à l'éducation physique qui constituent deux matières dans lesquelles le contenu diffère en fonction du genre des élèves, tandis que dans des CC plus importants comme celui d'Ugine, filles et garçons ne suivent aucun enseignement en commun. Ainsi, en vertu d'effectifs souvent moindres, la mixité dans l'enseignement public est associée aux établissements ruraux, avec des degrés variés entre mixité totale et coéducation. Les CC privés sont quant à eux très rarement mixtes. En 1959, l'Ardèche compte huit CC privés de garçons et 18 de filles, sans coéducation. Par conséquent, il s'agit de structures plus petites comme le révèle la carte. Ce constat va dans le sens de Michelle Zancarini-Fournel²³⁵ selon qui la mixité n'a jamais été pensée de fait, n'a pas été instaurée dans une perspective d'égalité mais pour des raisons de politique budgétaire. Si l'association entre mixité et ruralité est signalée par les chercheurs, elle ne semble jamais avoir été étudiée en tant que telle. Or c'est dans le monde de l'enseignement rural public qu'a été mise en place de manière précoce la mixité des genres, selon des modalités variées allant de la co-éducation ponctuelle à la mixité généralisé, situation qui perdure dans le cadre des CC. Ainsi pour certains élèves, l'arrivée en CC peut constituer une rupture liée à l'absence de séparation des sexes ou au contraire de séparation totale. Cet état de fait est très variable d'un secteur à l'autre. Pour les élèves issus

²³⁵ Françoise Thébaud, Michelle Zancarini-Fournel, « Coéducation et mixités », *Clio histoire, femmes et sociétés*, n°18, 2003, p. 11-19.

de secteurs ruraux les plus isolés, la non mixité n'est vraisemblablement pas inédite tandis qu'elle peut l'être pour des enfants originaires du bourg par exemple. Ainsi sur ce point, la poursuite de la scolarité en CC est moins une rupture pour les élèves issus du rural « éloigné » que pour ceux du rural « intermédiaire ». L'adaptation des instituteurs à cette situation dans le monde rural mériterait, nous semble-t-il, une étude plus poussée.

Le temps et l'espace : des réalités différenciées

Les emplois du temps des CC savoyards de l'année 1959-1960 ont fait l'objet de comparaisons visant à mettre en exergue les points communs et surtout les différences d'un établissement à l'autre²³⁶. Il apparaît ainsi que malgré une certaine uniformisation des structures, notamment en termes de programmes²³⁷, le vécu des enseignants comme des élèves est très variable d'un établissement à l'autre. Nous avons fait le choix de reproduire en annexes les emplois du temps des classes de 6^{ème} de garçons de deux CC très différents l'un de l'autre, celui de Chamoux-sur-Gelon, structure de taille moyenne comportant 41 garçons, avec coéducation, et Ugine comprenant 153 garçons sans coéducation, ces deux exemples se voulant représentatifs et ne constituant pas deux cas extrêmes (Ugine n'est pas le CC le plus important du département et Chamoux n'est pas le plus petit). Si les disciplines enseignées sont les mêmes, ce qui est révélateur de l'existence d'un cadre réglementaire, il apparaît qu'elles ne sont pas renseignées de la même manière par les directeurs d'établissement. L'emploi du temps d'Ugine est plus détaillé pour le français et les mathématiques où sont distinguées différentes composantes (composition française, orthographe, *etc.*). Cela ne signifie pas que les enseignements diffèrent en termes de contenu. La divergence majeure tient au fait que le degré de spécialisation des instituteurs n'est pas le même. Ces derniers ont reçu un enseignement général, puis ils se spécialisent dans le cadre du CC et sont ainsi « étiquetés » professeurs de lettres-histoire et géographie ou lettres et langues par exemple. Le plus souvent, disciplines littéraires et linguistiques sont associées et les disciplines scientifiques forment un pôle à part. Or, plus l'équipe d'enseignants est restreinte, plus les professeurs sont polyvalents. On compte ainsi quatre enseignants à Chamoux et le double à Ugine, qui a la spécificité d'avoir un poste spécifique en éducation physique, anglais et sciences tandis qu'à Chamoux c'est le professeur de mathématiques qui se charge de l'éducation physique et des sciences et le titulaire en LV1 dispense des cours de français. Les

²³⁶ Voir le volume d'annexes, dossier de figures 116, p.198-200.

²³⁷ En 1947, les CC ont été réglementés par arrêtés : des programmes officiels ont été prescrits et le BEPC s'est substitué au brevet élémentaire. Il n'est toutefois pas exigé pour le passage en seconde. Par ailleurs, les classes ont adopté des appellations correspondant à celles du secondaire.

trois enseignants monovalents d'Ugine enseignent quant à eux à la fois au CC de garçons et à celui de filles. Pour les enseignements polyvalents, des professeures sont affectées uniquement aux CC de filles (les femmes sont associées de manière privilégiée aux établissements féminins). Les CC d'Ugine disposent aussi d'un professeur monovalent pour la musique mais celui-ci n'est pas répertorié dans le bilan des services de professeurs, peut-être s'agit-il d'un oubli ou peut-être que la personne affectée n'appartient pas à l'Éducation nationale. Dans les deux cas, il n'existe pas de spécialistes dédiés aux disciplines annexes (en termes de volume horaire) à savoir le dessin, les travaux manuels et l'instruction civique, de sorte que les heures sont déployées de multiples manières entre les individus, selon les affinités de chacun et les impératifs de service. La situation de l'enseignement du sport mérite qu'on s'y arrête²³⁸. La différence de dénomination utilisée par le directeur de Chamoux qui parle de « gym » et celui d'Ugine qui écrit « ed.physique » est révélatrice de la période de transition que connaît cette discipline. La discipline « gymnastique », devenue obligatoire dans les écoles sous la III^e République, connaît en effet un début de sportivisation, sous l'impulsion notamment de Maurice Herzog, haut commissaire à la jeunesse et aux sports depuis 1958. Cette transition se traduit par un changement d'appellation. Dans beaucoup de CC à la fin des années 1950, on ne trouve pas encore de professeurs d'éducation physique qualifiés. Toutefois, ce n'est pas l'apanage des petites structures. Il y a par exemple un professeur d'éducation physique, en service partagé, dans les CC de Montmélian et la Rochette qui sont des CC de taille plutôt réduite. La relative proximité géographique entre ces deux établissements (16 km), permet le recrutement d'un professeur affecté à deux structures, pouvant ainsi exercer sa discipline à temps complet.

Du fait des différences en termes d'effectifs au niveau des élèves et donc des enseignants, à Chamoux, une classe peut avoir le même enseignant pendant une demi-journée tandis que les élèves d'Ugine changent de professeur à chaque heure. Ainsi, plus un CC a d'élèves plus les enseignants peuvent se spécialiser dans certaines disciplines tandis que la réalité des petits CC se rapproche davantage de l'école primaire où les élèves n'ont affaire qu'à un seul instituteur polyvalent. À Novalaise, l'un des plus petits CC du département, deux professeurs exercent à temps complet et un professeur assure quatre heures en éducation

²³⁸ Voir à ce sujet : Michaël Attali, et Jean Saint-Martin. *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*. Armand Colin, 2015/ Benoît Caritey, « L'histoire du sport scolaire des années 1930 aux années 1980 du point de vue des enseignants d'éducation physique », dans Jean-Nicolas Renaud, Julie Grall, Yann Delas [dir.], *Penser le sport scolaire, pensées sur le sport scolaire (1880-2013)*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 2014.

physique. Les directeurs des CC sont aussi enseignants mais dans les structures les plus importantes, ils peuvent bénéficier d'une décharge.

Si les matières enseignées sont les mêmes d'un CC à l'autre, il existe des différences en termes de volume horaire. Les classes de 6^{ème} ont entre 25 et 30 heures de cours par semaine, certains CC organisent des études dirigées, encadrées par des professeurs comme à UGINE. La différence en termes de volume horaire entre les emplois du temps des CC peut être comprise de plusieurs façons. Il peut tout d'abord s'agir d'une différence théorique, les études dirigées d'UGINE pouvant consister en un enseignement scientifique supplémentaire par exemple. En outre, rien n'indique que cet emploi du temps soit suivi à la lettre. Un professeur enseignant plusieurs matières peut éventuellement jongler avec l'emploi du temps en fonction des tâches à accomplir. En outre, les horaires de début et de fin de classe divergent d'un CC à l'autre. Ainsi, s'il existe une réglementation commune, l'organisation des enseignements semble souple. Le directeur du CC de Montmélian précise que dans son établissement les horaires officiels sont respectés sauf pour une demi-heure prise sur des matières « secondaires » et ajoutée aux matières « essentielles ». Cette souplesse est également perceptible dans l'organisation globale des petits établissements, ainsi à Novalaise, les niveaux 6^{ème} et 5^{ème} et ceux de 4^{ème} et 3^{ème} sont associés. À Montmélian, les élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} suivent ensemble certains cours, notamment le dessin. Ainsi, au niveau de l'emploi du temps, le passage de l'école élémentaire au CC constitue une rupture, mais de manière inégale entre les élèves, en fonction de la taille de l'école qu'ils fréquentaient auparavant et de celle du CC, qui implique des classes plus ou moins importantes, se rapprochant parfois d'une structure de type classe unique, et un nombre de professeurs plus ou moins grand donc au degré de polyvalence variable.

Concernant l'espace, la fréquentation d'un CC peut impliquer une rupture spatiale profonde lorsqu'elle implique la fréquentation d'un internat. Les motifs incitant les familles à avoir recours à l'internat ne sont pas les mêmes selon le type et la localisation des établissements. Dans les structures secondaires publiques, les internes constituent une proportion minoritaire ainsi que nous l'avons constaté dans le chapitre précédent. Toutefois, il n'en va pas de même dans les établissements privés dans lesquels l'internat ne constitue pas uniquement une manière d'accroître le rayonnement géographique mais un instrument éducatif en soi. Ainsi, en 1959, sur 951 élèves ardéchois scolarisés dans des établissements secondaires privés, 553 sont internes, 193 externes surveillés, 109 DP et 86 externes d'après

les données du ministère. Le petit séminaire d'Aubenas par exemple possède un internat accueillant l'ensemble de ses 141 élèves, de sorte que l'internat parait ainsi indissociable de l'enseignement en lui-même. Concernant les CC, l'internat semble surtout répondre à une nécessité liée au contexte territorial. En 1959 en Isère, quatre CC publics de garçons sur 34 disposent d'un internat et un sur 16 pour les filles. Dans le privé, quatre sur sept des CC de garçons ont un internat et 18 sur 28 chez les filles. La cartographie du réseau de CC en Ardèche en 1959²³⁹ montre que cinq CC publics sur 17 sont équipés d'un internat et 10 sur 17 dans le privé. Dans la majorité des cas, il s'agit d'établissements de montagne, souvent enclavés où l'internat constitue une nécessité y compris pour certains élèves de la commune de l'établissement²⁴⁰. Entre 30 et 40% des internes des CC ardéchois sont ainsi originaires du canton de l'établissement. Un seul CC public de la vallée du Rhône possède un internat, Bourg-Saint-Andéol, lui permettant d'accroître son rayonnement et de faire face à l'enseignement privé très présent dans les cantons limitrophes (en Ardèche et dans la Drôme). Les dossiers d'établissement de l'année 1959 étant beaucoup moins fournis pour le réseau privé que public, nous ne connaissons pas l'origine géographique des élèves des CC privés. On peut supposer que les stratégies sont similaires à celles adoptées par les familles relevant de l'enseignement public, l'établissement étant choisi d'abord pour des raisons de proximité, enjeu sur lequel se superpose la réputation du CC, l'internat pouvant être perçu comme un gage de bonne tenue des élèves.

Nous avons constaté que la majorité des élèves de CC viennent d'abord de la commune d'implantation de l'établissement (souvent la plus importante ou l'une des plus importantes du canton). Pour ces élèves, passer de l'école primaire au CC ne constitue par une grande rupture au niveau spatial puisqu'ils demeurent soit dans le même établissement (pour les enfants qui fréquentaient l'école de chef-lieu), soit changent de structure tout en restant dans la même commune (pour les élèves qui fréquentaient une école de hameau). Le passage de l'école de hameau à celle de chef-lieu peut par ailleurs également concerner les élèves de classes de fin d'études. Ainsi pour cette dernière catégorie d'élèves, les pratiques spatiales évoluent mais dans un rayon limité. Cependant, le rayonnement géographique des CC est supérieur à celui des écoles primaires de sorte qu'il s'étend aux communes limitrophes et même théoriquement au canton entier ce qui implique des pratiques spatiales nouvelles pour une partie des élèves ruraux originaires des communes en question. Ces dernières peuvent

²³⁹ Voir le volume d'annexes, figure 36, p.120.

²⁴⁰ Voir le volume d'annexes, figure 38, p.121.

donner lieu au recours à des arrangements multiples pour assurer des trajets quotidiens (utilisation du transport postal, *etc.*) ou l'utilisation d'un service de car régulier. Une troisième catégorie d'élèves ruraux fréquentant les CC est davantage marquée par une rupture en termes de pratiques spatiales quand cela implique un changement d'hébergement (à l'internat ou chez un membre de la famille vivant dans le bourg dans lequel est situé l'établissement). Dans ce cas, les mouvements pendulaires entre la structure scolaire et le domicile ne sont plus quotidiens mais hebdomadaires ou parfois encore moins fréquents et se déploient sur un territoire plus vaste.

Un réseau protéiforme

L'installation des CC est également variable. La plupart sont créés au sein des locaux de l'école primaire de centre-bourg, généralement celle de garçons. Les rapports académiques du début des années 1960 font état de l'insuffisance croissante des locaux scolaires dans les établissements secondaires comme dans les CC. La situation est cependant très inégale d'un établissement à l'autre. Ainsi en Ardèche, si la croissance des effectifs des CC est décrite comme lente mais continue par la plupart des directeurs, elle est rapide et importante dans quelques cas. L'insuffisance des locaux est ainsi vivement soulignée par le directeur de CC de Bourg-Saint-Andéol. Les bâtiments de l'école primaire étant devenus insuffisants, les instituteurs utilisent une salle de réunion de la mairie et le préau aménagé afin d'accueillir les classes supplémentaires. La croissance rapide des effectifs est liée au dynamisme démographique de la région, en lien avec l'installation d'industries nouvelles, mais aussi à la saturation des internats des établissements voisins. Ainsi, l'internat de Bourg-Saint-Andéol accueille des élèves du canton de Thueyts qui n'ont pas eu de place en internat au collège d'Aubenas. La situation est semblable au CC des Vans où les locaux d'une ancienne école privée sont utilisés.

La particularité de l'installation des CC réside dans l'existence de structures dispersées. En effet, de nouveaux locaux, pas forcément contigus aux structures existantes, sont aménagés au fil des besoins. Il ne faut donc pas forcément envisager une seule et même structure au sein du village abritant le CC. À Chabeuil par exemple, commune rurale située dans le périurbain valentinois, le caractère atypique de l'installation du CC est particulièrement prononcé. La commune connaît une croissance démographique continue depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale (2 950 habitants en 1954 dont un peu moins de la

moitié agglomérée au chef-lieu²⁴¹). En 1959, la commune dispose d'un CC privé et d'un CC public double accueillant 74 garçons et 70 filles. Nous avons estimé la population scolarisable du canton à 418 enfants à partir du recensement INSEE de 1954, mais nous ne pouvons pas en déduire la proportion des élèves du canton fréquentant le CC public car de nombreux enfants viennent de l'Est de l'agglomération de Valence grâce à un service de cars régulier, pour des raisons pratiques ou parce qu'ils n'ont pas été reçus dans les établissements secondaires valentinois. L'école de garçons abritant le CC étant devenue insuffisante, des préfabriqués sont aménagés, installations précaires et mal aérées. En outre, des locaux municipaux sont utilisés de même qu'une maison privée. Selon les témoignages²⁴², les élèves pouvaient être amenés à changer de local, et donc à traverser le centre-bourg, au cours de la journée, ce qui s'explique par le fait que certains cours peuvent être mixtes et d'autres non, certains peuvent nécessiter de disposer d'un matériel qui n'est pas présent dans tous les locaux de sorte que ce sont les élèves et pas les professeurs qui changent de bâtiment entre deux cours.

De surcroît, certains CC disposent de sections spécialisées, ce qui accroît encore l'hétérogénéité entre les structures. Ainsi sur les 26 CC de Haute-Savoie, 13 possèdent au moins une filière spécialisée. Il peut s'agir d'un enseignement de latin pour les CC d'Evian et de Rumilly, facilitant l'accès aux établissements secondaires ou encore de sections spécialisées dans la préparation aux concours de la fonction publique, mais le plus souvent ce sont des sections techniques (agricoles, mécaniques agricoles, commerciales, industrielles, ménagères, ménagères agricoles ou touristiques). Leur implantation est corrélée aux perspectives d'emplois locales, ainsi le CC de Chamonix est-il le seul à disposer d'une section spécialisée dans le tourisme. Les CC de Saint-Jeoire-en-Faucigny et de Sant-Julien-en-Genevois par exemple possèdent à la fois une section agricole et industrielle, à la fois cause et conséquence d'un contexte marqué par les mutations du secteur agricole et la prégnance du secteur secondaire. Ces sections peuvent en outre suppléer la déficience du réseau technique. Ainsi dans le dossier de rentrée de 1959, le directeur du CC de Bourg-Saint-Andéol réclame l'ouverture d'une section spécialisée en raison de la faiblesse du réseau de CA ne pouvant satisfaire toutes les demandes. En Ardèche, seuls les CC de Bourg-Saint-Andéol et de La Voulte possèdent des sections spécialisées techniques, le premier une section commerciale réservée aux filles et le second une section industrielle. Les CC de Tournon et de Privas offrent quant à eux une section spécialisée dans la préparation aux concours de

²⁴¹ AD Drôme, 752WP : INSEE, recensement général de la population de mai 1954, résultats statistiques (population ménages, logements, maisons), département de la Drôme, Presses universitaires de France, 1960.

²⁴² Collège Marc Seignobos : Chabeuil, 1962-1994, 1994.

l'enseignement. Il apparaît donc que même dans le cadre des CC, le déficit d'équipement scolaire technique en Ardèche soit prégnant et cantonné aux zones dans lesquelles des perspectives d'emplois existent.

Il ne faut donc pas forcément concevoir le CC dans une unité de lieu ni de classe. L'établissement est tantôt associé à l'école primaire, tantôt dispersé dans des locaux qui ne sont pas forcément contigus. Le CC ne constitue pas un bâtiment à part et n'a en rien l'envergure d'un établissement secondaire. On pourrait parler d'établissements « discrets » qui ne s'imposent pas dans le paysage contrairement aux écoles primaires mises en place à partir de 1833 et qui ont très souvent fait l'objet d'une construction dans le centre des bourgs dans la seconde moitié du XIX^e. L'architecture de ces écoles, souvent associées aux mairies, témoignait d'une recherche de monumentalité : il s'agissait d'incarner la République dans les villages de France. En outre, il ne faut pas forcément concevoir les classes de CC comme des entités fixes mais comme des groupes mouvants. Ainsi filles et garçons peuvent être tantôt associés tantôt dissociés, de manière fluctuante en fonction des établissements. De plus, l'organisation pédagogique est variable, au gré des effectifs, les classes pouvant être regroupées de manière ponctuelle ou permanente sur le modèle des écoles uniques.

Une approche sociale et territoriale du public des CC

À l'issue de la deuxième année du cours moyen (CM2), les élèves décidant de poursuivre leur scolarité en CC plutôt qu'en classe de fin d'études constituent une minorité. Ils quittent donc leurs camarades de classe, issus de classes sociales similaires aux leurs en vertu de la césure entre les ordres d'enseignement et rejoignent un établissement comportant des élèves d'origine géographique un peu plus diverse. Ainsi on peut supposer que le recrutement social des CC est le même que celui des écoles primaires du secteur. Il s'agit toutefois, à travers une approche territorialisée, de s'interroger plus précisément quant à l'origine sociale de ces élèves et de mettre en parallèle cette donnée avec leur choix d'orientation et leur territoire d'origine. Nous nous sommes pour ce faire appuyée sur les dossiers de rentrée des CC des années 1959 et 1960 pour l'Ardèche et la Savoie, territoires pour lesquels nous disposons des données les plus complètes, permettant de faire des comparaisons à l'échelle départementale.

L'analyse des dossiers de rentrée a donné lieu à trois séries de graphiques permettant de cerner les profils des élèves de CC par une approche territorialisée à travers trois éléments :

l'origine scolaire des élèves, l'origine sociale et l'orientation des élèves ayant quitté le CC l'année précédente²⁴³. Ces données comportent un certain nombre de biais qui ont été indiqués précédemment, notamment concernant la classification des CSP. Il s'agit ici de faire une photographie du profil des élèves des CC de deux départements, à la veille des réformes, ce qui permet de mettre en évidence des tendances lourdes. Ces données constituent pour nous un point de départ et feront l'objet de comparaisons avec des sources de nature similaire tout au long de la période. La totalité des CC ne figure pas ici. Les CC ayant moins de quatre ans d'existence ont été écartés car ils ne permettaient pas de renseigner l'orientation des élèves. Le CC de Privas qui ne comporte que des garçons, sans que l'équivalent existe chez les filles, a également été écarté, afin de ne pas déséquilibrer les résultats d'ensemble étant donné que l'orientation filles/garçons est très différente.

Concernant l'origine scolaire des élèves, une situation de stabilité transparaît que ce soit en Ardèche ou en Savoie. Nous entendons par stabilité le fait que la très grande majorité des élèves sont issus de classes primaires et alimentent ensuite les autres niveaux. Les apports extérieurs, d'élèves venant du privé ou d'établissements publics secondaires ou techniques sont très marginaux. L'essentiel des élèves ayant commencé leur scolarité dans le privé semblent, quand ils continuent leurs études, le faire principalement dans le privé. Ainsi au niveau du CM2, la majorité des élèves poursuivent leur scolarité soit entièrement dans le public soit entièrement dans le privé mais passent rarement de l'un à l'autre. Cela est confirmé par les données issues du service statistique de la direction générale de l'organisation et des programmes scolaires²⁴⁴ : seuls 2% des élèves des écoles publiques en seconde année du cours moyen poursuivent leur scolarité dans le privé. Le passage du privé au public pour ces élèves peut s'expliquer par l'absence de structures privées de proximité. Le témoignage de Claudette Pradal²⁴⁵ ne va cependant pas dans le sens de ces statistiques puisqu'elle note qu'un certain nombre d'élèves de CC puis de CEG de Villeneuve-de-Berg viennent de l'école catholique de la commune, les parents préférant, selon elle, inscrire leur enfant dans le CC du bourg plutôt que dans un établissement secondaire d'Aubenas, l'établissement public de Villeneuve étant plus proche et jouissant par ailleurs d'une bonne réputation. Il apparaît à travers son témoignage que certaines familles ont recours à l'enseignement privé quand il existe une offre de proximité, mais qu'entre un CEG public de

²⁴³ Voir le volume d'annexes, figures 124 et 125 p. 208 pour l'origine scolaire, figure 126 p.209 pour l'origine sociale et figures 132 à 143 p. 215- 220 pour l'orientation.

²⁴⁴ AD Isère, 906W

²⁴⁵ Voir le volume d'annexes, partie VI, p.339.

proximité et un collège privé plus éloigné avec internat elles fassent le choix de la proximité. Si cette tendance apparaît peu dans les statistiques à Villeneuve-de-Berg en 1959 où seulement six élèves sur 100 viennent du privé, elle a pu s'affirmer avec le temps. Le faible nombre d'enfants du privé poursuivant leurs études dans le public peut aussi s'expliquer par le rôle des enseignants qui conseillent les familles quant au choix d'établissement. Ainsi la concurrence public/privé se joue (quand elle existe) avant, probablement dès six ans c'est-à-dire au moment du choix de l'école primaire. Il est difficile de tirer des conclusions quant aux quelques cas d'élèves issus du privé et inscrits au CC public. Notre photographie d'une seule année scolaire ne nous permet pas de savoir s'il s'agit d'un phénomène ponctuel lié à des situations individuelles (déménagement, *etc.*), ou d'un « courant scolaire » comme l'a évoqué Claudette Pradal pour Villeneuve-de-Berg. L'autre constat que l'on peut faire est que le redoublement concerne entre 10 et 20% de l'ensemble des élèves. Ce taux est cependant moindre pour quelques établissements, par exemple Chamoux, Saint-Genix ou Ugine ce qui peut être lié à un phénomène ponctuel, des pratiques d'établissements un peu différentes mais aussi à l'offre scolaire régionale. Ainsi l'existence d'une école ménagère peut par exemple constituer une voie d'orientation pour une fille en situation d'échec en CC et ne souhaitant pas redoubler.

Le portrait des élèves de CC de la fin des années 1950 se dessine donc. Il s'agit d'enfants d'origine populaire, ayant fréquenté les écoles élémentaires du secteur. Le passage de l'école primaire au CC constitue pour certains une rupture en termes de pratiques spatiales, étant donné qu'il s'agit souvent d'une structure plus éloignée du domicile que ne l'était l'école élémentaire et pouvant impliquer le recours à un mode de transport. En revanche, les élèves de CC retrouvent des camarades dont les familles appartiennent à des classes sociales et des secteurs professionnels similaires aux leurs. La rupture à ce niveau est plus prégnante dans le cas des élèves de CC accédant à des établissements secondaires, d'autant plus s'il s'agit de lycées et pas de collèges modernes, même si l'effet filière (concentration des élèves issus de CC dans la filière M) atténue cette mixité sociale. Les élèves de CC poursuivent donc leur scolarité dans des établissements et des classes de taille variable mais pas forcément très supérieure à ce qu'ils ont connu en primaire. Dans le cas des élèves issus du rural « éloigné », ils peuvent retrouver des classes dans lesquelles la co-éducation est importante, avec des professeurs peu nombreux et donc très polyvalents, sur le modèle du primaire tandis que ceux issus du rural « intermédiaire » retrouvent des enseignements souvent non mixtes. En revanche pour ces élèves, l'existence de professeurs plus nombreux et plus spécialisés

constitue une nouveauté. C'est pour les internes que le passage au CC constitue une véritable rupture dans le mode de vie.

Questionner les attentes et les représentations des élèves

Le profil des élèves de CC ayant été esquissé, il s'agit à présent de s'interroger quant à leurs attentes vis-à-vis de ces structures. L'utilisation des dossiers de rentrée peut fournir un début de réponse, certes imparfait puisque l'orientation qui est indiquée est l'orientation effective des élèves qui n'est pas forcément initialement souhaitée. Toutefois, ces documents, mis au regard des autres sources évoquées précédemment - notamment les témoignages - permettent de mettre en exergue des tendances lourdes mais également d'appréhender le poids du contexte territorial dans les choix d'orientation effectués par les élèves et leurs familles. L'étude de l'orientation des élèves avant la réforme Berthoin a été déclinée en trois types de graphiques pour l'Ardèche et la Savoie²⁴⁶. Le premier représente l'orientation telle qu'elle est renseignée dans les dossiers d'établissements à travers 10 rubriques dont une « inconnue », pour tous les niveaux des CC/CEG. Trois rubriques correspondent à un changement d'établissement : « autre CC », « retour en classe primaire » pour les élèves ayant un niveau jugé insuffisant et « autre établissement scolaire » (il peut par exemple s'agir de structures type MFR). Une rubrique recense les élèves poursuivant leurs études dans un établissement d'enseignement secondaire général, le plus souvent en classe de seconde, et une concerne l'entrée à l'École normale. Les proportions sont ici très différentes d'un CC à l'autre du fait de l'existence ou non de sections spécialisées préparant aux concours de la fonction publique. Deux rubriques concernent l'orientation dans l'enseignement technique (écoles techniques et centres d'apprentissages), orientation qui peut intervenir de la 6^{ème} à la 3^{ème}, en fonction de l'âge des élèves. L'entrée dans le monde du travail, apprentissage en entreprise compris, fait l'objet d'une rubrique aux côtés d'une autre recensant les élèves sans activité, ni scolaire ni professionnelle.

Afin de faciliter la lecture, un graphique simplifié a été réalisé à partir de seulement quatre catégories (l'enseignement général qui comprend l'accès en seconde et à l'École normale, l'enseignement technique, le monde du travail avec ou sans activité et une dernière catégorie pour les changements d'établissements). Ces graphiques ont été mis en parallèle avec l'origine sociale des élèves et le travail cartographique effectué. Nous ne souhaitons pas

²⁴⁶ Voir le volume d'annexes, figures 132 à 143, p. 215-220.

ici déterminer les différents éléments qui influencent la scolarité et l'orientation des élèves à la manière d'un sociologue mais développer une approche territoriale permettant d'opérer des comparaisons d'un établissement à l'autre et d'interroger ainsi le poids des contextes territoriaux quant au destin des élèves. À l'échelle départementale, il apparaît d'abord que la poursuite d'études dans l'enseignement secondaire général est similaire d'un département à l'autre, elle concerne un peu plus de 30% des élèves de CC de Savoie comme d'Ardèche. En revanche, la poursuite dans l'enseignement technique est bien supérieure en Savoie (28% contre 16% pour l'Ardèche), ce qui est lié à un effet de territoire, la Savoie étant un département bien plus industrialisé que l'Ardèche. Ainsi que nous l'avons évoqué précédemment, ce sont les territoires industriels qui concentrent l'offre technique, or l'offre, associée aux perspectives locales d'emplois et à une culture familiale ouvrière, constituent des éléments déterminants dans le choix de poursuivre des études techniques. L'entrée dans le monde du travail au sortir du CC est plus importante en Ardèche avec 27% contre 24% en Savoie.

Il est apparu qu'une dissociation des genres dans une étude de l'orientation était indispensable, tant l'horizon des possibles diverge d'un sexe à l'autre. On constate que l'orientation dans le technique est plus marquée chez les garçons, quelque soit le territoire. 43% de garçons des CC savoyards poursuivent des études dans le technique contre 15% des filles. Ils sont 22% en Ardèche contre 11% chez les filles. Le genre constitue donc un déterminant qui joue partout, mais de manière plus ou moins forte selon le contexte territorial. De même, la poursuite d'études générales est plus importante chez les filles (43% des filles contre 21% des garçons en Savoie et 43% contre 24% en Ardèche). Cela s'explique par le fait que l'offre technique féminine est moindre que celle de garçons, les filles disposent donc d'un choix plus restreint si elles veulent poursuivre leurs études. De plus, le secteur tertiaire et notamment la fonction publique attire les jeunes rurales de manière privilégiée, ainsi que nous l'avons précédemment évoqué. L'entrée dans le monde du travail à l'issue des CC, un peu plus importante en Ardèche, varie peu d'un sexe à l'autre (31% des garçons en Ardèche contre 30% des filles et 24% des garçons en Savoie contre 27% des filles). Des tendances lourdes émergent ainsi de cette comparaison mais également des divergences de sorte qu'une étude à plus grande échelle paraît pertinente.

Les établissements ardéchois peuvent être classés en plusieurs catégories. Les CC qui envoient le plus d'élèves dans le second cycle général sont Bourg-Saint-Andéol, Tournon et le

Cheylard avec, dans tous les cas, un taux supérieur chez les filles alors que l'entrée dans le monde du travail est plus marquée chez les garçons. Il s'agit de CC sous forte influence urbaine au recrutement social relativement hétérogène par rapport à d'autres établissements où certains groupes professionnels se distinguent clairement. Hormis le cas du Cheylard, ils bénéficient de la proximité de structures secondaires dans la vallée du Rhône. Les CC qui envoient le plus d'élèves dans l'enseignement technique sont ceux dans lesquels le secteur industriel et l'offre scolaire technique sont plus développés et la proportion de familles ouvrières plus importante (La Voulte, Le Teil). Dans le cas du Cheylard, il est possible que le protestantisme, très implanté dans la région, puisse constituer un facteur explicatif de la trajectoire scolaire des élèves²⁴⁷, hypothèse qu'il faudrait approfondir par une étude plus fine des sources locales. Pour les CC ruraux, l'orientation est plus diverse. Les CC du Vernoux, de Lamastre, Villeneuve-de-Berg, les Vans, Vallon et Joyeuse présentent une répartition des élèves orientés assez similaire : un tiers d'entre eux se dirige vers l'enseignement de second cycle général, un tiers dans le monde du travail et le tiers restant dans d'autres filières ou vers d'autres établissements. Concernant l'accès au monde du travail, la différence genrée est marquée, les filles étant plus concernées que les garçons par l'absence d'activité. Cette proportion est variable en fonction de l'existence d'une offre d'enseignement technique de proximité. Ainsi à Villeneuve-de-Berg, une proportion plus élevée d'élèves s'oriente vers l'enseignement technique, par rapport aux autres CC ruraux. Cela peut être lié à la relative proximité de l'offre technique, soit dans la vallée du Rhône soit à Aubenas (le bourg se situe en effet à une vingtaine de kilomètres à la fois du Teil et d'Aubenas par la route nationale).

La Savoie est marquée par une orientation technique bien plus prononcée à l'échelle départementale et plus encore à l'échelle locale. Ainsi, 69% des élèves du CC d'Ugine s'orientent vers l'enseignement technique, ils sont 53% à Montmélian, 50% à Novalaise et 44% à Aiguebelle. L'orientation technique dans ces quatre établissements est plus marquée que la moyenne à la fois pour les garçons et pour les filles. Dans d'autres CC, la dimension genrée est plus perceptible, ainsi au CC de Saint-Michel-de-Maurienne, près de 80% des garçons s'orientent dans une filière technique mais aucune fille. Il existe un CA annexé au cours complémentaire préparant les CAP de maçon, plâtrier-peintre et plombier-sanitaire mais

²⁴⁷ Les liens particuliers entre protestantisme, éducation et système scolaire français sont par exemple abordés par Patrick Cabanel et René Encrevé, qui pointent l'appétence des protestants pour le livre et l'alphabétisation, leur attrait pour l'école publique laïque dans laquelle ils voient une opportunité d'être placés sur un pied d'égalité avec les catholiques et le fait qu'ils ont donné beaucoup de « hussards noirs » et autres personnels éducatifs, dans Patrick Cabanel et René Encrevé, « De Luther à la loi Debré : Protestantisme, école et laïcité », *Histoire de l'éducation* – n° 110, mai 2006.

celui-ci est destiné à accueillir des élèves issus des classes primaires (pour la rentrée 1960, 30 sur 44 disposent du CEP). Le CC est ici une voie d'accès au collège technique ou à d'autres écoles techniques plus qu'au CA. Dans d'autres CC localisés dans des régions industrielles, l'entrée dans le monde du travail peut être aussi importante, voire davantage que l'accès à une formation technique. Toutefois, certains de ces établissements comme celui de Modane disposent de sections spécialisées qui permettent d'accéder à une qualification et de s'intégrer rapidement dans la vie active. L'orientation vers l'enseignement technique ne tient pas seulement à un phénomène de reproduction sociale puisqu'elle est parfois importante dans des secteurs où l'origine ouvrière de la famille des élèves est moins marquée comme Yenne et Novalaise, deux établissements du rural intermédiaire situés à proximité des pôles de Chambéry et d'Aix-les-Bains (une vingtaine de kilomètres, bien reliés par la route), proximité qui peut inciter les élèves à poursuivre des études techniques, ces deux agglomérations disposant d'offres et de perspectives d'emplois. La poursuite d'études générales concerne plus de la moitié des élèves de Saint-Pierre-d'Albigny, Chamoux et Saint-Genix-sur-Guiers. Il s'agit d'établissements comportant environ un tiers d'élèves d'origine agricole, l'orientation vers le général étant plus importante chez les filles dans ces trois cas. Le CC du Châtelard est quant à lui le plus marqué par des élèves dont le père est agriculteur (51%) et se caractérise par l'ampleur de l'orientation vers le monde du travail pour les garçons et le secondaire général pour les filles. Cela suggère l'existence de stratégies de reconversion-promotion des filles d'agriculteurs.

Ces graphiques de l'orientation des élèves de CC à l'échelle départementale et à l'échelle des établissements témoignent de l'impact fort du contexte territorial sur les vœux d'orientation, contexte territorial qui joue à trois niveaux : le secteur d'activité des parents (qui a une influence quant à l'élaboration d'une stratégie de reproduction professionnelle ou au contraire de rupture avec le secteur d'activité familial) , l'offre d'enseignement locale et les perspectives d'emplois sur place.

Les CC sont donc des établissements construits « par le bas » dont les origines sont très diverses. La grande souplesse qui caractérise ce réseau a pour conséquence une grande hétérogénéité des structures, de sorte qu'être élève en CC renvoie à des réalités assez différentes d'un territoire à l'autre. La scolarité en CC débouche pour environ la moitié des élèves vers une poursuite d'études, avec des contrastes à toute échelle. Contrairement aux

classes de fin d'études primaires qui impliquent des études courtes (à l'école primaire ou en CA), l'accès au CC constitue pour une moitié des élèves qui le fréquentent une étape intermédiaire vers un autre établissement, qui marque le plus souvent le dernier palier du parcours scolaire. La photographie de l'orientation des élèves de CC en 1959 permet d'établir plusieurs constats. Il s'agit non pas de déterminer l'ensemble des facteurs influençant l'orientation des élèves, nous ne disposons pour cela pas de toutes les données nécessaires comme le niveau scolaire des élèves, la place dans la fratrie, *etc.* Notre objectif est d'envisager le poids global du contexte territorial, qui joue selon nous à trois niveaux : le secteur d'activité des parents qui influe sur les stratégies d'orientation des enfants, l'offre éducative de proximité et les perspectives locales d'emplois. Il apparaît tout d'abord certaines constantes, quelque soit le territoire : l'orientation dans l'enseignement général est bien plus marquée chez les filles que chez les garçons, tandis que ces derniers se dirigent davantage vers l'enseignement technique. La proportion d'élèves concernés est variable en fonction des territoires, à l'échelle départementale mais aussi locale en fonction de l'offre de proximité existante et du marché de l'emploi. L'orientation vers le technique est ainsi infime dans certains CC et peut concerner plus de la moitié des élèves dans d'autres, le phénomène étant encore plus marqué en fonction du genre des élèves en question. L'orientation des élèves des CC ruraux est plus difficile à saisir. Ils semblent constituer des voies de promotion pour les filles, vers la fonction publique via les concours de l'École normale ou des PTT ou vers des études secondaires. L'orientation des garçons est plus diverse, une petite partie poursuit des études générales, une partie, très variable localement, s'oriente vers l'enseignement technique et environ un tiers rejoint le monde du travail, le plus souvent en ayant une activité. Il peut donc s'agir d'enfants héritant de l'activité familiale. Dans ce cas, il est intéressant de se poser la question des motivations de ces enfants, qui poursuivent leur scolarité en CC plutôt qu'en classe de fin d'études, pour finalement intégrer le monde du travail à la fin de la scolarité obligatoire. S'agit-il d'une orientation par défaut ? C'est peut être le cas pour la proportion de garçons se retrouvant sans activité à l'issue du CC, mais cela ne constitue qu'une minorité d'entre eux. Il peut s'agir, pour les autres, de bons élèves incités à poursuivre leurs études par leur instituteur, d'élèves dont la stratégie finale est de reprendre l'exploitation ou le commerce familial ou d'intégrer assez tôt la vie active mais qui souhaitent un complément de formation générale, leur permettant d'accéder à certaines compétences, à une reconnaissance familiale ou sociale ou à d'autres fonctions ensuite. Ainsi, chez les garçons, la volonté de promotion *via* la CC ne passe pas forcément par une rupture avec l'héritage familial, ce qui est beaucoup moins le cas chez les filles.

2. « Dispersion, polyvalence et ramassage » : une politique de mise à portée de l'enseignement dans les territoires ruraux ?

Ainsi que nous l'avons évoqué, la réforme Berthoin ne constitue pas une rupture dans le sens où elle ne modifie pas le réseau en profondeur, puisque les cycles d'observation prennent corps dans les établissements existants, de sorte que la hiérarchie entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire est maintenue. Néanmoins, elle change la donne : le prolongement de la scolarité obligatoire rend urgent la nécessité de faire face à « l'explosion scolaire » qui s'annonce. Il s'agit pour les réformateurs de refonder le réseau scolaire sur des bases nouvelles, comme en témoigne Jean Ferrez : « *Après quatre années de discussion, la réforme Berthoin n'apportait pas grand-chose de nouveau pour régler les problèmes qui se posaient. On le savait. Son application fut difficile, et on dut en solliciter les dispositions, lui faire dire ce qu'elle n'avait pu dire, en un mot la violer* »²⁴⁸. Il s'agit ici de s'interroger quant aux évolutions du réseau scolaire qui suivent la réforme Berthoin à deux niveaux : la logique sur laquelle est fondée la construction scolaire au regard des finalités « nouvelles » de l'enseignement et les évolutions en termes de jeux d'acteurs, puisque la réforme marque la volonté de prise en main par l'Etat d'un réseau jusqu'alors construit « par le bas ».

2.1 PENSER LE RÉSEAU DE MANIÈRE RATIONNELLE ET SURPLOMBANTE : LES PRÉMICES DE LA CARTE SCOLAIRE

La politique d'équipement scolaire est mise en œuvre par la Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires créée en 1960 et constituant un « ministère dans le ministère » selon Antoine Prost²⁴⁹. Il s'agit d'une structure regroupant les trois directions de l'enseignement ayant pour objectif une coordination entre les différents « ordres » permettant d'aménager le territoire scolaire de manière cohérente, pensée par « le haut » et appliquée aux territoires. L'une des fonctions centrales de la Direction de l'organisation et des programmes

²⁴⁸ Marie-Thérèse Franck, Pierre Mignaval, Jean Ferrez. *Au service de la démocratisation, op.cit.*

²⁴⁹ Antoine Prost, *Éducation, société et politiques : une histoire des enseignements en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992.

scolaires, présidée par Lucien Paye, consiste à élaborer la carte scolaire. L'arrêté du 27 juillet 1959 a défini la composition de la CACS (commission académique de la carte scolaire). Le terme de « carte scolaire » s'impose d'emblée. Il est défini dans la circulaire du 12 octobre 1960 comme l'action consistant à fixer, en fonction des effectifs scolaires et de leur évolution prévisible, la répartition des établissements à travers le territoire. On fait donc du critère des effectifs le déterminant essentiel, voire unique, de l'implantation des établissements. Dans ce cadre, la procédure de création d'un établissement est précisée. Sur proposition des chefs d'établissements, des autorités locales ou de l'inspection académique, un projet est déposé au conseil départemental de l'enseignement primaire qui donne un avis, puis est présenté à la commission académique de la carte scolaire dans laquelle siège un inspecteur général. Le dossier est enfin examiné par une commission nationale présidée par le directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, dans laquelle siègent les trois directeurs d'enseignement et le directeur général de l'équipement scolaire, ou leurs représentants. Pour Jean Ferrez, ce système vise à mettre fin au « développement sauvage » des CC et à la distribution des moyens « au petit bonheur la chance » liée à la propension des inspecteurs d'académie à céder face aux sollicitations locales. Il semble donc y voir une entreprise de rationalisation nécessaire, qui ne peut venir que d'un organe politique unifié, surplombant et particulièrement volontariste, relevant finalement d'une forme de courage politique. Ainsi, la création de la commission de la carte scolaire s'accompagne de celle des IGOS (inspecteurs généraux de l'organisation scolaire). Chargés de deux à trois académies, ils sont les rapporteurs des problèmes de carte scolaire devant la commission nationale et les véritables artisans de la mise en œuvre de la réforme selon Jean Ferrez.

« Dispersion, polyvalence et ramassage », c'est ainsi que Charles Brunold, directeur de l'enseignement secondaire jusqu'en 1960 qualifie la politique d'équipement menée à partir de la fin des années 1950, mais qui connaît son apogée après la réforme Berthoin²⁵⁰. Nous avons confronté cette politique d'aménagement volontariste définie de manière théorique, dans le cadre des circulaires évoquées, à notre territoire d'étude. La superposition des cartes du réseau de 1959 et de 1962 fait apparaître la continuité entre CC et CEG²⁵¹. En effet, les CEG prennent corps dans les établissements existants à savoir les premiers cycles des établissements secondaires et les CC. Les enseignants et les locaux restent inchangés, de même que les spécificités en termes d'enseignements. Ainsi, les CC qui dispensaient un

²⁵⁰ Marie-Thérèse Franck, Pierre Mignaval, *Jean Ferrez. Au service de la démocratisation, op.cit.*

²⁵¹ Opération effectuée sur QGIS. Pour le réseau de 1959, voir le volume d'annexes figure 26-30, p.111-115 pour 1959 et 41-45 pour 1962, p.124-128.

enseignement de latin le conservent, ce qui donne lieu à la création de cycles d'observation classiques, et pas seulement modernes, dans certains CEG. La mise en exergue de strates historiques grâce à la superposition des couches de données fait également apparaître des divergences : quelques CEG ont été créés après la réforme Berthoin et ne sont donc pas les héritiers de cours complémentaires. En outre, un nouveau type d'établissement est apparu. La dispersion des établissements scolaires, qui avait déjà fait l'objet d'une circulaire (datée du 21 octobre 1958), se concrétise en effet avec l'apparition d'un nouveau type de structure au nom révélateur : les GOD (groupes d'observation dispersés) créés par la circulaire du 9 juin 1960. Il s'agit de structures ne comprenant que le cycle d'observation (6^{ème} et 5^{ème}), rattachées à un établissement primaire ou secondaire. S'ils ne concernent pas exclusivement le monde rural, GO urbains et GOD ruraux n'ont pas la même fonction. Dans les territoires ruraux, ils sont destinés à capter une population qui jusqu'alors ne fréquentait pas l'enseignement de second cycle, faute d'offre et constituent le moyen de rendre la dispersion compatible avec la polyvalence.

L'équilibre entre dispersion des établissements et polyvalence est pensé comme étant garanti par le développement du ramassage scolaire. La volonté de développer le ramassage scolaire est portée notamment par Jean Capelle, favorable à la mise en œuvre d'un réseau d'autobus et à l'installation de cantines sur le modèle des États-Unis, afin d'une part d'éviter l'existence de classes jugées trop petites et donc peu rentables, de limiter le recours à l'internat et de faciliter la mobilité des enseignants spécialistes. Le développement du ramassage scolaire est ainsi pensé comme le maillon entre une dispersion rationnelle des structures d'enseignement et une polyvalence assurant la rentabilité du réseau²⁵². Les enjeux du développement du ramassage dépassent le cadre uniquement scolaire. Jean Capelle s'appuie en effet sur les travaux de Georges Guicheteau, sous-directeur de la Société générale des chemins de fer économiques²⁵³ qui voit dans la généralisation du transport scolaire une manière non seulement de répondre aux besoins éducatifs mais aussi de solutionner la question de l'organisation des transports plus globale et de la coordination du rail et de la route²⁵⁴.

²⁵² Jean Capelle, « Nos adolescents ont-ils droit à l'Éducation ? », *L'Éducation nationale*, n°15, 1953, p 6-7.

²⁵³ Georges Guicheteau, « Un problème de transport routier à résoudre en France. Le ramassage des écoliers », *L'industrie des voies ferrées et des transports automobiles*, n°446, 1950.

²⁵⁴ Jean-François Condette, *L'école une bonne affaire ? Institutions éducatives, marché scolaire et entreprises (XVI^e-XX^e siècle)*, Revue du nord, 2013.

À travers la lecture des cartes, nous pouvons faire apparaître les logiques qui ont guidé les décisions des premières commissions de la carte scolaire. Dans quels types de territoires ces nouvelles structures émergent-elles ? Qu'est ce qui motive l'implantation d'un GOD plutôt qu'un CEG ? Comment la volonté de dispersion en milieu rural est-elle conciliée avec l'objectif de polyvalence ? La création de CEG, c'est-à-dire d'établissements comportant un cycle d'observation et un cycle d'orientation, semble obéir à deux logiques. Il s'agit pour une part d'établissements situés dans des régions particulièrement dynamiques. C'est le cas des CEG de Sillingy, Thônes et Saint-Jorioz, tous trois situés dans un rayon de 10 à 20 km d'Annecy. La région est alors marquée par un dynamisme économique et démographique considérable²⁵⁵, de sorte que ces nouveaux établissements sont destinés à absorber la hausse des effectifs liée d'une part à la croissance démographique et d'autre part à la réforme Berthoin. Ces établissements périphériques sont donc conçus pour éviter une surcharge des structures secondaires d'Annecy. Ainsi, seuls les élèves orientés vers un enseignement général long, qu'il soit classique ou moderne (donc ceux qui sont jugés les plus aptes à poursuivre des études), sont orientés vers les établissements secondaires de la ville ce qui permet de maintenir la hiérarchie primaire/secondaire. La mise en place de nouveaux CEG dans ces périphéries relève donc d'une double fonction : celle d'accueillir un public plus nombreux et celle de filtrer les élèves d'origine essentiellement rurale, ce qui est parfaitement conforme aux objectifs de la réforme Berthoin qui consiste à orienter de manière plus précoce les meilleurs élèves vers des structures urbaines, et fournir un enseignement court aux autres. La même logique semble à l'œuvre avec la création du CEG de Cusy, à la limite des deux Savoie, situé dans le canton d'Alby qui dispose déjà d'un CC. Ce dernier accueille à la rentrée 1963 24 élèves issus du canton et 6 de celui d'Aix-les-Bains. En Savoie, trois CEG voient le jour (Chindrieux, La Chambre et La Bridoire) dans des bourgs du « rural intermédiaire » présentant le potentiel aux yeux des aménageurs pour constituer des établissements complets. Plus encore, ce sont les GOD qui participent à cette logique réticulaire entre un pôle d'enseignement polyvalent, urbain et élitiste, et des structures intermédiaires filtrant les élèves. Ainsi dans le département de la Drôme deux GOD sont créés dans des territoires urbains : à Portes-lès-Valence et à Donzère afin de décharger les établissements secondaires des villes voisines (dans le cas de Donzère, il existe une symétrie dans l'organisation scolaire de part et d'autre du Rhône où les GOD de Donzère rive gauche et Viviers rive droite sont créés en face l'un de l'autre, entre les établissements de Bourg-Saint-Andéol et du Teil côté Ardèche et Pierrelatte et Montélimar côté Drôme). En Ardèche, département le plus rural de l'académie,

²⁵⁵ Voir le volume d'annexes, figure 4, p.89.

trois GOD ont été aménagés. Les communes choisies présentent des similarités, il s'agit de trois bourgs sous forte influence urbaine, qui constituent de petits pôles de commerce rayonnant sur les communes limitrophes et qui, surtout, sont bien reliés aux villes possédant des structures d'enseignement plus importantes et polyvalentes. Par exemple, la commune de Viviers est reliée aux pôles urbains les plus proches par trois lignes d'autobus régulières. Le choix de ces communes semble être lié à une volonté de décharger les établissements urbains de proximité des classes de 6^{ème} et de 5^{ème}, l'existence d'un réseau d'autobus permettant les transferts des élèves à partir de la 4^{ème}, sans surcoût supplémentaire occasionné par la mise en place de nouvelles lignes. Une logique similaire est à l'œuvre en Haute-Savoie avec le GOD de Reignier, installé à l'école élémentaire de garçons et situé à une petite dizaine de kilomètres d'Annemasse et la création du GOD de Groisy situé à une vingtaine de kilomètres d'Annecy. Cependant, dans le cas de Groisy, il existe un CEG dans la commune limitrophe (Cruseilles). La création du GOD de Groisy est probablement justifiée par les perspectives de croissance du CEG de Cruseilles (56 élèves en 1960 et près du double trois ans plus tard). Il semble peu probable que l'objectif de la commission de la carte scolaire soit de mettre en place deux CEG situés dans deux communes voisines, le GOD de Groisy semble ainsi ne pas avoir été conçu pour mener les élèves au-delà de la 4^{ème}. Sa création est révélatrice de la logique de dispersion/polyvalence alors à l'œuvre. Pourtant à la fin des années 1960, Groisy et Cruseilles sont tous deux des CEG comportant environ 200 élèves chacun.

D'autres CEG ont, au contraire, été installés dans des territoires peu, voire très peu densément peuplés. En Ardèche, les deux établissements nouveaux, Saint-Cirgues-en-Montagne et Saint-Sauveur-de-Montagut, ont été établis dans des territoires du « rural éloigné ». Ces deux communes ne constituent pas des chefs-lieux de cantons ce qui laisse supposer que les critères géographiques et politiques ont primé sur une logique administrative. Ainsi, Saint-Sauveur, bourg situé dans le canton de Saint-Pierre-ville, est choisi pour accueillir le CEG car il s'agit de la commune la plus densément peuplée du secteur (1 692 habitants en 1954 contre 795 à Saint-Pierre-ville). Le bourg est marqué par l'activité industrielle depuis le XIX^e siècle, sa situation à l'intersection de quatre vallées ayant favorisé l'installation d'industries textiles et d'une centrale hydro-électrique. Ainsi au début des années 1950, la commune de Saint-Sauveur possède 21 industries fournissant un emploi à un peu plus de 500 personnes²⁵⁶. Le CEG ouvre ses portes à la rentrée 1959 et accueille 89 élèves en 1963, la

²⁵⁶ Elie Reynier, *St-Sauveur-de-Montagut, Évolution d'une petite commune rurale*, Privas, Imprimerie J. Volle, 1953.

grande majorité étant originaire du canton. L'établissement dispose par ailleurs d'un internat. L'objectif pour les aménageurs à travers la création des CEG de Saint-Sauveur et de Saint-Cirgues, qui sera évoqué ensuite, est de densifier le maillage scolaire rural grâce à des CEG dotés d'internats, indispensables dans des territoires enclavés. La commission de la carte scolaire prend donc acte du fait que la dispersion des structures dans des territoires ruraux isolés est une condition *sine qua non* à la réalisation de la réforme et passe outre la question des effectifs. Dans ces territoires du « rural éloigné », ce sont des CEG et non pas des GOD qui ont été installés, les aménageurs considérant qu'en raison de l'enclavement de ces secteurs les GOD ne pourraient pas jouer le rôle de tremplin qu'ils ont ailleurs.

Une autre perspective a été adoptée dans le Diois, territoire également très enclavé mais qui, contrairement à la Montagne ardéchoise, bénéficie de la présence d'un établissement secondaire en son cœur, celui de Die²⁵⁷. Quatre GOD y sont installés. L'objectif est vraisemblablement de capter une population éloignée des structures d'enseignement de second cycle afin d'orienter les élèves vers les établissements secondaires de Die et de Crest à l'issue du cycle d'observation. À la rentrée 1963, le GOD de Saillans compte 13 élèves, celui de la Motte 17 et celui de Luc-en-Diois 29, il s'agit donc de microstructures comportant entre un à deux enseignants. Le GOD de Châtillon-en-Diois est quant à lui fermé à la rentrée 1963 faute d'effectifs jugés suffisants. Cet établissement, créé en 1961 sur avis de l'inspecteur primaire comptait 14 élèves à la rentrée 1962 ce qui laisse supposer que tous les élèves de 6^{ème} n'ont pas poursuivi leur scolarité en 5^{ème} et que l'établissement n'est pas parvenu à attirer suffisamment d'élèves de 6^{ème}.

²⁵⁷ Voir le volume d'annexes, figure 42, p.125.



Châtillon-en-Diois aujourd'hui. La photographie rend compte du caractère enclavé du village, juché sur une butte en contrebas de la montagne de Glandasse

Source : collection personnelle de l'auteure

La création du GOD de Châtillon-en-Diois est donc considérée comme un échec, ce qui sert ensuite d'argument à l'inspecteur d'académie pour ralentir le développement des autres GOD de la région. En réponse à la demande de la municipalité de Luc-en-Diois de prolonger le GOD par l'ouverture d'une classe de 4^{ème}, il écrit : « *la politique de dispersion doit être pratiquée avec une certaine sagesse et dans une zone où la population n'est pas excessive, j'irais même jusqu'à dire une certaine lenteur.*²⁵⁸ » Ainsi, le but des aménageurs ne semble pas consister à développer les GOD même quand ceux-ci fonctionnent et qu'ils captent suffisamment d'effectifs. Il émane de la réponse de l'inspecteur une volonté de rompre avec le modèle des CC et de mettre en œuvre des structures de proximité conçues comme des tremplins vers des structures polyvalentes et non pas comme des pôles susceptibles d'être étoffés.

²⁵⁸ AD Drôme, 752WP74.

La demande de création d'un GOD peut émaner d'un inspecteur primaire mais aussi d'élus locaux. Ainsi la municipalité de Saint-Paul-Trois-Châteaux et son maire récemment élu, Marcel Gony, réclament l'ouverture d'un GOD qui leur est dans un premier temps refusé. La demande ayant été réitérée avec insistance, l'ouverture est autorisée à la rentrée 1963. Comme pour toutes les implantations nouvelles, elle a fait l'objet d'une enquête préalable se concentrant sur les effectifs (population des communes alentours, nombre d'inscrits en CM2 dans les écoles publiques) et prenant en compte l'existence éventuelle de transports publics. Situé à un peu moins de 10 kilomètres à l'est de Pierrelatte, le secteur de recrutement de la commune du GOD comprend les communes rurales de l'est (Clansayes, Solérieux, Saint-Restitut) qui, contrairement à Saint-Paul-Trois-Châteaux, sont plutôt marquées par un déclin démographique²⁵⁹. C'est donc la commune de Saint-Paul-Trois-Châteaux, à la population croissante grâce à un dynamisme industriel ancien, qui fournit l'essentiel des élèves. La demande d'une ouverture d'un enseignement de latin est refusée par l'inspection en raison de la proximité du GOD avec le lycée de Pierrelatte où la filière classique est dispensée, le GOD de Saint-Paul constituant qui plus est une annexe du lycée de Pierrelatte. Cela témoigne de la volonté de ne pas faire des GOD des établissements complets mais seulement des dispositifs transitoires. Les élèves jugés aptes à poursuivre une filière classique, dont on attend selon les objectifs fixés qu'ils ne soient pas majoritaires, sont destinés à rejoindre des établissements urbains et polyvalents entre la fin du premier trimestre de leur 6^{ème} et la fin de leur année de 5^{ème}.

Cette politique de mise à portée est cohérente par rapport aux discours et aux objectifs de la réforme Berthoin et sa mise en œuvre témoigne du volontarisme des aménageurs. Dans les différents documents réglant le fonctionnement de la commission de la carte scolaire et la procédure de création d'établissements nouveaux, le rôle des élus locaux est à peine évoqué. Dans les faits, leur soutien constitue une condition centrale à la reconstruction du réseau scolaire, donc à la mise en œuvre de la réforme Berthoin.

²⁵⁹ Voir le volume d'annexes, figure 4, p.89.

2.2 LES LIMITES DU PROCESSUS DE RATIONALISATION VOLONTARISTE DU RÉSEAU SCOLAIRE

Afin d'illustrer les limites du processus de reconfiguration du réseau de second cycle, nous développerons l'exemple de Saint-Cirgues-en-Montagne, bien documenté grâce à trois types de sources. La première est un article issu d'une revue locale²⁶⁰ rédigé par Jean Volle, premier directeur du CEG, qui se présente en préambule de l'article non pas comme un historien mais comme un témoin et un acteur, racontant les événements à sa manière, souvent avec une pointe d'ironie. L'entretien de Pierre Duvert, qui fut également directeur du CEG fournit une autre approche de cette affaire²⁶¹. Ces témoignages ont été croisés avec les documents des archives départementales de l'Ardèche, notamment les dossiers d'établissements. Si l'histoire de la création du CEG de Saint-Cirgues est restée dans les mémoires locales, c'est parce que son installation a donné lieu à une situation qui n'est certes pas inédite, mais tout de même assez rare dans les territoires du « rural éloigné » : l'existence de deux CEG dans un même canton. En effet, le canton de Montpezat-sous-Bauzon dispose, aujourd'hui encore, de deux établissements, l'un situé au chef-lieu issu de la transformation du CC, et l'autre à Saint-Cirgues à une quinzaine de kilomètres, créé *ex-nihilo*. Cette création est liée au refus de la municipalité de Coucouron, chef-lieu du canton voisin, d'accueillir un CEG en 1959. La région dont il est question, nommée la « montagne ardéchoise » correspond en réalité à un plateau marqué par un relief de moyenne montagne. Elle est décrite par le géographe ardéchois Maurice Allefresde comme une région « *de hautes terres, rudes, sévères et passablement solitaires* »²⁶². Elle est dominée par une activité agricole vieillissante dans les années 1950/1960²⁶³ et présente un solde migratoire négatif. Le bourg de Coucouron, situé à 1 100 mètres d'altitude, perd également des habitants depuis la fin du XIX^e siècle (1 472 habitants en 1896 et 811 en 1954²⁶⁴). La région, très peu densément peuplée, apparaît également comme étant assez austère, en raison de la rudesse de son climat l'hiver, marqué par un fort enneigement et la burle, un vent du nord qui provoque la formation d'importantes congères entravant la circulation routière. Le bourg de Coucouron est éloigné des grands pôles urbains (57 km d'Aubenas, 45 km du Puy-en-Velay et 20 km de Langogne en Lozère).

²⁶⁰ « L'Ardèche de là-haut », *Mémoires d'Ardèche et Temps présent*, n°51, 1996.

²⁶¹ Voir le volume d'annexes, partie VI.

²⁶² « L'ardéchois et le géographe engagé », *Pour*, n° 193, 2007.

²⁶³ Voir le volume d'annexes, figure 7, p.92.

²⁶⁴ Source : Ldh/EHESS/Cassini.

Il s'agit d'un chef-lieu de canton doté de commerces et de services, Jean Volle mentionne ainsi la présence d'un technicien agricole, un notaire, un percepteur, un médecin et un pharmacien à la fin des années 1950, en sus de divers commerces alimentaires. L'Ardèche est, ainsi que nous l'avons signalé, marquée par le poids de l'enseignement privé et au cœur d'une bataille scolaire entre tenants de l'enseignement laïc et de l'enseignement libre. Ainsi la revue de la FOL (Fédération des œuvres laïques) de l'Ardèche, nommée *Envol*, titre en novembre 1950, « *l'Ardèche, petite Vendée* » afin de dénoncer la prégnance de l'enseignement privé. Le plateau ardéchois est tout particulièrement concerné en raison des mutations scolaires qu'il connaît dans les années 1950. En effet, la fermeture des écoles de hameau « libère » un certain nombre d'élèves pour lesquels enseignement privé et public se font concurrence. La « guerre scolaire », virulente depuis le XIX^e a été ravivée en 1951 avec la loi Barangé qui permet à tous les enfants en école primaire de percevoir une allocation, y compris ceux inscrits dans le privé, puis par la loi Debré de 1959.

À la fin des années 1950, la situation scolaire de Coucouron est très particulière puisque la commune dispose de nombreuses écoles de hameau (Jean Volle en évoque cinq, Pierre Duvert sept) mais aucune école publique au chef-lieu dans lequel domine une structure privée avec un internat. Cette situation semble liée aux réticences des municipalités successives à développer l'enseignement public. Dans son rapport en 1888, l'inspecteur primaire évoque ainsi le refus de la municipalité de voter des fonds pour l'école publique, sous prétexte de l'ampleur des dépenses engagées, attitude qui cache selon lui une hostilité à l'école laïque. Il suggère donc un passage en force de la part des autorités étatiques. En outre, Pierre Duvert décrit Coucouron par la formule suivante : « *vous savez, là haut [Coucouron] c'est un peu plus, comment on dit, un peu plus "culcul" et ici [Saint-Cirgues-en-Montagne] c'était un peu plus tolérant* », formule révélatrice d'une certaine constante au niveau politique et religieux. Dans le contexte de la réforme Berthoin et des discours politiques mettant en exergue l'insuffisance de l'équipement scolaire des zones rurales, la municipalité de Coucouron est sollicitée par l'inspecteur primaire pour ouvrir un CC/CEG public. Le choix de ce bourg est probablement motivé par le fait qu'il s'agit du chef-lieu de canton, constituant par ailleurs le village le plus densément peuplé à l'époque (30 habitants au km² tandis que les communes alentours ne dépassent pas les 15 habitants au km²). Il s'agit en outre d'un bourg rayonnant sur son secteur du fait de ses commerces, de ses services et de son marché hebdomadaire, qui constitue ainsi le centre de gravité de son secteur. Le conseil municipal vote en faveur de cette ouverture, à laquelle est jointe la mise en place d'une classe élémentaire unique. Ainsi, dans le

cas de Coucouron, c'est la création du CC qui a donné naissance au primaire et pas l'inverse. En septembre 1960, un couple d'instituteur est nommé, la maîtresse assurant l'enseignement primaire et le maître étant affecté au CC. La commune met à disposition deux salles qui ne sont cependant pas prêtes pour la rentrée. La délibération du conseil municipal datant du 18 mars 1960, ce retard est certainement lié d'une part à l'inexistence de locaux scolaires publics au chef-lieu et vraisemblablement à une certaine mauvaise volonté, la mesure étant loin de faire l'unanimité auprès de la population, notamment celle du chef-lieu qui fréquente l'école privée. Les cours sont ainsi d'abord donnés dans le logement de fonction des instituteurs et la place publique fait office de cour de récréation. La classe de 6^{ème} comporte alors 11 élèves dont 10 internes, ce qui est révélateur du fait que le CC concerne surtout les élèves des hameaux de Coucouron et des communes voisines, mais pas les enfants du bourg qui continuent à fréquenter la structure privée, qui, pour faire face à la concurrence, a développé un CC. Les internes du CC public, en l'absence de local, sont hébergés par un couple de retraités dans un ancien hôtel-restaurant en face de l'école. La précarité de cette installation n'est pas sans évoquer la mise en place des premières écoles primaires après l'adoption de la loi Guizot. L'absence de locaux préexistants donne lieu à une situation atypique bien décrite par Jean Volle : *« C'est un privilège rare pour un collégien d'avoir vu de la fenêtre de sa classe les veaux à l'attache sagement alignés dans la cour de récréation, d'y avoir entendu claquer la « pacha » entre son père et le maquignon, d'avoir pu prolonger la récréation parce que l'on essayait des chaussures avec maman au banc d'un marchand forain. Bref, on avait là une amorce de collègue de proximité, ouvert sur son environnement, de caractère quasiment familial...bucolique »*. Malgré les difficultés initiales, le CC de Coucouron aurait pu perdurer. À la rentrée de 1961, il compte 11 inscrits en 6^{ème} et 13 en 5^{ème}, ce renforcement des effectifs indiquant l'existence d'une demande. Néanmoins, une querelle éclate, sur fond d'élections municipales entre tenants de l'école laïque et tenants de l'école privée. La question scolaire est le principal enjeu de la campagne municipale. Jean Volle rapporte une formule tirée d'une affiche électorale du camp des défenseurs de l'école privée assez révélatrice de leur position et de la place centrale de la question scolaire dans les débats : *« Notre premier souci sera d'assurer à tous les pères de famille leur droit sacré de faire élever leurs enfants selon leur conscience chrétienne »*. Si le maire, Gaston Cornut, notaire du bourg étiqueté DVD est réélu, les défenseurs du collège public n'ont plus la majorité au conseil municipal. Dès lors, la mairie entreprend de freiner le développement du CEG. Ainsi à la rentrée 1961, la municipalité s'oppose à la réalisation des travaux nécessaires pour l'installation de la classe de 5^{ème}. La création de cette classe a été autorisée par

l'inspecteur d'académie, toutefois, la municipalité précédente n'ayant pas conditionné la création du CEG à une obligation de subvenir à ses besoins durant une période minimale, le nouveau conseil municipal peut refuser de voter les fonds nécessaires. Son argumentaire réside dans l'inutilité d'un établissement nouveau du fait de l'existence d'une structure privée. Jean Volle, sur un ton assez cocasse, fait le récit de la période de conflits qui s'ouvre alors. À la rentrée 1961, la classe de 5^{ème} est installée dans un ancien logement. Trois jours plus tard, la municipalité fait vider les lieux *manu militari*, prétextant avoir besoin de cette salle pour ses archives. Le mobilier est déposé sur le palier du logement. La classe de 5^{ème} est finalement installée dans le réfectoire et les internes sont hébergés par un parent d'élève. Le conflit résonne alors au-delà de la commune. Il mobilise parents d'élèves et élus locaux du canton, les organisations de défense de la laïcité comme la FOL, le CDAL (Comité Départemental de l'Action Laïque) et les syndicats. La section départementale du SNI fait de cette affaire l'un de ses sujets de prédilections. Les différents camps s'affrontent par le biais de la presse locale, mais aussi nationale, comme en témoigne un article de *Libération* daté du 4 décembre 1961 et titré « *À Coucouron, le maire clérical bloque les crédits alloués au collège laïc* ». Un conseil local de parents est créé et interpelle le rectorat, le préfet et le député de circonscription. Ses méthodes sont diverses : grèves, tracts et pétitions. Ces dernières sont révélatrices de la division des habitants de la commune, ainsi sur 569 inscrits sur les listes électorales en 1961, 225 s'expriment en faveur du maintien du CEG sur les 264 participants, ce qui représente environ 40% de la population municipale. À l'échelle du canton, cinq maires sur les huit communes se déclarent favorables au CEG public. Le tract suivant révèle que la stratégie choisie par le conseil des parents tend à élargir les enjeux du maintien du CEG au-delà de la seule sphère scolaire, en montrant qu'il s'agit d'une question d'aménagement du territoire, le collège constituant un attribut essentiel des chefs-lieux de canton.

DES COMMUNES ET DES COLLÈGES

LALEVADE : Monsieur le Sous-Préfet inaugure le Groupe d'Observation de la Pierre. (Classe de sixième).

VALS-LES-BAINS : Ouverture d'une classe de sixième obtenue par le Maire, Monsieur RIBEYRE
(DÉLIBÉRATION N° 20-1-62)

JOYEUSE : La construction d'un nouveau Collège est envisagée dans un très proche avenir.

VALLON : Adjudication des travaux de construction du Collège d'Enseignement Général.
(DÉLIBÉRATION N° 20-1-62)

VILLENEUVE-DE-BERG : Agrandissement du Collège d'Enseignement Général et de l'internat décidé par le Conseil Municipal. (DÉLIBÉRATION N° 20-1-62)

MONTPEZAT : Ouverture de la classe de 3^e à la rentrée 1962

COUCOURON :

Le Conseil Municipal s'oppose à tous travaux pour le C. E. G.

(Délibération du 27-8-1961)

ST-CIRGUES est prêt à accueillir le C. E. G. de COUCOURON l'année prochaine!..

Coucouzonnais!

Voici les faits...

A vous de conclure!..

COMITÉ DE SAUVEGARDE
DES INTÉRÊTS COUCOURONNAIS

107 211001 - L'ARDECHE

Source : « L'Ardèche de là-haut », Mémoires d'Ardèche et Temps présent, n°51, 1996.

La création du CEG de Coucouron actée dans le plan d'équipement scolaire et portée par le rectorat et les représentants étatiques est finalement un échec. Le CEG est déplacé dans la commune de Saint-Cirgues-en-Montagne située à une dizaine de kilomètres dans le canton voisin, qui s'est mobilisée pour bénéficier de cet équipement. La municipalité met en effet à disposition des locaux qui sont aménagés en trois mois et dans lesquels sont transférés les enseignants et la grande majorité des élèves.



Locaux du premier CEG de Saint-Cirgues-en-Montagne (salle de classe et internat). Il s'agit des bâtiments de l'ancienne mairie (pour la partie la plus ancienne à l'arrière-plan), situés dans le centre du village. De nouveaux locaux ont été inaugurés en 2014.

La municipalité de Saint-Cirgues obtient donc un CEG par défaut, ce qui donne lieu à la situation atypique évoquée précédemment : il existe à partir de la rentrée 1962 deux CEG publics dans le canton rural de Montpezat-sous-Bauzon, tous deux dotés d'un internat. Le CEG de Montpezat compte 148 élèves dont 92 internes originaires du canton et de celui de Thueyts à l'Est, dépourvu de CEG. Celui de Saint-Cirgues compte 65 élèves, principalement originaires des cantons de Montpezat et de Coucouron (18 élèves viennent de chacun de ces cantons), puis des cantons voisins. Un élève est originaire de Pradelle situé à l'extrémité est de la Haute-Loire, ainsi l'existence d'un internat permet d'accroître le rayonnement de la structure sur un rayon de 30 kilomètres. En 1962, cinq élèves de Saint-Cirgues sont issus de l'enseignement privé ce qui montre que les transferts publics/privés existent, même s'ils sont minimes. Toutefois, cinq élèves de plus ou de moins peuvent être déterminants dans le contexte d'établissements aux effectifs limités. Le témoignage de Pierre Duvert est très révélateur de ce combat permanent pour le maintien des effectifs, dans un contexte d'un faible dynamisme démographique associé à la concurrence du réseau privé, soutenu par certaines municipalités.

Ainsi, malgré la réforme Berthoin et le volontarisme encore plus affirmé dont font preuve des inspecteurs primaires dans l'ouverture de structures rurales, le rôle des municipalités reste prépondérant. Dans le cas de Coucouron, la municipalité est parvenue à bloquer un projet conçu « par le haut ». Du fait de la prolongation de la scolarité obligatoire, la création d'un CC devient un impératif, cependant la municipalité fait le choix d'une offre privée et non publique de sorte que le rectorat et la préfecture s'adaptent et que le collège est installé dans une municipalité plus conciliante. Le partenariat entre élus locaux et acteurs institutionnels demeure donc une condition *sine qua non* à la création de CEG nouveaux. En outre, cette affaire est révélatrice de la multiplicité des acteurs intervenant dans la question du CEG, dont la question dépasse la seule sphère scolaire et revêt des enjeux politiques.

« *La difficulté, c'était l'incompatibilité entre dispersion et polyvalence* », écrit Jean Ferrez²⁶⁵. Ces deux notions sont pensées comme incompatibles dans le sens où aménager le territoire scolaire avec des structures équivalentes, présentant l'ensemble des filières possibles est jugé trop coûteux et remettant en question la hiérarchie entre établissements héritée du système d'ordres de la III^e République, auxquels beaucoup de réformateurs, qui sont issus de l'ordre secondaire, restent très attachés. Toutefois, les aménageurs sont soucieux de développer des structures d'enseignement permettant d'observer puis de sélectionner l'ensemble des élèves, afin de ventiler les effectifs dans différentes filières, en fonction d'objectifs préétablis. Cela suppose une certaine dispersion afin que tous les enfants soient captés par le réseau scolaire. L'association de la dispersion et de la polyvalence est rendue possible par le fait que l'équipement scolaire est conçu selon un réseau de type cristallin fonctionnant à partir de pôles de tailles diverses reliés entre eux par les transports scolaires. Les pôles les plus petits et incomplets (les GOD) constituent un premier palier destinés à capter une population rurale échappant jusqu'alors au système scolaire de second cycle, pour ensuite la diriger vers des pôles de taille plus importante (principalement les CEG ou des établissements secondaires pour les meilleurs élèves). Les CEG constituent donc des nœuds intermédiaires pouvant conduire les meilleurs élèves vers les pôles les plus importants, disposant d'une offre étoffée, dans le cadre de structures appartenant auparavant à l'ordre secondaire. Ainsi dispersion et polyvalence sont compatibles car elles ne concernent pas le même stade de la scolarité. La dispersion vise à intégrer tous les enfants au nouveau système cycle d'observation/ d'orientation grâce à des structures incomplètes, au coût modeste pour

²⁶⁵ Marie-Thérèse Franck, Pierre Mignaval, Jean Ferrez. *Au service de la démocratisation, op.cit.*

l'État et ne remettant pas en cause la hiérarchie entre les ordres scolaires, les meilleurs élèves ruraux étant dirigés vers les pôles urbains. Toutefois, si l'on retrouve ce modèle dans plusieurs départements, la politique d'aménagement varie selon les territoires. Les espaces ruraux les moins denses continuent d'avoir un maillage beaucoup moins resserré et le choix est fait d'y développer l'internat plutôt que les transports scolaires. De plus, la réalisation de cette politique d'aménagement volontariste pensée par le haut a pour condition l'accord des municipalités qui financent ces structures dispersées, que ce soit les CEG ou les GOD. Si cet état de fait transparait peu dans les circulaires et témoignages de hauts-fonctionnaires, elle est prégnante dans les sources consultées.

La réforme Berthoin constitue le point de départ d'une période de surnommée « *les trois glorieuses* » par Jean Ferrez, tant elles ont été cruciales dans le processus de remodelage du système éducatif de second cycle (1960-1963). L'instauration d'un cycle d'observation change peu de choses, étant donné que celui-ci prend corps dans les structures existantes. Toutefois, elle marque le début d'une prise en main généralisée de l'aménagement scolaire « par le haut ».

Le réseau de CC a pour spécificité d'avoir été largement construit grâce à des initiatives locales, l'État se contentant d'entériner l'existence des structures. Si les municipalités avaient déjà joué un rôle majeur dans l'installation des écoles élémentaires, leur poids a été encore plus important dans le cadre des CC. En effet, la création du réseau d'écoles primaires à partir de la loi Guizot de 1833 émane d'une volonté politique globale : toutes les communes de plus de 500 habitants sont sommées d'aménager une maison d'école. Face à des critères aussi clairement établis, les communes ne peuvent se dérober. Or, s'il existe une tendance à créer un CC par chef-lieu de canton, cela ne constitue pas une règle. Rien ne peut donc se faire en l'absence de volonté de la municipalité, malgré les pressions du rectorat. L'initiative de création des CC peut émaner des inspecteurs primaires mais aussi des municipalités elles-mêmes, seules ou de manière collective. D'autres acteurs peuvent également intervenir. Dans certains territoires industriels, des entreprises appuient la création de CC ou encore d'enseignements spécialisés afin de former leur future main-d'œuvre localement. Le réseau de CC se caractérise donc par sa grande souplesse en termes de procédures administratives. Ces créations semblent ainsi constituer des paris sur l'avenir. Il s'agit de structures peu coûteuses, associées aux écoles primaires de sorte que si l'ouverture d'un CC ne suscite pas une demande de la part des populations locales, il peut être tout aussi facilement fermé qu'il a été ouvert. Cette relative absence de cadre réglementaire est la cause de la grande hétérogénéité des CC, en termes de locaux, d'effectifs et donc d'enseignants. Il n'existe donc pas d'élève de CC type. Alors qu'aujourd'hui le passage d'un cycle à l'autre constitue une rupture pour les élèves ruraux (entre le primaire et le collège puis le collège et le lycée, les élèves changent de localités, de professeurs, de dimension, *etc.*), il n'en allait pas forcément de même pour un élève passant de l'école élémentaire au CC, qui ne change parfois même pas de bâtiment. Toutefois, la situation s'avère différente selon les territoires et un élève inscrit dans un CC très rural n'est pas confronté aux mêmes réalités qu'un élève de CC du « rural intermédiaire ».

C'est ce réseau hétérogène et les modalités de son développement que l'État entreprend de contrôler. Cette période marque donc les prémices de la carte scolaire. L'idée d'implanter les établissements scolaires selon un principe de rationalité fondé sur les effectifs existants et prévisibles s'affirme. Afin de mettre en œuvre la réforme Berthoin, l'organisation du réseau scolaire est repensée. Il s'agit d'une part d'accompagner la croissance des effectifs, déjà en cours mais qui s'accélère jusqu'à l'horizon de la scolarité obligatoire pour tous à partir de 1967. D'autre part, l'objectif est de permettre une orientation sur des bases nouvelles en parvenant à capter des populations rurales qui « échappaient » jusqu'alors à l'enseignement de second cycle. L'implantation et le fonctionnement des établissements sont pensés dans une logique réticulaire permettant de rendre compatibles les objectifs de dispersion et de polyvalence. Les aménageurs entreprennent ainsi de disséminer des petites structures à moindre coût en milieu rural (GOD et petits CEG), permettant aux populations d'accéder au cycle d'observation destiné à filtrer les élèves et à les diriger dans un réseau fondé sur des pôles plus polyvalents de taille diverse ou de sortir du système et d'entrer directement dans le monde du travail, sans avoir surchargé les établissements urbains. Ce système permet ainsi de maintenir la hiérarchie primaire/secondaire tout en mettant en œuvre un processus d'orientation conforme aux nouvelles finalités attribuées à l'enseignement.

Néanmoins la grande majorité des CEG sont issus des CC existants de sorte que l'État pérennise un réseau initialement construit « par le bas » et lui attribue une légitimité supplémentaire. Cette période de réforme ne marque donc pas la remise en cause du réseau existant mais sa prise en main, une volonté de contrôle des structures et à travers elles des flux d'élèves. Le succès de la réforme Berthoin repose, nous l'avons vu, sur la nécessaire mobilité des élèves dans ce réseau en reconstruction. Cette mobilité est rendue possible en termes institutionnels par la création du cycle d'observation et au niveau matériel avec la réorganisation du réseau et la création de GOD. Toutefois, ce système suppose l'acceptation des municipalités, rendue indispensable par le caractère communal des établissements, mais cela implique également que les usagers adoptent le comportement auquel les réformateurs s'attendent.

CHAPITRE III :

La création d'un réseau double
qui marginalise le monde rural

La part représenté par le budget de l'Éducation nationale dans les dépenses totales de l'État ne cesse de croître depuis la fin des années 1950, élément témoin à lui seul du volontarisme de la politique menée dans le domaine éducatif²⁶⁶. Si cet engagement est constant, il faut distinguer plusieurs phases dans la politique déployée. Alors qu'à partir de la fin des années 1950 la volonté de l'État de contrôler le réseau scolaire s'affirme, à partir de 1963 s'ajoute un impératif de normalisation des établissements qui passe par la mise en œuvre d'un dispositif nouveau dont nous avons évoqué les prémices : la carte scolaire.

Le système Berthoin repose, nous l'avons vu, sur la mobilité des élèves, voire des enseignants. En effet, le réseau étant conçu selon une logique réticulaire, chaque établissement constituant un nœud du réseau filtrant et dirigeant les flux d'élèves vers des nœuds plus importants. Antoine Prost dresse le bilan des succès et échecs de la réforme²⁶⁷. Parmi les succès, il note une promotion des CC, un gain en termes de qualité et un « coup de fouet » donné à la scolarisation, les effectifs scolarisés dans le premier cycle passant de 474 500 en 1959-1960 à 789 300 en 1963-1964, soit une hausse de 66% en quatre ans. Toutefois, c'est un échec concernant l'un des ces objectifs majeurs : l'orientation des élèves, qui visait, nous l'avons vu, largement les ruraux.

Notre objectif dans ce chapitre consiste en premier lieu à interroger le bilan de la réforme Berthoin au regard de notre territoire d'étude : dans quelle mesure la croissance de la scolarité de second cycle concerne-t-elle les territoires ruraux ? Perçoit-on l'existence de disparités à grande échelle ? Le passage du statut de CC à celui de CEG constitue-t-il une « promotion » pour ces derniers ou s'agit-il simplement d'un changement de nom ? L'inadéquation entre volonté étatique et désir des usagers qui ne se conforment pas aux comportements prescrits, aboutissant à l'échec de la réforme au niveau de l'orientation, est-elle plus prégnante en milieu rural qu'ailleurs ? Dans quelle mesure l'appartenance géographique influe-t-elle sur les décisions d'orientation des familles dans le cadre du système Berthoin ? Nous verrons en second lieu que la politique de reconfiguration du système éducatif prend un nouveau tournant avec la réforme Fouchet-Capelle, conçue pour solutionner les manquements de la réforme Berthoin. Alors que cette dernière n'a pas

²⁶⁶ En 1959, les dépenses de l'Éducation nationale représentaient 11,1% du budget de l'État et 10,1% des dépenses totales. Les chiffres pour l'année suivante sont de 12,4% du budget total et de 11,3% des dépenses. En 1968, le budget de l'Éducation nationale représente 15,4% des dépenses, se rapprochant ainsi de celui des Armées. Sources : Rapport général du Sénat de 1959-1960 et Rapport général du Sénat de 1968-1969.

²⁶⁷ Antoine Prost, *Éducation, société, politiques*, op.cit.

véritablement transformé les structures existantes, la réforme Fouchet-Capelle se caractérise par un certain désir d'unification, ne consistant cependant pas à aligner les établissements ruraux sur les structures urbaines. En effet, un réseau rural spécifique est créé de sorte que les établissements sont désormais implicitement étiquetés ruraux ou urbains. Nous questionnerons les modalités de cette politique de rationalisation nouvelle, au sein de laquelle les territoires ruraux bénéficient d'un traitement spécifique. Au vu de l'hétérogénéité qui caractérisait jusqu'alors le réseau scolaire rural, marqué par l'existence de structures parfois très originales nées d'initiatives locales, il s'agit de s'interroger quant aux conséquences de cette politique de normalisation, entre mise à niveau voire promotion de certains CEG et nivellement par le bas pour d'autres. En effet, la normalisation du réseau de CC construit « par le bas » peut être à double tranchant : l'affirmation de normes peut avoir pour conséquence d'améliorer les CC, dans le sens d'une mise à niveau des structures « en retard » en termes de locaux ou d'enseignement dispensés, mais elle peut aussi avoir l'effet inverse. Faire entrer les structures existantes dans un carcan peut en effet aboutir à un appauvrissement de certaines d'entre elles.

1. Succès et échecs de la réforme Berthoin dans le monde rural

Notre objectif consiste dans un premier temps à questionner les succès et échecs de la réforme Berthoin dans les territoires ruraux qui en constituent, selon nous, la première cible. Ce questionnement repose sur trois éléments : dans quelle mesure la réforme accélère-t-elle le mouvement de poursuite de la scolarité déjà engagé en milieu rural, en quoi la réforme transforme-t-elle les CC ruraux et comment se manifeste l'échec de la réforme Berthoin quant à l'orientation, échec pointé par Antoine Prost, pour les élèves issus de milieux ruraux ?

1.1 LES RESSORTS DU DÉVELOPPEMENT DE LA SCOLARISATION EN MILIEU RURAL ENTRE 1959 ET 1963 : UNE OFFRE QUI GÉNÈRE LA DEMANDE

La période qui court de 1959 à 1967 correspond à la mise en œuvre progressive de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Or, ainsi que l'ont d'ailleurs analysé les responsables politiques à l'instar de Jean Ferrez, le manque d'équipement constitue un frein à la scolarisation de sorte que pour rendre la prolongation de la scolarité obligatoire effective, il faut construire de nouveaux équipements et/ou réorganiser le réseau existant. Nous distinguons deux phases dans la politique d'aménagement étatique, la première entre 1959 et 1963 qui correspond à une phase de dispersion des structures en milieu rural, notamment le rural isolé, afin de capter une population nouvelle, ne poursuivant pas jusqu'alors d'études au-delà de l'école primaire. La deuxième période à partir de 1963 est marquée par un revirement avec la formalisation de la carte scolaire. Les structures ne sont plus disséminées en milieu rural, il s'agit de construire le réseau autour de pôles pour lesquels on définit des seuils minimaux et une aire de recrutement officielle.

À l'échelle académique, les effectifs du second cycle augmentent de manière rapide (plus 6% entre 1959 et 1960 et plus 8,2% entre 1960 et 1961), la croissance étant un peu moindre que dans les autres académies (la moyenne nationale pour 1960-61 est de 9,6%), ce qui est lié au fait que l'académie de Grenoble est « en avance » quant à la scolarisation de second cycle, ainsi que nous l'avons montré dans le chapitre I.

Scolarisation dans le second cycle général et technique en 1962-1963

	Population de 11 à 17ans	Second cycle public (%)	Second cycle privé (%)	Second cycle public et privé	Rang national
Ardèche	28 191	32%	16,9%	48,9%	40/90
Drôme	37 875	41,8%	12%	53,8%	31/40
Isère	87 276	39,7%	10,7%	50,4%	37/90
Savoie	32 075	46,4%	11,9%	58,3%	20/90
Haute-Savoie	41 772	41,3%	17,1%	58,4%	19/90
Académie	22 7189	40,4%	13%	53,4%	7/19

Les données figurant dans ce tableau sont issues du bulletin de l'information statistique n°58 d'avril 1964, publication mensuelle depuis mai 1957. Il apparaît tout d'abord que l'académie de Grenoble fait figure de « bonne élève » avec un taux de scolarisation dans le second cycle de 53,4%, donc au dessus de la moyenne nationale. Elle se classe ainsi 7^{ème} sur les 19 académies du pays. Toutefois, il existe des disparités à l'échelle départementale entre les deux Savoie qui présentent les taux les plus élevés (58,4% avec cependant d'importants écarts dans la ventilation des élèves entre structures publiques et privées) et l'Ardèche avec 48,9%, ce qui place le département sous la moyenne nationale. Le taux de scolarisation dans le public y est de 32% donc bien en deçà de la moyenne française, la scolarisation dans le privé permet de compenser en partie ce déficit (16,9% contre 12,2% à l'échelle nationale), mais le département reste en décalage. Il apparaît donc que le département le plus rural de l'académie est celui dans lequel la scolarisation dans le second cycle est la plus faible. L'Ardèche pâtit d'un retard ancien que la politique de mise à portée de l'enseignement en milieu rural n'est pas parvenue à combler en 1963. Ainsi, si la population scolaire de second cycle a augmenté en Ardèche, c'est à un rythme moindre que dans les autres départements²⁶⁸. En 1961-1962, alors que les effectifs de second degré augmentaient de 8 à 9% dans les départements de l'académie, le taux d'accroissement n'est que de 5,8% en Ardèche, soit un gain de 198 élèves,

²⁶⁸ Voir le volume d'annexes, figures 87 et 88, p.176.

l'écart entre filles et garçons constaté dans le cadre des CC persistant. Une étude à plus grande échelle peut permettre de mieux cerner cette croissance. Celle-ci peut être menée à partir d'une série de graphiques présentant l'évolution des effectifs dans le temps et également d'une approche cartographique.

La carte de l'évolution des inscrits dans les établissements publics drômois entre 1959 et 1963 montre que la croissance des effectifs de second cycle est une constante dans la quasi totalité des territoires, y compris les cantons ruraux qui perdent des habitants²⁶⁹. Ainsi, alors que le canton de La Chapelle-en-Vercors perd en moyenne 1,4% d'habitants par an, les effectifs de son CEG augmentent annuellement de 6%. L'établissement du canton de Dieulefit, qui perd également des habitants, gagne en moyenne sept élèves supplémentaires par an, évolution modeste mais qui atteste un prolongement réel de la scolarité pour une proportion plus large des générations nées vers 1951. Le prolongement de la scolarité concerne ainsi l'ensemble des territoires ruraux comme urbains, mais dans des proportions variables selon les cantons. Dans la Drôme, ce sont les établissements de la vallée du Rhône qui connaissent l'évolution la plus spectaculaire, territoires marqués à la fois par un dynamisme démographique et une population jeune. L'explosion des effectifs concerne tous les types d'établissements, les structures secondaires, les CEG comme celui de Loriol qui gagne en moyenne 23 élèves par an, soit une classe, et les GOD (Portes-lès-Valence et Donzère). Dans les autres départements, les graphiques permettent de comparer l'évolution des effectifs d'un établissement à l'autre et de mettre en évidence des tendances générales, mais également de mettre en exergue les établissements dont l'évolution n'est pas conforme au modèle dominant²⁷⁰.

En Ardèche, ce sont les effectifs des établissements urbains de la vallée du Rhône qui croissent le plus rapidement (Tournon, Granges, Bourg-Saint-Andéol, Le Teil). Parmi les CEG ruraux, certains présentent une croissance très lente voire une stagnation des effectifs (Le Cheylard, Saint-Agrève, Les Vans). À l'inverse, les effectifs de certains CEG ardéchois explosent, notamment dans la partie sud (Villeneuve-de-Berg, Vallon, Largentière, Joyeuse). Cette différence est en partie liée à la vitalité démographique des secteurs concernés, le sud-Ardèche gagnant des habitants contrairement au reste du département, hors vallée du Rhône. Toutefois, le facteur démographique n'explique pas à lui seul les différences du rythme de croissance des effectifs selon les établissements. Dans ce contexte de croissance généralisée,

²⁶⁹ Voir le volume d'annexes, figure 86, p.175.

²⁷⁰ Voir le volume d'annexes, figures 89 et 90, p.177.

nous nous sommes interrogée quant aux raisons de la stagnation des effectifs des CEG des Vans et du Cheylard. Dans le cas des Vans, cette stagnation peut s'expliquer par la saturation de l'internat qui limite le rayonnement de l'établissement. Au Cheylard le nombre d'inscrits renseigné en 1959 et en 1963 est le même, soit 250 élèves. Plusieurs facteurs explicatifs se combinent pour expliquer cette situation. Le premier tient à la concurrence exercée par le privé. En 1963 dans le dossier de rentrée, la directrice du CEG de filles témoigne des mauvaises conditions d'installation de son établissement, dans des classes exclusivement préfabriquées, sans préau et à un peu plus de 600 mètres de l'internat alors que les conditions climatiques sont rudes l'hiver. La précarité de cette installation a pu jouer en faveur de l'enseignement privé qui compte, en 1963, 107 garçons et 92 filles soit un effectif presque équivalent au CEG public, les deux établissements disposant d'un internat. En outre, 51% des élèves sont internes et il n'existe pas de ramassage subventionné de sorte que, comme pour Les Vans, la croissance des établissements est corrélée à la taille de leurs internats. Ainsi, avec l'agrandissement de l'internat du CEG en 1964, les effectifs repartent à la hausse. En comparant le dossier d'établissement de 1963 à celui de 1969, on note qu'en 1969, les internes ne représentent plus que 44% des effectifs, leur nombre a augmenté (54 élèves supplémentaires) mais c'est la proportion de DP (demi-pensionnaires) qui s'est le plus accrue grâce à l'organisation d'un ramassage subventionné dont bénéficient 90 élèves soit 44% des élèves non internes. La mise en place du ramassage scolaire semble ainsi permettre à des populations jusqu'alors trop éloignées du CEG et ne souhaitant pas fréquenter l'internat, ou ne pouvant pas faute de place, de poursuivre leur scolarité. Comme nous l'avons montré précédemment dans le cadre des CC, l'absence d'une structure accessible conduit les parents ruraux à maintenir leurs enfants en classes de fin d'études alors qu'en ville le choix semble plus ouvert. À la fois cause et conséquence de l'essor de la scolarité de second degré, les transports scolaires se développent et leur présence ou *a contrario* leur absence constitue un facteur explicatif du rythme différencié de l'augmentation des effectifs des CEG ruraux.

En Savoie, en 1962, 26 circuits subventionnés fonctionnent avec des statuts divers, certains sont exclusivement dédiés au transport des élèves du secondaire général et technique, d'autres sont mixtes c'est-à-dire qu'ils transportent des enfants des classes élémentaires et secondaires. Leur gestion est également diverse. Certains circuits sont gérés par les communes mais aussi des syndicats intercommunaux, des associations de parents d'élèves et même des associations d'anciens élèves pour le circuit du CEG du Châtelard qui transporte 82 élèves du second cycle. Ainsi il existe un « effet de territoire » qui joue dans ce contexte de

prolongement de la scolarité « spontané », dans le sens où elle n'est pas imposée par l'État (jusqu'en 1967) mais qu'il encourage de diverses manières. Cet « effet territoire » résulte selon nous de la combinaison de plusieurs facteurs : la vitalité démographique du secteur de recrutement, l'existence ou non d'une concurrence entre établissements publics ou publics/privés, l'accroissement du rayonnement des établissements existants grâce au développement du ramassage scolaire et les effets de la politique de dispersion de l'offre dans des secteurs qui en étaient jusqu'alors dépourvus.

En effet, l'ouverture de structures nouvelles dans les territoires ruraux les plus isolés permet une croissance des effectifs nette, c'est par exemple le cas des CEG de Saint-Cirgues-en-Montagne et de Saint-Sauveur-de-Montagut qui ouvrent durant la période considérée. Étant donné que l'émergence de ces établissements ne donne pas lieu à une fuite des élèves scolarisés dans des structures privées de proximité vers le public, au vu des dossiers d'établissements de 1963, on peut donc en conclure que les élèves accédant à ces structures viennent du primaire public et n'auraient probablement pas poursuivi leurs études, pour une grande partie d'entre eux, si un CEG n'avait pas été créé. Ainsi on compte 65 élèves à Saint-Cirgues et 89 à Saint-Sauveur en 1963. La dispersion des établissements permet d'accroître la scolarisation des ruraux dans le second cycle, le rôle de l'offre semble moteur mais la faiblesse des effectifs concernés a peu d'impact sur la moyenne départementale globale en termes de scolarisation. Ce phénomène est particulièrement visible dans la Drôme avec les GOD du Diois. Le GOD de la Motte-Chalancon par exemple perd des élèves entre 1962, année de sa création et 1963 (de 35 à 28). Ce déclin se poursuit jusqu'à la fermeture de la structure à la rentrée 1966. Faut-il voir dans cette baisse des effectifs un signe d'échec signalant un refus de prolongement de la scolarité de la part de la population, l'offre n'ayant pas suscité la demande ? Le canton de la Motte-Chalancon est composé de 14 communes comprenant 1 641 habitants, la moitié de la population étant recensée comme éparses en 1954. En janvier 1955, on compte 109 élèves de 0 à 4 ans et 139 de 5 à 9 ans²⁷¹. On peut donc estimer qu'il existe une soixantaine d'enfants âgés de 11 à 13 ans dans le canton, donc aptes à poursuivre une scolarité dans les GOD. Cette estimation est bien entendue approximative compte tenu du fait qu'entre 1955 et 1962, une partie des habitants concernés a pu migrer. En outre, le nombre d'enfants par année ne se distribue pas de manière homogène de sorte que notre estimation de la population scolarisable en 6^{ème}/5^{ème} est approximative, d'autant plus que le redoublement est une pratique courante. Quoiqu'il en soit, à la rentrée 1962 le GOD

²⁷¹ Source : Résultats statistiques, département de la Drôme, INSEE, 1960, AD de la Drôme

comporte 35 élèves soit près de la moitié de la population scolarisable estimée du canton ce qui correspond à la moyenne nationale, d'autant plus que ces données ne concernent que les 6^{ème}-5^{ème}. Ainsi il apparaît au regard de ces chiffres que le GOD de la Motte-Chalancon est un succès même si à la rentrée 1963 le nombre d'inscrits diminue. On compte en effet 17 élèves de 5^{ème} pour seulement 11 6^{ème}, ce qui est lié au fait que la génération suivante est un peu moins nombreuse au vu du recensement. Le rayonnement de cet établissement nouveau est encore assez limité puisqu'il n'existe pas de véritable système de ramassage. Ainsi ce sont les voitures postales qui amènent un certain nombre d'élèves au GOD tous les matins. La situation est semblable dans le canton de Saillans où l'on compte 155 enfants de 0 à 4 en 1954. On peut estimer le nombre d'enfants de 11 ans à 35 en 1962. Le GOD compte 16 inscrits en 1962 pour la classe de 6^{ème} soit environ la moitié des enfants scolarisables du canton. Le succès est encore plus flagrant à Luc-en-Diois, GOD ouvert en 1961 avec 44 élèves et qui est associé à un internat. Les élèves du canton âgés de 11 ans en 1961 sont, selon notre estimation, une quarantaine. On peut donc supposer que le GOD a un recrutement plus large que son canton, rendu possible par l'existence d'un internat (qui concerne un peu plus de la moitié des élèves), l'établissement étant limitrophe du canton de Rémuzat, non pourvu d'un établissement de second cycle public. C'est d'ailleurs l'existence d'un internat à Luc-en-Diois qui peut expliquer les difficultés de recrutement ayant conduit à la fermeture rapide du GOD de Châtillon-en-Diois.

La création d'établissements scolaires dans le Diois permet donc à des populations du rural éloigné de poursuivre leur scolarité, populations qui ne bénéficiaient pas jusqu'alors d'un véritable choix : les places en internat dans les établissements secondaires sont limitées et la perspective même de l'internat peut constituer un frein en raison des coûts engendrés, malgré l'existence de bourses, et des contraintes multiples en termes de vie familiale que cela implique. L'inspecteur d'académie fait le même constat dans les années 1960 concernant le GOD de la Motte-Chalancon, sans lequel les élèves ne poursuivraient par leurs études et finiraient leur scolarité en classe de fin d'études. Ainsi, en envisageant les données en termes de proportion et pas en chiffres absolus, la création des GOD du Diois est un succès. Si les territoires ruraux restent en retard en termes de scolarisation de second cycle, les années 1959-1963 ont marqué des progrès, dans les secteurs du rural intermédiaire mais aussi dans le rural éloigné. Sur ce point, la réforme Berthoin ou plutôt les politiques de mise à proximité qui se sont multipliées dans son sillage, constituent un succès.

1.2 LES RURAUX : DES ÉLÈVES MODÈLES ?

Comment cette massification du second degré et les changements introduits par la réforme Berthoin sont-ils vécus par les chefs d'établissements ? Pour les directeurs de CC, devenus CEG, le progrès des effectifs est un signe positif marquant le succès de leurs établissements. En revanche, chez les chefs des établissements secondaires, ces changements suscitent des inquiétudes de deux ordres : un souci de maintenir la hiérarchie entre secondaire et primaire et une crainte de « déclin moral » chez les élèves. Ces préoccupations sont visibles à travers le rapport de l'enseignement secondaire de l'année 1961-1962²⁷². Il s'agit d'un document émanant du rectorat qui fait la synthèse des rapports envoyés par les inspecteurs associés à chaque département, qui se fondent eux-mêmes sur les déclarations des chefs des établissements secondaires. La parole de certains d'entre eux est surreprésentée, le chef d'établissement du lycée Champollion de Grenoble étant par exemple évoqué à plusieurs reprises, peut-être parce qu'il a remis un rapport plus étoffé que les autres ou que son établissement compte parmi les plus prestigieux de l'académie.

La crainte d'une baisse de niveau, exprimée par certains proviseurs dans ce rapport, n'est pas nouvelle. Elle remonte en effet à la suppression de l'examen d'entrée en 6^{ème} en 1956. Elle est particulièrement perceptible chez les chefs des établissements de centre-ville les plus importants comme celui du lycée Champollion qui déplore le fait que nombre de nouveaux entrants en 6^{ème} ne savent pas « lire couramment » ni « poser une multiplication ou une division ». Il préconise ainsi la création de classes de niveau dès le deuxième trimestre de l'année de 6^{ème} afin de ne pas pénaliser les meilleurs élèves. Surtout, il pose une question qui constitue souvent un angle mort des politiques de réforme : que faire des mauvais élèves ? Par « mauvais élèves », il entend ceux qui ne sont pas aptes à poursuivre des études générales et qui n'ont pas le niveau requis pour réussir l'examen d'entrée dans les écoles techniques. Pour ces élèves, la réforme a prévu la mise en place d'un enseignement terminal débouchant sur la vie active. Or cet enseignement n'est pas dispensé au lycée Champollion et le proviseur n'entend pas le mettre en œuvre puisqu'il réclame l'installation de structures dédiées à ces élèves, certes à proximité de son établissement, mais en dehors. On peut voir dans ces multiples remarques un souci de maintenir le caractère élitiste du lycée Champollion en

²⁷² AD de l'Isère : 6320W297

séparant « bons » et « mauvais » élèves et en orientant ces derniers de manière précoce dans des structures annexes, moins prestigieuses. On pourrait être tenté d'y voir des réticences d'ordre social, l'origine sociale des élèves du secondaire étant de plus en plus mixte sous l'effet du rapprochement des ordres d'enseignement. Cette hypothèse est cependant en partie démentie par le proviseur de Champollion qui décrit les difficultés de la collaboration avec certaines familles de la manière suivante : « *Désinvolture, grossièreté, goujaterie même, se rencontrent très fréquemment chez les parents. Inutile de dire que ce sont les familles du niveau social le plus élevé qui sont les moins bien éduquées* ». En creux transparait l'image de familles d'origines populaires plus dociles, qui suivent davantage les avis émis par la communauté éducative et dont la présence ne constitue pas en soi un problème.

L'autre préoccupation majeure du rectorat et des chefs d'établissements est l'éducation morale des élèves. Le recteur fait le constat que, s'il existe des différences d'un établissement à l'autre et que l'appréciation de l'état moral des élèves n'est pas le même selon le caractère - optimiste ou pessimiste - du chef d'établissement, il existe une différence entre établissements urbains et ruraux, ces derniers jouissant d'un état moral supérieur. Il justifie cette différence par deux éléments, le premier tenant aux effectifs. Dans les lycées les plus importants (plus de 1 500/2 000 élèves), un chef d'établissement ne peut connaître individuellement tous les élèves et toutes les familles. La discipline est donc plus difficile à mettre en œuvre. Il reprend également une remarque de l'inspecteur de l'Ardèche, selon qui le cadre de l'établissement joue un rôle essentiel à la discipline : l'existence de parcs, de piscines, de terrains attenants à l'établissement permettant la pratique de sports, constituant pour les élèves un moyen de dépenser « judicieusement » leur énergie. La mixité qui se généralise dans les CEG, et constitue un phénomène ancien dans les établissements ruraux, est bien perçue. Le recteur signale que la mise en œuvre de la mixité n'a pas donné lieu aux problèmes craints et a au contraire suscité une certaine émulation. Ce sont les internes des établissements ruraux qui sont présentés comme les élèves les plus disciplinés car les professeurs et surveillants d'internat sont les plus aptes à préserver ces élèves des « *distractions offertes par la civilisation moderne* » (lectures insuffisamment contrôlées, illustrés, cinéma, télévision, etc.). Ils sont également décrits comme étant moins perméables aux phénomènes de mode comme « *le port du blue-jeans, des cheveux trop longs et mal peignés* » ou encore des pantalons pour les filles. L'usage du terme « civilisation » est révélateur. Étymologiquement, ce terme a les mêmes racines que celui de « cité », structure organisée autour d'un noyau urbain, creuset des valeurs civiques. Les élèves des campagnes jouiraient donc d'un meilleur

état d'esprit que ceux des villes en ce qu'ils sont davantage préservés de la civilisation urbaine moderne. De surcroît, ils sont plus étroitement surveillés grâce aux effectifs limités des établissements. Le proviseur du lycée de Saint-Marcellin (Isère) précise en effet que le respect des règles est davantage l'effet d'une crainte de sanctions que la manifestation de « penchants généreux » des élèves. Les lycées urbains aux effectifs croissants font ainsi presque figure de monstres incontrôlables, lieux de prolifération de la délinquance juvénile par opposition à des structures rurales préservées. La conclusion du recteur est ainsi de limiter l'existence de structures urbaines trop importantes.

On assiste ainsi à un renversement de l'échelle des valeurs : les établissements secondaires ruraux, anciens EPS donc rattachés à l'ordre primaire, sont presque hissés comme modèles en termes de discipline, d'encadrement des élèves. Ainsi la croissance des effectifs qui caractérise cette période est perçue de manière différenciée par les chefs d'établissements et les lycées et CEG ruraux, jusqu'alors marginalisés, font figures d'établissements rassurants, contrôlables alors que les effectifs explosent dans les structures urbaines.

1.3 DES ÉTABLISSEMENTS QUI AFFIRMENT LEUR IDENTITÉ

La période qui court de 1959 à 1963 est également marquée par la mise en œuvre de projets de construction/reconstruction pour les CEG ruraux. Dans la Drôme, huit projets de construction/reconstruction/extension de CEG sont à l'œuvre. C'est le cas à Chabeuil où la précarité de l'installation du CC a été décrite précédemment. En 1962, un nouvel établissement est construit. Alors que la création d'un groupe scolaire était réclamée de longue date, ce sont, selon un article du *Dauphiné Libéré* de septembre 1962, des dégâts survenus dans l'un des bâtiments utilisés par l'école qui ont accéléré la prise de décision²⁷³. Le nouveau bâtiment comporte 12 classes : quatre de primaire et cinq de CEG mais aussi une salle de manipulation, une salle de collection et un amphithéâtre. À la rentrée 1963, il compte 233 élèves en CEG contre 144 en 1959 soit un gain moyen d'une classe par an. Ainsi, même s'il reste associé à l'enseignement primaire, le CEG gagne en visibilité, en dignité, par rapport

²⁷³ « Chabeuil n'a pas voulu attendre l'inauguration officielle pour ouvrir son nouveau groupe scolaire », *Dauphiné Libéré*, septembre 1962.

aux CC parfois installés dans des bâtiments n'ayant pas été conçus pour cet usage, depuis des logements jusqu'au local du corbillard dans le cas de Cléon-d'Andran.



Photographie d'une classe de CC de Chabeuil, année scolaire 1959-1960 (niveau illisible sur l'ardoise). La photographie a été prise devant l'un des bâtiments utilisés alors par le CC à proximité de l'église du village.



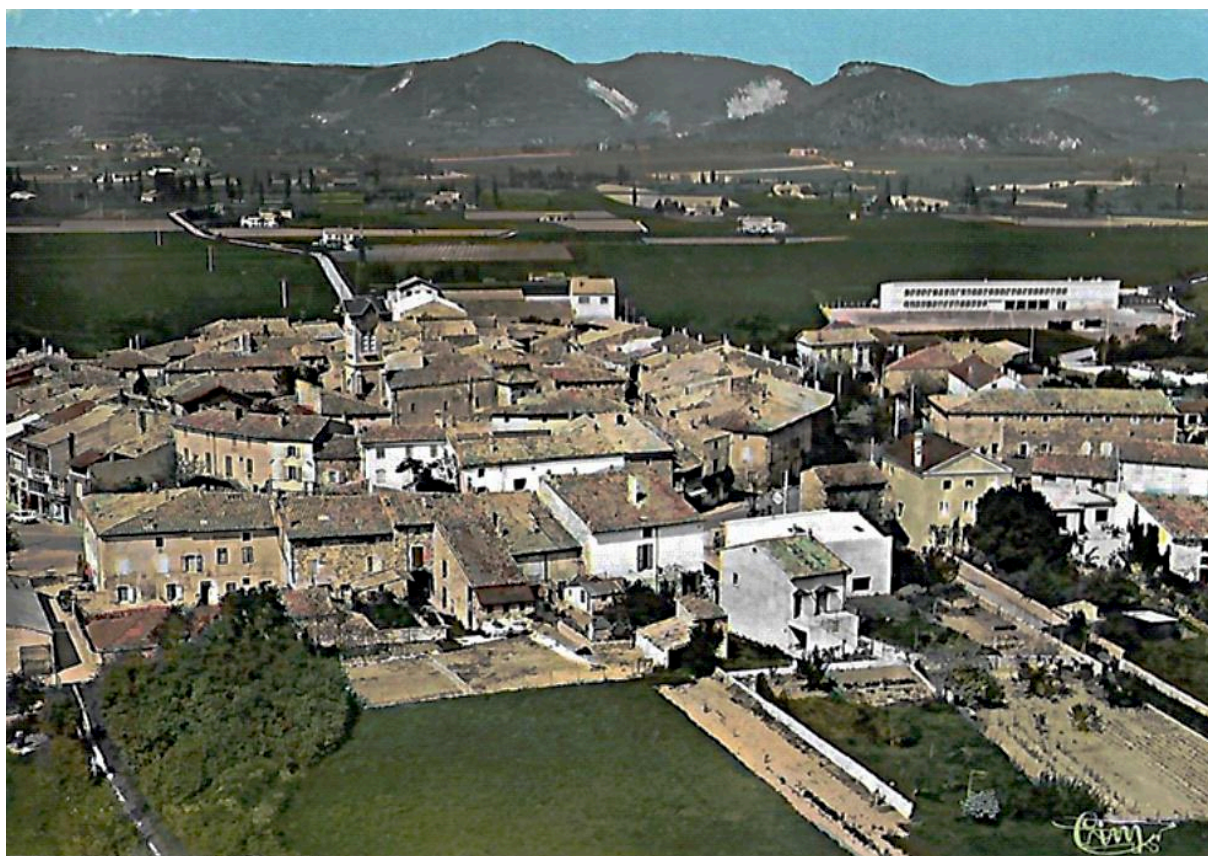
Cette photographie de la classe de 5^{ème} du CEG en 1963-1964 met en valeur le bâtiment flambant neuf, plus moderne que les écoles primaires de la III^e République auquel le CC était auparavant associé. À l'instar du CC, les classes sont mixtes.

*Source des deux documents: COLLÈGE MARC SEIGNOBOS : CHABEUIL, 1962-1994.
Conseil général de la Drôme, 1994.*

Nous avons choisi de mettre en parallèle ces deux photographies de classe prises à quelques années d'intervalles et qui concernent des niveaux scolaires proches car elles mettent en évidence l'affirmation du CEG en tant que structure moderne et autonome. La « promotion » du CC de Chabeuil, le gain de visibilité à l'échelle du bourg est perceptible à travers la construction du nouveau groupe scolaire. Même si la majorité des CC n'ont pas fait l'objet de travaux d'ampleur comme dans le cas de Chabeuil, pour certains établissements, cette période ne marque pas seulement un changement de nom des structures mais également un changement de visage.

Dans un contexte de croissance des effectifs, les besoins ne concernent cependant pas que les CC transformés. Dans les rapports d'inspection, le déficit des locaux des lycées et anciens collèges classiques et modernes est sans cesse rappelé dans les rapports des chefs d'établissements qui signalent par exemple l'existence de 16 classes « démontables » c'est-à-dire de préfabriqués dans la cour de récréation du lycée de Bourgoin (Isère), un sixième pavillon de classes préfabriquées installé au lycée d'Aubenas qui rend la surveillance difficile du fait de la dispersion des locaux, *etc.* La procédure de construction, décrite comme particulièrement complexe par Antoine Prost²⁷⁴ est progressivement simplifiée et uniformisée dans le cadre des CEG qui sont, pour l'essentiel, des établissements municipaux. À partir de 1962, la répartition des dépenses pour une construction d'un bâtiment d'enseignement général est fixée de la manière suivante : la commune est chargée de fournir un terrain et de l'aménager (voiries, *etc.*) et participe aux travaux à hauteur de 40%, le reste revenant à l'État. Si à Chabeuil, la demande de construction vient « du bas », elle est décrite par Gilbert Sauvan, maire de Cléon-d'Andran comme étant initiée par « le haut », le maire ayant été mis en contact avec un architecte. Un terrain est choisi à la limite du bourg, le CEG étant conçu pour 150 élèves. Il en comporte 110 en 1963 et 135 en 1966.

²⁷⁴ Antoine Prost, « Jalons pour une histoire de la construction des lycées et collèges de 1960 à 1985 », dans *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2005. p. 459-478.



Carte postale de Cléon d'Andran. Le collège, construit en périphérie immédiate du bourg circulaire, tranche avec le reste du village d'un point de vue architectural, élément de modernité au sein de bâtiments typiques des bourgs circulaires du sud de la Drôme. L'architecture est semblable à celle du CEG de Chabeuil : des façades blanches avec de nombreuses fenêtres verticales donnant sur la cour de récréation non close.

Très vite, cette structure, comme celle de Chabeuil, devient insuffisante. La taille des établissements à construire se fonde sur les prévisions à l'horizon 1970 en termes d'évolution de la population globale et de répartition des flux. Pour le district de Montélimar qui comprend les cantons de Marsanne dont fait partie Cléon-d'Andran, de Montélimar, de Dieulefit et de Grignan, la population globale est estimée à 44 000 habitants en 1970 soit une hausse de 15% (+6 000 habitants en 16 ans). La croissance prévue se fonde d'une part sur la croissance antérieure et d'autre part sur le dynamisme régional. Cependant le recensement de 1962 révèle que le district a déjà gagné environ 4 500 habitants depuis 1954, la croissance démographique a donc été sous-estimée. Entre 1954 et 1968, la ville de Montélimar a, à elle seule, gagné un peu plus de 10 000 habitants. En outre, il apparait que si les prévisions de l'évolution du nombre de 6^{ème}/5^{ème} sont cohérentes et prennent en compte les effets de la réforme Berthoin (de 644 élèves en 1960 à 1 496 estimés en 1970, dans le privé et le public),

celles de la répartition des élèves à l'issue de la 5^{ème} se fonde sur une ventilation « idéale » des effectifs qui ne se vérifie pas, puisqu'il apparaît que les élèves sont plus nombreux que prévu dans l'enseignement général, et moins nombreux dans l'enseignement technique. Ainsi quand le programme de reconstruction drômois a été conçu, non seulement la croissance démographique a été sous-estimée dans certains secteurs mais la répartition des effectifs prescrite ne correspond pas à la réalité. Cela explique pourquoi l'établissement construit à Cléon-d'Andran est de taille assez modeste, de même que celui de Chabeuil, qui devient insuffisant dès le début des années 1970. Si la justesse des prévisions varie d'un secteur à l'autre, il apparaît qu'elles ont globalement été sous estimées. Le bilan du quatrième Plan en 1967 fait ainsi état du dépassement des prévisions en raison d'un accroissement de la scolarisation plus rapide que prévu et de l'arrivée des rapatriés d'Algérie.

Outre des locaux agrandis et auxquels sont associées quelques salles spécialisées, les CEG affirment leur identité par le personnel enseignant. La mise en place du cycle d'observation pose en effet la délicate question des enseignants amenés à y exercer. Un décret de 1959 prévoit que les enseignants de CEG doivent être pourvus d'une licence, ce qui marque la volonté de promouvoir ces établissements en les détachant de l'enseignement primaire. Ce décret n'est toutefois que théorique puisque la grande majorité des instituteurs ne sont alors pas licenciés. Par la suite, le décret de 21 octobre 1961 crée un certificat d'aptitude professionnelle pour l'enseignement dans les CEG (CAPCEG), ce qui marque également pour l'État une volonté de contrôle et de normalisation. L'affectation d'instituteurs en CC obéissait jusqu'alors à un principe de cooptation, l'inspecteur choisissant des candidats en fonction de critères divers. Ce système perdure au début des années 1960 face à l'urgence des besoins. Ainsi, Maurice Dupont-Roc, d'abord affecté en tant qu'instituteur à Praz-sur-Arly pour sa première nomination, au retour de son service militaire en 1962, est finalement appelé d'urgence par l'inspecteur pour occuper un poste de CEG à Megève, correspondant à sa spécialité. Quelques jours après la rentrée, le même inspecteur lui demande d'assurer la fonction de directeur. En effet, l'ancien directeur venait d'être muté en Tunisie de sorte que le poste devait être pourvu rapidement. Le poste est toutefois remis au mouvement l'année suivante mais le nouveau titulaire ne souhaite pas s'y maintenir et Maurice-Dupont-Roc retrouve sa fonction de directeur²⁷⁵. Il utilise lui-même les termes de « bonne franquette » et de « cooptation » pour évoquer sa mutation et son accession au statut de directeur d'établissement à 22 ans. La nomination de son épouse au CEG répond en revanche

²⁷⁵ Le terme de « mouvement » renvoie ici au dispositif de répartition des personnels.

davantage aux nouvelles règles puisque après deux années en école primaire et un stage en CEG, elle obtient le CAPCEG. Le parcours différencié de ces deux professeurs, dans la même région, atteste d'une part la phase de transition qui caractérise l'époque, entre des pratiques de cooptation et un système qui se veut plus rationnel et fondé sur une certification, mais aussi une différence liée au genre, les directrices de CEG étant très rares. En effet, la mixité, déjà très présente, se généralise dans les CEG de sorte que les postes de directeur des CC de filles qui étaient auparavant occupés par des femmes disparaissent, les nouveaux directeurs des CEG pleinement mixtes étant systématiquement des hommes. Quelques CC doubles perdurent jusque dans les années 1970. Nous avons pu prendre connaissance de l'identité des chefs d'établissement grâce aux dossiers de rentrées, la rubrique « chef d'établissement » étant renseignée par un nom et un prénom ou seulement un nom, mais quand il s'agit d'une femme on précise « madame » ou « mademoiselle ». Quand la mixité devient la règle en 1975, le statut de directrice disparaît des dossiers de rentrée. Ce constat mériterait une enquête plus poussée pour savoir si dans les faits, les prérogatives de ces femmes renseignées comme directrices et gestionnaires d'un établissement ont diminué ou si c'est la dénomination de leur fonction qui a changé. Au début des années 1960, l'autre couple d'enseignants interrogés, les Pradal, n'est pas titulaire du CAPCEG. Tous deux sont pourtant affectés en CEG au sortir de l'école normale. Ces jeunes normaliens ont cependant effectué des stages en CEG durant leur formation et, pour Claudette Pradal, une année de propédeutique lettres. En outre, elle maîtrise deux langues vivantes, autant de facteurs qui justifient son recrutement en CEG. La polyvalence des enseignants de CEG permet en outre de facilement créer un poste donc d'affecter une couple d'enseignants sur un même établissement, ce qui favorise la stabilité de l'équipe enseignante des CEG. Toutefois, la réforme Berthoin est un échec sur un plan essentiel, celui de l'orientation.

1.4 L'ÉCHEC DE L'ORIENTATION DES ÉLÈVES EN MILIEU RURAL : UN EXEMPLE DE NON CONFORMITÉ ENTRE DES COMPORTEMENTS PRESCRITS ET DES USAGES EFFECTIFS.

Il faut tout d'abord mentionner le fait que la mise en œuvre de la réforme s'accompagne par un effort d'information accompli à l'égard des parents. Ces informations n'étaient pas inexistantes auparavant, nous avons mentionné le rôle clé joué par les instituteurs. Toutefois, à partir de 1959, les documents d'information standardisés se multiplient, produits par le

DGOPS²⁷⁶ et par le BUS (Bureau universitaire de statistiques et de documentation scolaire et professionnelle), créé en 1933. Le ministère fait en effet de la qualité de l'information aux familles l'une des clés du succès de la réforme, en témoignent différents courriers adressés aux recteurs. Cet effort d'information est pensé à plusieurs échelles : il passe par l'édition de brochures à l'échelle nationale par le BUS et l'IPN (institut pédagogique nationale), à l'échelle départementale par l'action des conseillers d'orientation scolaires et professionnels et à l'échelle des établissements dans le cadre des leçons d'éducation civique lors desquelles les professeurs apprennent aux élèves à se documenter sur la question, selon les directives du ministère.

À titre d'exemple, nous avons analysé la brochure suivante éditée en 1963, photographiée aux archives départementales de Savoie²⁷⁷.



Comme le montre la couverture, cette brochure s'adresse aux parents et non aux élèves. L'objectif est de présenter le système scolaire : les différents types d'établissements, filières et débouchés, de manière didactique et concrète. Deux aspects sont prégnants à travers cette brochure. Le premier est la volonté de légitimer la réforme Berthoin et la nécessité d'un

²⁷⁶ Direction générale de l'organisation des programmes scolaires

²⁷⁷ AD de Savoie : 996W.

prolongement de la scolarité et le deuxième est la valorisation de la filière technique, vers laquelle nous l'avons vu, il s'agit d'orienter davantage d'élèves.



Chaque enfant a besoin d'une instruction plus étendue.

L'école élémentaire ne suffit plus
à la masse des Français.

**Il importe que tous les enfants puissent
selon leurs aptitudes, accéder aux enseigne-
ments de second degré et, ultérieurement,
à l'enseignement supérieur.**



Ces deux images sont destinées à montrer que le monde d'avant n'existe plus : « *Au début du siècle, des bras solides et du cœur à l'ouvrage permettaient de gagner normalement sa vie. CE N'EST PLUS VRAI ! AUJOURD'HUI, l'évolution du monde, le progrès technique, la transformation des conditions de vie exigent de chacun des études toujours plus élevées* ». L'illustration met en exergue les mutations dans trois secteurs d'activité : l'agriculture du fait de la mécanisation représentée par le tracteur, l'industrie caractérisée par une usine de dimensions importantes et l'artisanat se transformant sous l'effet de la multiplication des échanges, phénomène visible à travers le voilier auquel succède un navire moderne, plus rapide et servant de support à une croissance du commerce mondial. Le tracteur comme le navire vont vers la droite, donc le sens de la lecture ce qui renvoie à l'avenir. La poursuite d'études est donc présentée comme une nécessité nouvelle et impérative liée au progrès, à l'avènement d'un monde nouveau qui concerne l'ensemble des secteurs d'activités. Ce monde nouveau, étranger à bon nombre de parents notamment ruraux, est illustré avec la photographie d'un laboratoire dans lequel travaille une femme, manière de suggérer que cette nécessité de s'adapter aux évolutions n'est pas l'apanage des hommes. L'école est ainsi présentée comme le vecteur qui va permettre aux enfants de s'adapter à ce monde nouveau qui n'est plus celui dans lequel leurs parents ont grandi. Il transparaît de cette brochure un discours qui est également celui des réformateurs. Dans un document explicatif du rôle des CEG dans la démocratisation de l'enseignement de 1962²⁷⁸, Jean Capelle justifie la réforme d'une part par la complexité accrue des activités liées au progrès, qui implique une spécialisation plus forte des élèves, et d'autre part la « mobilité » des techniques, ce qui rend nécessaire le prolongement de la scolarité générale afin de permettre aux salariés d'être suffisamment polyvalents pour s'adapter aux mutations que connaissent les secteurs d'activité vers lesquels ils seront orientés, deux éléments qui sont suggérés dans la brochure photographiée. Celle-ci présente ensuite les différentes options possibles en liant hiérarchie de diplôme et hiérarchie sociale. Ainsi, pour les élèves qui achèvent leur scolarité en classe de fin d'études, destinées à être remplacées par des filières de transition de CEG, les débouchés évoqués sont des « petits emplois », dans la fonction publique par exemple, pour un salaire de 300 à 600 francs par mois. Pour les élèves titulaires d'un brevet d'enseignement général obtenu en fin de 3^{ème}, on associe une place de cadre moyen avec un salaire de 400 à 750 francs et pour les enfants titulaires du baccalauréat un poste de cadre moyen et supérieur et un salaire compris entre 500 et 1 000 francs. Aux côtés de l'enseignement général, la poursuite d'études en LT, donnant accès à un brevet de technicien, est la plus attractive en termes

²⁷⁸ AD Haute-Savoie : 2393W1.

financiers, puisqu'on promet un salaire de 500 à 1 200 francs. Pour la poursuite d'études en CET, le salaire estimé est de 500 à 800 francs. Ainsi, le ratio longueur d'études/salaire espéré est le plus attractif pour les CET, ce vers quoi l'État veut conduire davantage d'élèves. Il ne s'agit pas pour nous de remettre en question ces fourchettes salariales mais de montrer que la poursuite d'études techniques est valorisée dans le cadre de ces brochures.

Ce souci de valoriser l'enseignement technique est aussi perceptible à travers la correspondance entre le ministère et les inspecteurs d'académie, incités à en faire la promotion. Ainsi, dans un courrier du 27 avril 1964 envoyé à tous les inspecteurs d'académie²⁷⁹, le ministère insiste sur le fait que beaucoup de familles ne sont pas conscientes de la « valeur culturelle » de l'enseignement technique long, au détriment de l'enseignement général long qui prime sur la considération des aptitudes. Cette attitude consistant à orienter les enfants vers le baccalauréat général en dénigrant l'enseignement technique long est vraisemblablement davantage le fait des catégories sociales supérieures. Le ministère appelle donc les conseils d'orientations à faire preuve de vigilance dans ces cas de figure, afin de préserver la valeur de l'enseignement long et remplir les quotas définis par le ministère. Le fait que ce phénomène soit martelé dans les courriers de l'époque laisse supposer que les familles n'adoptent pas le comportement prescrit « par le haut ». Afin d'affiner ce constat, une étude à grande échelle s'impose.

L'orientation des élèves entre la réforme Berthoin et la réforme Fouchet-Capelle de 1963 a été étudiée à travers deux seuils et deux moments. Le premier correspond à la fin du premier trimestre de la 6^{ème}, où le programme est commun pour l'ensemble des élèves. À son issue, les 6^{èmes} sont orientés vers une filière classique ou moderne. Les enseignements entre les deux sections sont en partie semblables mais les élèves de la section classique ont 4h de latin hebdomadaires et pas de « travaux scientifiques ». La durée extrêmement courte de cette première phase d'observation fait l'objet de nombreuses critiques de la part des professeurs. Il faut voir dans cette mesure la volonté du ministère de ne pas mécontenter les défenseurs des humanités en réduisant au maximum le temps de scolarité secondaire sans enseignement du latin. Le choix de la filière est confirmé à la fin de l'année de 6^{ème} où les élèves sont réorientés. Le deuxième seuil d'orientation se situe en fin de 5^{ème}. À ce niveau, les élèves peuvent redoubler, passer de la filière moderne à la filière classique ou inversement, ils peuvent être orientés en CET ou vers des structures d'apprentissage, ou arrêter leurs études s'ils ont 14 ans.

²⁷⁹ AD Drôme : 752WP79.

Si un élève de 5^{ème} refuse l'orientation qui lui est conseillée, il doit réussir un examen pour pouvoir accéder à la filière choisie.

Nous avons étudié, au gré des sources disponibles, d'une part les conseils d'orientation donnés et d'autre part l'orientation effective. La procédure d'orientation est marquée par une certaine lourdeur administrative : les conseils d'orientation sont donnés au sein des conseils de classe dirigés par le professeur principal qui est chargé d'assurer la coordination entre les professeurs, les familles, les services médicaux et sociaux et les services d'OSP, puis examinés au sein de conseils d'orientation à l'échelle du bassin. Ces conseils d'orientation se réunissent également pour effectuer le bilan des orientations effectives. Ils sont organisés à l'échelle de districts scolaires et comprennent les professeurs principaux des classes concernées, un médecin et un assistant social. Les directeurs des établissements techniques du secteur y sont également invités, de même que les inspecteurs. Le rôle des médecins et assistants sociaux est fondamental. Le conseil d'orientation se réunit chaque trimestre après avoir recueilli les avis des conseils de classe et les vœux des parents. Des autorisations exceptionnelles de redoublement peuvent être données (elles sont conditionnées par l'âge de l'élève) en cas de problèmes de santé durant l'année, attestés par le médecin. Des élèves peuvent également être orientés vers des établissements plus éloignés, supposant le recours à l'internat, afin de les séparer de leurs familles quand l'assistant social l'estime souhaitable. À l'échelle départementale, un conseil d'orientation est chargé d'harmoniser l'action d'orientation entre les différents groupes et notamment de veiller aux passages d'un établissement à l'autre. L'objectif de ces conseils d'orientation est d'assurer une certaine uniformisation des procédures. Ainsi pour l'orientation des élèves de 3^{ème}, les règles sont les suivantes : les élèves de 3^{ème} des premiers cycles de lycée sont admis sur dossier en 2^{nde} sur l'avis du chef d'établissement et des professeurs du lycée. Les élèves extérieurs c'est-à-dire issus des CEG comme du privé sont soit admis d'office dans le cas d'élèves ayant échoué aux épreuves orales de l'École normale, soit admis sur dossier dans le cas des meilleurs élèves, soit passent un examen d'entrée dont les épreuves diffèrent selon la filière. Au lycée de Montélimar par exemple, les élèves souhaitant accéder à la filière M' ont une épreuve de composition française, une épreuve de mathématiques et de langue vivante de deux heures chacune ainsi qu'une interrogation d'histoire-géographie d'une heure avec un coefficient moindre. Ce dispositif fait l'objet de critiques de la part du SNI qui dénonce le fait que les procédures d'admission soient les mêmes pour les élèves issus des CEG et ceux issus du privé et que les premiers ne soient pas favorisés. La conséquence selon eux est que « *il est évident*

que tout parent désireux d'assurer à ses enfants des études longues se devrait dès la sixième d'écartier de son choix tout CEG. Dans l'état actuel des choses le critère principal de sélection se trouverait être celui de la situation géographique du domicile familial ». C'est le poids de l'appartenance territoriale dans les choix d'orientation dénoncé ici par le SNI que nous voulons aborder à travers notre analyse de l'orientation des élèves entre 1959 et 1963.

Avant de se plonger dans l'analyse, il faut noter que la poursuite de la scolarité dans une filière classique implique presque toujours la fréquentation d'un lycée puisqu'elle comporte un enseignement de latin, tandis que la filière moderne est dispensée dans l'ensemble les CEG. À l'issue de la 3^{ème}, elle peut donner accès au cursus moderne long, ce qui implique une poursuite d'études en lycée général ou technique à partir de la seconde. La filière de lycée général accessible aux élèves issus des CEG est la moderne M' (une langue vivante et des sciences expérimentales), tandis que les autres filières comportent deux langues vivantes ou des langues anciennes. Or l'enseignement d'une deuxième langue vivante est alors presque inexistant en CEG. La filière moderne peut également mener vers des études courtes (section terminale/ enseignement professionnel en CET, accessible à partir de la 5^{ème}).

Le récapitulatif de l'orientation des élèves de 6^{ème} en Savoie en janvier 1961 confronte les conseils d'orientation donnés à l'orientation effective des élèves, ce qui témoigne en soi de la préoccupation du ministère d'évaluer l'efficacité de sa politique d'orientation

CEG	Avis du Conseil d'Orientation				Orientation suivie par l'élève	
	Avis réservé	Filière classique	Filière moderne et technique	2 options	Filière classique	Filière moderne et technique
Aime	40	3				43
Albens	2	2	33		1	35
Beaufort		1	1			2
Bourg-Saint-Maurice		14	35			49
La Bridoire	13					13
Le Chatelard	3	1	20	3		23
Les Echelles		2	33	1		36
Frontenex	4		19			23
Novalaise	38					38
St Genix	23	2	1	1		27
St Pierre	24					24
Yenne			32			32
Aiguebelle	4	4	41			49
Chamoux	5	1	19	5		34
Modane		10	62		10	62
Montmélian	23					23
La Rochette	38	1	29			68
Saint-Michel	42					42
Ugine	61	3	22			86
Moutiers		24	32		24	31

Ainsi, à la fin du premier trimestre de 6^{ème} dans les établissements publics savoyards, un avis réservé a été prononcé pour 359 élèves, une orientation vers le classique pour 673 et une orientation vers une filière moderne/technique pour 1 064 élèves. L'option classique et moderne a été laissée au libre choix de quelques élèves. Ces chiffres sont conformes aux préconisations des réformateurs qui désirent limiter le nombre d'élèves orientés vers des filières longues. Il faut noter que dans certains établissements, les avis réservés concernent la quasi-totalité d'une promotion comme à Aime et Saint-Michel-de-Maurienne. On peut y voir des pratiques d'établissements destinées à exercer une pression sur les élèves afin qu'ils améliorent leurs résultats. Concernant l'orientation effective, il apparaît tout d'abord que 597 des élèves des CEG publics savoyards ont été orientés en filière classique, soit un peu moins que préconisé et 1 149 en moderne. Les élèves pour lesquels les avis étaient réservés ont donc massivement été orientés en filière moderne, quelques-uns ont probablement été réorientés en classe de fin d'études. Dans 13 CEG sur 20, quelques élèves ont été dirigés vers la filière classique, souvent entre un et trois. Ils sont parfois plus nombreux notamment dans les établissements secondaires (Modane et Moutiers), soit des établissements disposant de la filière classique sur place. Le cas de Bourg-Saint-Maurice est plus difficilement explicable car le CEG n'est pas associé à un lycée. La structure compte alors 160 élèves, donc ne serait pas menacée par le départ de 15 d'entre eux en filière classique donc dans un autre établissement, ce qui peut constituer un facteur explicatif. Il peut aussi s'agir d'un effet de génération, d'un groupe d'élèves particulièrement « doué » durant l'année 1960.

Les écarts entre les préconisations d'orientation vers l'enseignement classique et l'orientation effective vers cette filière des élèves de CEG montrent que le fait de changer d'établissement et de ville constitue un frein majeur pour les parents. Si la question de proximité est première, elle est probablement associée à d'autres facteurs, notamment un facteur financier puisqu'un changement d'établissement dans le monde rural implique un surcoût lié au transport scolaire ou au recours à l'internat, sauf exceptions (élèves pouvant loger chez des membres de leurs familles résidant à proximité de l'établissement scolaire en question par exemple). En outre, les manuels scolaires sont gratuits en CEG mais payants en lycée. De plus dans son rapport annuel, l'inspecteur d'académie P. Dussauge déplore que pour un certain nombre de parents, surtout dans les territoires ruraux précise-t-il, le latin soit déconsidéré et que les familles ne perçoivent pas l'utilité de cet enseignement : « *les familles, surtout dans les régions rurales, restent encore réfractaires aux études classiques, peut-être*

plus par manque d'informations que par une opposition raisonnée »²⁸⁰. Ainsi, aux yeux du recteur, les familles rurales auraient plus de réticences à diriger leurs enfants vers des études classiques non pas faute d'offre de proximité mais par manque d'information ou plutôt de culture scolaire. Il précise par ailleurs que l'installation d'enseignements dispersés de latin est difficile dans les territoires ruraux, où cet enseignement n'est pas bien perçu. Néanmoins, cet argumentaire ne reflète pas les motifs évoqués par les parents pour expliquer leur refus. Le compte-rendu du conseil d'orientation de la Drôme en 1962 pour le district de Montélimar sur le destin des élèves de 6^{ème} fait état que le refus des parents est d'abord lié au fait de ne pas vouloir que leur enfant change d'établissement et souvent, devienne interne. Dans la Drôme, la situation est en effet semblable à celle de la Savoie. Ainsi à la fin du premier trimestre de 6^{ème} de l'année 1961-1962, dans le district de Montélimar, seuls les élèves issus du lycée de la ville ont poursuivi leurs études en filière classique. L'impératif de la proximité est d'autant plus souligné dans les CEG du rural isolé. À La Chapelle-en-Vercors pas exemple, on signale qu'une vingtaine d'élèves sur 38 a les aptitudes à suivre un enseignement long mais que les familles n'envisagent pas de mettre leurs enfants en pension. Ainsi, tous continuent dans la filière moderne courte. Dès 1961, il apparaît donc que l'orientation précoce des meilleurs élèves ruraux vers des filières longues reste lettre morte, alors que cela constituait l'un des axes majeurs de la réforme Berthoin. Les solutions préconisées dans le cadre des conseils d'orientation consistent à déplacer le seuil d'orientation vers la 3^{ème} en faisant en sorte que les programmes de premier cycle de CEG et de lycée ne soient pas trop différents. On propose donc de revenir au système ancien, signe de l'échec des cycles d'observation.

La lecture des comptes rendus des conseils d'orientation permet de mettre en évidence quelques critères généraux : à la fin du premier trimestre de 6^{ème}, une minorité de très bons élèves est orientée dans les filières classiques, une majorité en filière moderne et les élèves ayant un niveau insuffisant peuvent retourner en CM2, redoubler ou être orientés en apprentissage. L'âge constitue un facteur déterminant dans les conseils d'orientation donnés. Pour le palier de la 5^{ème}, les meilleurs élèves sont orientés vers une filière classique ou moderne longue, dispensée dans les deux cas en lycée uniquement. Les élèves dont le niveau est moindre poursuivent une filière moderne courte, ou sont dirigés vers les CET sous condition qu'ils réussissent l'examen d'entrée. Il ne semble pas exister de véritable hiérarchie entre les 4^{èmes} modernes courtes de CEG et les CET. En effet, on propose aux élèves échouant

²⁸⁰ AD Isère : 6320W, *Rapport annuel sur la situation de l'enseignement du second degré dans l'académie de Grenoble, 1961-1962.*

à intégrer les CET, ou refusant d'appliquer ce conseil d'orientation, un redoublement ou une orientation en 4^{ème} courte suivant les cas. D'autres élèves sont proposés au redoublement quand le conseil de classe estime qu'ils n'ont pas les capacités de réussir l'examen d'entrée en CET.

Nous avons prêté une attention particulière au conseil d'orientation du district de Die pour l'année 1963-1964, composé de trois établissements de types différents, un lycée (Die), une structure de type CEG (Luc-en-Diois), GOD disposant d'une classe de 4^{ème} ouverte en 1964, et le GOD de Saillans. Ce conseil d'orientation est consacré aux élèves de 5^{ème}. Afin de permettre une comparaison, dans le cas de Die, qui comporte plusieurs classes de 5^{ème} renvoyant à des filières différentes, ce sont les classes de 5^{ème} modernes qui ont fait l'objet de l'étude.

Etablissement/ Voeux d'orientation	CET	4^e courte	4^e longue	Redoublement	Apprentissage direct	Filière classique
Lycée de Die	31%	26%	31%	12%	0%	0%
GOD de Luc en Diois	15%	45%	2,5%	35%	0%	2,5%
GOD de Saillans	35%	15%	25%	5%	20%	0%

À Die, les 5^{ème} moderne sont orientés de façon préférentielle vers les CET et la 4^{ème} moderne longue ce qui suppose un accès au lycée. Ceux de Luc-en-Diois sont dirigés surtout vers le moderne court dispensé dans le cadre de l'établissement, ce qui est aussi un moyen de faire vivre la classe de 4^{ème} dont la création, réclamée depuis plusieurs années, a enfin été autorisée. Cela peut aussi expliquer le fort taux de redoublement, il peut s'agir d'élèves en attente, qui viendront renforcer les effectifs de la classe nouvellement créée. Les élèves du GOD de Saillans, qui doivent forcément changer d'établissement, sont quant à eux davantage orientés vers le moderne long, probablement en internat à Die. Ainsi, les conseils d'orientation donnés varient de manière assez considérable d'un établissement à l'autre en fonction de l'offre

locale, les professeurs des établissements les plus restreints gardant en tête que pour assurer leur propre survie, ils doivent conserver un nombre d'élèves suffisant.

Ce constat va dans le sens d'une enquête de l'INED sur la répartition des élèves en 1961-1962, qui montre que la grande majorité des élèves de 4^{ème} des lycées viennent de lycée (le plus souvent celui dans lequel ils ont commencé leur scolarité)²⁸¹. Cela concerne 85,6% des élèves de la filière classique et 75,1% de celle moderne, qui paraît un peu plus accessible. Une infime proportion des élèves de 4^{ème} de lycée sont issus de CEG (1,4% pour la filière classique et 6,6% pour la filière moderne). C'est la classe de seconde et plus particulièrement la section moderne prime qui constitue la voie de transition entre CEG et lycée. En effet, au niveau de la classe de seconde, 52% des élèves de moderne prime viennent de CEG, 30,6% viennent des classes modernes de lycées²⁸². Il faut également préciser que les chiffres étudiés ne concernent que les élèves ayant accédé à l'enseignement de second cycle. Or, d'après la même étude, pour la promotion 1962-1963, 55% des élèves de CM2 ont été orientés vers une 6^{ème} mais ce chiffre est de 42% pour les territoires de l'échantillon définis comme ruraux (les communes rurales étant définie par les critères de l'INSEE à savoir moins de 2 000 habitants agglomérés au chef-lieu) Le taux d'entrée en 6^{ème} diminue en fonction de la taille des villes, de même que la répartition des élèves entre les établissements puisque la majorité des élèves des campagnes se dirigent vers des CEG ou des GOD tandis que la proportion d'élèves orientés vers des classes de 6^{ème} de lycée est plus importante en milieu urbain. Ainsi dans les agglomérations de plus de 10 000 habitants, 43% des 64% d'élèves accédant à la sixième se dirigent vers un lycée contre 14% des 42% élèves des campagnes. Au sein de la catégorie rurale, ce sont les enfants d'agriculteurs et de salariés agricoles qui sont les plus concernés à la fois par le redoublement en CM2 et le maintien à l'école primaire (61% des enfants de salariés agricoles et 54% des enfants d'agriculteurs alors que la moyenne des enfants maintenus en classe de fin d'étude est de 42%), cette proportion étant encore plus importante dans la sous-catégorie des fermiers et des métayers. Alain Girard décrit la situation en ces termes : « *mais l'influence du milieu familial et de la volonté des parents se manifeste même dans les campagnes, en ce sens que ce sont surtout les enfants des salariés agricoles et des cultivateurs qui pâtissent de leur isolement ; même là, les enfants des autres professions ont plus de chances d'accéder à des études secondaires, parce que tel est le ferme propos de leurs parents* ». Les enfants d'agriculteurs constituent donc la catégorie la plus marginalisée, au

²⁸¹ Alain Girard, Henri Bastide Henri et Guy Pourcher, « Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement », dans *Population*, 18^e année, n°1, 1963, p. 9-48

sein du type de territoire le plus marginalisé. La conclusion établie dans les premières enquêtes d'Alain Girard demeure et les agriculteurs font figure de réfractaires au changement apporté par l'école, malgré des évolutions timides. Les auteurs font donc le constat que, si la dissémination des offres d'enseignement entraîne une hausse de la scolarisation, il existe d'autres freins qu'ils résument par la notion de « tradition culturelle ». L'horizon des ruraux reste donc encore très étroit : pour la majorité, la scolarité cesse en classe de fin d'études et pour les autres elle s'achève soit au terme de la scolarité obligatoire avec une entrée dans la vie active, soit dans un établissement technique ou dans la seule filière du lycée qui leur est accessible, la filière M'. Ainsi, si davantage d'élèves ruraux entrent en 6^{ème} grâce à la création de structures de proximité, une minorité est effectivement orientée vers l'enseignement général long ou l'enseignement technique.

Si la réforme Berthoin change peu de choses, étant donné que le cycle d'observation prend corps dans les établissements existants, elle introduit toutefois une rupture au niveau sémantique. Le terme de « collège » renvoie dorénavant à un degré d'enseignement et plus à un type d'établissement lié à l'ordre secondaire. En outre, si la réforme s'inscrit dans un mouvement de prolongement de la scolarité et de diffusion des structures d'enseignement en milieu rural déjà à l'œuvre, les années 1959-1963 marquent une étape avec la création des GOD dans le rural isolé. Même si elle ne met pas fin à la hiérarchie entre établissements, les CC devenus CEG gagnent une dignité nouvelle. Ils sont présentés comme des établissements modèles en termes de « situation morale » des élèves et ils font, pour certains, l'objet de reconstruction et s'extirpent ainsi de locaux conçus dans le cadre de l'enseignement primaire de la III^e République. Certains continuent à partager les mêmes locaux que les classes primaires mais la construction d'un nouveau bâtiment est le signe, dans les petites communes, de l'entrée dans une nouvelle organisation du système éducatif. La poursuite de la scolarité obligatoire dans le cadre des CEG s'inscrit progressivement dans le paysage rural. En outre, les CEG se démarquent un peu de l'enseignement primaire avec l'instauration d'un nouveau diplôme pour les instituteurs y enseignant. En devenant des CEG, les CC ne changent pas que de nom. En les intégrant dans le système scolaire réformé et en accompagnant la construction de nouveaux locaux, l'État apporte à ces structures une visibilité et une légitimité nouvelle, de

sorte que nous considérons cette courte période (1959-1963) comme une phase de développement, de promotion et d'affirmation du réseau de second cycle rural.

La réforme Berthoin est donc timide, elle s'inscrit dans une série de processus déjà à l'œuvre, qu'elle contribue à encourager, à légitimer. En cela, elle constitue une étape importante. Si le texte de la réforme est peu ambitieux, les différents décrets et circulaires qui lui succèdent, et s'inscrivent ouvertement dans sa lignée (création des GOD, alignement des programmes de 4^{ème} et 3^{ème} de moderne long sur celui de moderne court donc celui de CEG sur celui de lycée, *etc.*), constituent des avancées en termes de démocratisation. Toutefois, le processus réformateur échoue dans son principal objectif : orienter les élèves sur des bases renouvelées au sein d'un système scolaire reposant sur la mobilité des élèves entre établissements.

La réforme Berthoin est un échec sur l'un de ses axes essentiels : elle ne permet pas une orientation en fonction des aptitudes. Les conseils d'orientation sont peu suivis en milieu rural quand ils impliquent le changement d'établissement. Les familles se montrent en effet réticentes à ce que leurs enfants poursuivent leur scolarité dans un internat urbain alors qu'il pourrait le faire dans l'établissement où il a commencé son second cycle. L'échec de la réforme Berthoin dans l'orientation des ruraux est selon nous liée au fait que la manière dont elle a été pensée, reposant sur une mobilité précoce des élèves, engendre un certain nombre de contraintes matérielles et financières et heurte les modes de vie et représentations rurales. S'ajoute à cela, dans la lignée d'Alain Girard, des obstacles « culturels » liés selon nous au fait que les familles rurales méconnaissent le système scolaire de second cycle et peuvent se montrer plus réservées quant à l'idée d'une poursuite d'études longues en milieu urbain. Les aménageurs n'ont finalement pas pris la pleine mesure de l'obstacle que pouvait constituer la distance culturelle mais aussi géographique. Il faut également garder en tête que l'orientation de ces élèves a des enjeux liés à la pérennité des structures. En outre, les professeurs de CEG peuvent se montrer réticents à laisser partir leurs meilleurs éléments ailleurs. L'orientation reste avant tout déterminée par le territoire d'appartenance, par l'offre de proximité partout, sauf dans les établissements secondaires des grandes villes. La solution qui semble s'imposer est donc celle de la mise en œuvre d'établissements polyvalents. C'est le mot d'ordre de la réforme Fouchet-Capelle.

2. Des territoires ruraux marginalisés par la réforme Fouchet-Capelle

À la lecture des témoignages des hauts fonctionnaires ayant œuvré dans le cadre de l'Éducation nationale au début des années 1960, notamment Jean Ferrez, déjà évoqué, et Jacques Narbonne qui fut chargé de mission au cabinet du président de la République puis conseiller technique, il apparaît que la réforme Berthoin ne satisfait personne. Cependant, les solutions proposées divergent. Dans une note de 1961 rédigée de sa propre initiative, Jacques Narbonne se positionne parmi les défenseurs d'une démocratisation méritocratique et non égalitariste²⁸³. Il préconise ainsi de limiter l'inflation des effectifs en lycée en raison du faible rendement de ces établissements, lié à un taux d'échec important et au fait qu'ils ne correspondent pas aux besoins de l'économie. L'échec de la réforme Berthoin tient selon lui à plusieurs éléments : il s'agit d'une question d'image (préjugés vis-à-vis de l'enseignement technique et familles qui orientent leurs enfants au lycée par « tradition », sans tenir compte de leurs aptitudes), mais aussi à l'influence des milieux de gauche militant pour une démocratisation égalitaire consistant à ouvrir le lycée. Il préconise donc de transformer les procédures d'orientation en limitant les places de lycée et en donnant le dernier mot aux instances d'orientation plutôt qu'aux familles. Cette proposition reste lettre morte, le général de Gaulle se focalisant sur la crise algérienne et les réformes institutionnelles en cours. À partir de 1963, la question de l'éducation est prise en main par l'Élysée. Si Charles de Gaulle penche en faveur d'une orientation contraignante ou « un peu impérative » pour reprendre les mots de Jean Ferrez, ce projet suscite l'hostilité du ministre de l'éducation Christian Fouchet et celle de Georges Pompidou, soucieux de ne pas « encaserner la jeunesse française »²⁸⁴. À l'inverse de Charles de Gaulle, Georges Pompidou est un fin connaisseur de la question éducative. Son rapport à l'école, en tant qu'élève puis que professeur, a été analysé par Claude Lelièvre et Christian Nique, qui partent du postulat que l'expérience scolaire des

²⁸³ Cette note est notamment évoquée par Jacques Narbonne, dans : *De Gaulle et l'éducation, op.cit/* et par Marie-Thérèse Franck, Pierre Mignaval, *Jean Ferrez. Au service de la démocratisation. Souvenirs du ministère de l'Éducation nationale. 1943-1983*

²⁸⁴ Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation, op.cit.*

présidents a pu influencer leur politique²⁸⁵. D'origine rurale, les deux parents de Georges Pompidou sont des instituteurs issus de l'école du peuple et qui n'en veulent pas pour leur fils. Ainsi à l'âge de huit ans, Georges Pompidou entre en lycée, il obtient le baccalauréat puis poursuit ses études en classe préparatoire avant d'entrer à l'École normale supérieure. À l'instar de la grande majorité de son entourage²⁸⁶, Georges Pompidou a fréquenté l'ordre secondaire en tant qu'élève. Il ne s'agit toutefois pas d'un héritier mais d'un homme ayant connu une promotion sociale dans le cadre du système scolaire de la III^e République, système auquel il se montre très attaché. Le parcours de ce petit-fils d'agriculteur et fils d'instituteur devenu haut fonctionnaire, puis président de la République, a exercé une influence certaine quant à son positionnement conservateur sur les questions éducatives et notamment celle de l'orientation. Il se montre en effet très attaché à la préservation des hiérarchies scolaires, notamment de la filière classique dans laquelle il a enseigné en tant que professeur agrégé de lettres classiques. Plus globalement, il s'oppose à l'idée d'une orientation uniquement déterminée par les besoins de l'emploi, tout en craignant que les orienteurs poussent trop élèves à faire des études longues, ce qui aboutirait à remettre en cause les hiérarchies scolaires héritées de l'école de la III^e République. Face à ces divisions, Charles de Gaulle reporte le projet de réforme et l'on choisit de solutionner les problèmes d'orientation « par la pierre », en agissant sur les structures plutôt que sur les pratiques d'orientation.

2.1 LA CRÉATION DE LA CARTE SCOLAIRE : UNE VOLONTÉ DE RATIONALISER LA VENTILATION DES EFFECTIFS

La réforme Fouchet-Capelle de 1963 comporte deux pans. La circulaire du 3 mai institue la carte scolaire et le décret du 3 août crée un nouveau type d'établissement : les CES (collèges d'enseignement secondaire). Le choix du terme de « secondaire », qui fait écho au système ancien, plutôt que celui de second degré a visiblement fait l'objet d'âpres débats au sein du ministère²⁸⁷. Il s'agit d'établissements polyvalents c'est-à-dire dotés de l'ensemble des filières, à savoir classique, moderne long et court et filière de transition/pratique, visant à

²⁸⁵ Claude Lelièvre, Christian Nique, *L'école des présidents, de Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob, 1995.

²⁸⁶ Sabrina Tricaud, *L'entourage de Georges Pompidou (1962-1974). Institutions, hommes et pratiques*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2014.

²⁸⁷ Anecdote rapportée par Jean Ferrez, dans Marie-Thérèse Franck, Pierre Mignaval, *Jean Ferrez. Au service de la démocratisation*, op.cit.

permettre à un élève d'être orienté en interne, sans avoir besoin de changer d'établissement. Afin de limiter les conflits entre fractions du corps enseignant, il est décidé que les professeurs agrégés et certifiés œuvreraient en filière classique et moderne long. Le palier d'orientation de 5^{ème}, jugé trop précoce, est déplacé à la 3^{ème} même si une orientation en fin de 5^{ème} reste possible. Insuffler un degré de polyvalence au sein du système scolaire est pensé comme le principal levier d'une orientation réelle, mais pas le seul. L'arrêté du 7 février 1964 institue un conseil d'orientation élargi avec l'intégration des représentants des parents d'élèves afin de faciliter l'acceptation des avis donnés. En outre, des rencontres parents-professeurs sont prévues en amont afin que les vœux formulés en fin de 3^{ème} soient éclairés. Toutefois cette réforme est marquée par un paradoxe majeur : alors que la question de la proximité de l'offre est déterminante dans les territoires ruraux, ceux-ci ne sont pas pourvus de CES.

La carte scolaire est définie comme le découpage territorial définissant l'aire de recrutement pour un niveau d'enseignement déterminé et prévoyant dans ce cadre géographique précis les moyens d'accueils correspondants, afin « *d'offrir à l'ensemble de la population scolaire concernée les diverses options correspondant à la variété des aptitudes dans des conditions matérielles accessibles* », sachant que « *la nécessité de réunir cette diversité en un même lieu impose une limite à la dispersion des établissements* »²⁸⁸. La carte scolaire de second degré vise à rationaliser le réseau en définissant le type d'offre à implanter ainsi que l'aire de rayonnement des établissements. Elle est pensée à plusieurs échelles imbriquées les unes dans les autres à la manière de poupées russes, la coordination entre les différentes échelles étant la condition du bon fonctionnement du système d'orientation. L'enseignement de premier degré constitue la plus grande échelle, celle des communes ou des groupes de communes en milieu rural. Le premier cycle du second degré (niveau collège) est pensé à l'échelle de secteurs. Trois types de secteurs sont définis à partir d'un critère démographique :

-des secteurs ruraux : environ 6 000 habitants avec une population scolarisable de 400/450 élèves, ce type de secteur doit être pourvu d'un CEG à 12 niveaux (trois par section) ;

-des secteurs mixtes/mixtes A : environ 10 000 habitants avec un noyau de plus de 4 000 habitants agglomérés et comprenant éventuellement une zone rurale aux alentours, pour

²⁸⁸ Circulaire du 3 mai 1963 relative à la carte scolaire du premier cycle.

une population scolaire de 600 élèves. Ce secteur doit être pourvu d'un CES à 16 niveaux (quatre par section) ;

-des secteurs mixtes à forte concentration urbaine/mixtes B pour les espaces regroupant plus de 10 000 habitants. Ils doivent comporter plusieurs établissements de premier cycle et plusieurs établissements de second cycle au chef-lieu.

C'est donc sur un critère démographique que se fonde la détermination du type de secteur et du type d'établissement qui y est associé, ainsi que les seuils minimaux en termes d'effectifs scolaires. On distingue ainsi les espaces ruraux dans lesquels rayonne un pôle urbain « suffisamment important » (10 000 habitants dont 4 000 agglomérés) et les espaces ruraux sous faible influence urbaine. Le monde rural est donc défini par l'existence ou l'absence de pôles urbains, à partir desquels on construit le réseau de second cycle. La morphologie des territoires, notamment le relief et les caractéristiques de la population (vieillesse, *etc.*), ne sont pas pris en compte dans la définition des secteurs. Le choix d'un critère démographique et non plus spatial est une rupture, alors que la règle implicite consistait jusqu'alors à établir un CC par canton, sans fixer de limite d'effectifs *a priori*. Le critère des effectifs minimums devient désormais le fondement de l'organisation du réseau scolaire. L'évolution est semblable dans le premier degré avec la circulaire du 28 juillet 1964 qui préconise de fermer les classes des écoles de moins de 16 élèves, remplaçant le critère d'une école par commune. Ainsi entre 1964 et 1968, plus de 20 000 petites écoles ferment. Le regroupement des écoles corrélé à l'extension du ramassage est conçu comme la base sur laquelle réorganiser le réseau. Les secteurs définis sont imbriqués dans des districts pourvus des différents types d'établissements dans lesquels la poursuite de la scolarité après la 3^{ème} est possible, ils sont donc conçus comme des unités d'orientation. Un dernier échelon de rang régional, voire national, est pensé pour les filières rares et l'enseignement supérieur. Cette carte repose donc sur la cohérence entre les secteurs compris dans un même district et entre les districts eux-mêmes. Par exemple, pour que le système fonctionne il doit exister une cohérence en termes de langues vivantes proposées. Les langues suivies par les élèves en premier cycle doivent être dispensées dans le second cycle, dans le cas contraire les élèves issus de certains CEG ou CES devraient commencer une nouvelle langue à l'entrée en 2^{nde}. Chaque district doit également disposer de structures d'enseignement technique de base et un groupe de districts rendu complémentaire doit être pourvu d'un panel large de spécialisations possibles. Plus l'enseignement technique est spécialisé plus l'échelle de rayonnement des établissements est large (sur plusieurs districts, voire un département). Pour être fonctionnels, les districts

doivent être suffisamment vastes pour proposer un panel de structures de second degré suffisant mais pas trop, afin de ne pas généraliser les internats. C'est en effet l'option du développement du ramassage scolaire qui est préférée. Les préconisations à l'échelle nationale pour le second cycle long établissent un objectif de 30% d'internes pour l'enseignement long, 50% pour l'enseignement technique et 30% pour le cycle court. Les aménageurs définissent donc les districts comme comprenant au minimum 10 secteurs avec une population minimale de 75 000/80 000 habitants et maximale de 200 000 habitants. Les districts ne correspondent à aucun découpage administratif existant. Les limites communales sont cependant respectées, c'est-à-dire que les communes sont intégrées « en bloc » dans certains secteurs. Ces districts ne sont pas conçus de manière géométrique, il s'agit de faire en sorte qu'ils correspondent à des unités socio-économiques puisque la définition de l'offre scolaire prend en compte les spécificités économiques de chaque district.

À l'échelle nationale, afin de déterminer les capacités d'accueil des établissements de chaque district, les commissions de la carte scolaire se fondent sur une ventilation type des effectifs. On estime accueillir pour chacune des tranches d'âge : 35% des adolescents en cycle long (62% en filière générale classique et moderne, 17% en enseignement technique économique et commercial, 16% en filière industrielle et 5% pour l'enseignement agricole), 40% en cycle court (55% en économique et administratif, 34% en industriel et 11% en agricole), les 25% restant se partageant entre 17% d'entrée dans la vie active ou enseignement post-scolaire et les 8% dans l'enseignement spécial, réservés aux élèves dits "inadaptés". C'est l'hypothèse de travail à partir de laquelle est constituée la première carte scolaire avec pour horizon l'année 1970. Ainsi la taille des lycées d'enseignement général est définie afin d'accueillir 35% des élèves de l'ensemble des secteurs sur lesquels ils rayonnent.

Ces directives nationales sont affinées à l'échelle départementale et à l'échelle du district lui-même. En Ardèche par exemple, on préconise d'orienter 15 à 18,5% des effectifs vers l'enseignement agricole court et 5 à 9% vers l'enseignement agricole long, soit davantage que les seuils nationaux, tandis qu'en Isère la proportion est bien plus faible (5 à 6% pour l'enseignement agricole court et 1,5 à 3% pour le long). Le secteur agricole en Isère est en recul tandis qu'il est encore très présent en Ardèche. On peut donc voir dans ces préconisations une volonté de moderniser l'agriculture ardéchoise grâce au système scolaire, tout en répondant à une demande de formation. La ventilation des effectifs ne s'effectue pas non plus selon un principe totalement isonomique à l'échelle départementale. La Haute-

Savoie est découpée en six districts²⁸⁹, chacun étant organisé autour d'un pôle urbain dominant : Annecy rayonne sur deux districts, et les agglomérations de Thonon-les-Bains, Annemasse, Saint-Julien-en-Genevois et Cluses sur les autres. Ainsi, toutes les agglomérations les plus importantes de Haute-Savoie sont à la tête d'un ou plusieurs districts et sont reliées par un réseau plus ou moins étoffé de pôles secondaires. Le découpage en districts est donc avant tout pensé par rapport au réseau urbain. Certains districts présentent une unité morphologique et économique forte comme celui de Cluses autour de la vallée de l'Arve, marquée par le décolletage et le développement touristique. En 1959, l'orientation des élèves est variable d'un district à l'autre²⁹⁰. Il faut noter que les élèves ont été recensés en fonction de leur district d'origine, qui peut, à la marge, être différent de celui dans lequel ils poursuivent leurs études. Les écarts d'un district à l'autre font, une fois de plus, apparaître le poids exercé par le territoire d'appartenance sur l'orientation des élèves. Le district d'Annecy II est, bien plus que les autres, marqué par l'orientation vers l'enseignement long, ce qui est lié au fait que c'est celui qui dispose de l'offre privée comme publique la plus étoffée. L'enseignement agricole est plus important dans les secteurs de Saint-Julien et Annecy I, encore très marqués par l'activité agricole, et l'enseignement technique est plus développé dans celui de Cluses. À l'horizon 1970, les prévisions des réformateurs tendent à rééquilibrer quelque peu l'orientation des élèves d'un district à l'autre, hormis dans le cas d'Annecy I marqué par le poids de l'enseignement technique court. Cela peut être lié au fait que les aménageurs prévoient la création d'une zone industrielle autour du pôle de Rumilly. Le district d'Annecy I est ainsi pensé pour fournir une main d'œuvre industrielle/tertiaire polyvalente et celui d'Annecy II des cadres moyens et supérieurs. Dans ce dernier, la proportion d'élèves orientés dans l'enseignement général long reste en effet plus élevée qu'ailleurs. De manière générale, plus la taille d'une agglomération diminue plus la part de l'enseignement général long baisse, parce que l'offre y est moindre, de même que les perspectives d'emploi locales, les titulaires d'un baccalauréat et diplôme du supérieur se concentrant dans les plus grandes villes ainsi que nous l'avons constaté précédemment. À l'échelle académique, il est prévu de baisser la part d'élèves orientés vers l'enseignement général long au profit de l'enseignement technique. L'enseignement agricole est également en net déclin, notamment dans les régions où il était encore très présent, signe qu'améliorer la formation des agriculteurs constitue toujours un enjeu majeur mais les besoins quantitatifs sont moindres. Si à l'échelle départementales les objectifs nationaux sont pris en

²⁸⁹ Voir le volume d'annexes, figure 59, p.142.

²⁹⁰ Voir le volume d'annexes, figures 60-61, p.143.

considération, c'est avec de fortes disparités locales liées à l'offre existante et aux emplois du moment et à venir qu'il faut pourvoir.

Les différents secteurs sont quant à eux définis à partir de tableaux associant deux types de données, documentés par les inspecteurs d'académie. Il s'agit tout d'abord de déterminer l'évolution de la population par région en se fondant sur les recensements de 1954 et 1962 afin de dessiner une tendance à l'horizon 1970. L'estimation obtenue est affinée grâce à des éléments collectés par les inspecteurs d'académies concernant les perspectives de développement (programmes de construction de logements, installation d'entreprises, *etc.*). Une attention particulière est portée à la situation des chefs-lieux qui constituent les pôles à partir desquels est pensé le réseau scolaire. Le second type de données concerne l'estimation de la population scolarisable à l'horizon 1970/1971. Pour ce faire, le rectorat détermine d'abord le nombre d'enfants âgés de 11 à 15 ans en fonction des recensements et des prévisions d'évolutions globales de la population. On déduit à ce nombre une proportion fixe (8%) d'enfants dits « inadaptés », c'est-à-dire jugés inaptes à la poursuite d'une scolarité en milieu classique, souvent du fait d'un handicap. Enfin, à l'échelle de chaque secteur est déduit un nombre d'élèves associé au réseau privé en fonction de l'offre existante. La proportion est ainsi très variable d'un secteur à l'autre²⁹¹ : dans le cas de la Drôme, elle varie de 0% pour La Chapelle-en-Vercors par exemple à 33% pour les secteurs de Valence et Crest. En l'absence d'offre existante, aucun élève n'est déduit, on ne prend donc pas en compte les éventuels élèves poursuivant leur scolarité en internat dans un autre secteur. À l'échelle de la Drôme, ces estimations s'avèrent globalement exactes en 1970, quoique souvent en deçà de la réalité soit par sous-estimation de l'évolution de la population ou surestimation de la scolarisation dans le privé. 15 secteurs sont créés dans la Drôme. Si la sectorisation a parfois fait l'objet de cartes retrouvées dans les dossiers des commissions départementales, la carte scolaire consiste le plus souvent en une liste de communes classées par ordre alphabétique pour chaque secteur. Nous avons réalisé, à partir de ces listes, une carte de la sectorisation pour la rentrée 1966 dans la Drôme²⁹². En superposant cette carte à celle des réseaux précédents, c'est une situation de continuité qui transparait, tant au niveau des établissements existants (certains ont été créés dans les principales agglomérations, aucun n'a disparu à l'exception de certains GOD) mais aussi en termes de rayonnement. En effet, le rayonnement des CC était autrefois pensé à l'échelle cantonale et les premiers systèmes de ramassage ont été organisés à cette échelle. Or,

²⁹¹ Voir le volume d'annexes, figures 63, p.145.

²⁹² Voir le volume d'annexes, figures 62, p.144 et 64, p.146.

les secteurs définis dans le cadre de la première carte scolaire correspondent globalement à la carte des cantons, en conformité avec les directives ministérielles selon lesquelles il n'y a pas lieu d'envisager la suppression d'un établissement ou d'un secteur quand il s'agit d'un chef-lieu déjà équipé. Ainsi, tout établissement préexistant, implanté dans un chef-lieu est légitimé de fait, ce qui laisse toutefois en suspens la question des GOD et des CEG non implantés au chef-lieu de cantons comme de secteur comme celui de Cléon-d'Andran. En ne faisant pas de Cléon-d'Andran le chef-lieu d'un secteur et en l'intégrant à celui de Montélimar, les aménageurs font le choix de « ne pas le développer » ainsi qu'ils l'écrivent et, à terme, de le fermer. En outre, certaines communes dont les habitants avaient déjà l'habitude de fréquenter des établissements extra-départementaux sont associées aux secteurs des départements en question. Ainsi, l'ensemble du canton de Grignan est rattaché au Vaucluse, ce qui est lié à une configuration administrative très particulière (enclavement du canton de Valréas appartenant au Vaucluse entre les cantons de Nyons et de Pierrelatte). Un certain nombre de communes du canton de Tain sont rattachées à l'Ardèche, les élèves fréquentant les établissements de Tournon. Enfin de manière plus ponctuelle, certaines communes situées aux extrémités du département comme celle de Lus-la-Croix-Haute sont rattachées aux départements limitrophes. Certains cantons ne constituent pas un secteur autonome, il peut s'agir soit de cantons dépourvus d'offre comme Rémuzat ou Sederon par exemple soit de cantons disposant d'un CEG mais rattachés au secteur limitrophe car les effectifs sont jugés insuffisants. C'est le cas du petit canton de Saint-Donat rattaché à Romans, après discussion entre le rectorat et le ministère, le premier préconisant un rattachement de certaines communes du canton de Saint-Donat-sur-l'Herbasse au secteur de Roybon dans l'Isère marqué également par de faibles effectifs. La mise en œuvre de la première carte scolaire se fonde donc sur le réseau existant, elle témoigne d'une volonté de permanence, du désir de ne pas réduire le réseau existant par crainte de mécontenter les élus locaux - souci qui revient fréquemment dans la correspondance des inspecteurs d'académie et des préfets - et pour des raisons budgétaires. Supprimer d'un coup tous les petits établissements impliquerait en effet de reconstruire très vite des structures au rayonnement plus important, or les programmes de construction doivent être étalés dans le temps. En outre, apparaît la volonté de ne pas bouleverser les pratiques de la population. Ainsi, les prévisions établies à l'horizon 1970/71 ne correspondent pas toutes aux seuils établis dans le cadre de la sectorisation, les aménageurs oscillant entre volonté de préserver l'existant et désir de rationaliser le réseau scolaire. De manière générale plus les territoires sont peu densément peuplés, plus le secteur de recrutement est vaste. Les secteurs de la partie Est de la Drôme sont ainsi très grands, à l'exception de ceux de la partie nord du

Vercors pour des raisons qui seront explicitées par la suite. Dans ces secteurs très vastes (le CEG de Buis-les-Baronnies recrute par exemple jusqu'à 40 kilomètres à l'est), l'internat est associé au ramassage. Les aménageurs sont confrontés à des directives ministérielles difficilement conciliables dans les territoires ruraux peu denses : respecter les seuils d'effectifs établis tout en limitant le recours à l'internat. L'inspecteur d'académie de l'Isère fait ainsi état, dans une correspondance avec le ministère, de la difficulté à trouver l'unité minimale préconisée dans les territoires de montagne et /ou à faibles densités. Face à l'impossibilité de délimiter un secteur d'un rayon d'une quinzaine de kilomètres comprenant 5 à 6 000 habitants autour de Bourg-d'Oisans, il préconise la création de secteurs plus réduits, comprenant moins de 400 élèves scolarisables mais permettant de ne pas avoir recours à l'internat.

Sur 15 secteurs drômois, cinq sont définis comme ruraux. En comparant la carte des secteurs à celle de la ruralité, ce classement peut sembler surprenant. En effet, les secteurs de Die, Nyons et Crest sont marqués par une surreprésentation du rural « éloigné » alors que des secteurs définis comme ruraux comme celui du Grand-Serre sont davantage marqués par un rural de type intermédiaire²⁹³. La sectorisation, malgré le caractère territorial de ces catégories (rural, mixte A et B), ne correspond pas à une cartographie de la ruralité. Cela tient au fait que les secteurs sont définis en fonction de l'offre existante. Or les secteurs de Die, Nyons et Crest sont pourvus de lycées dont on prévoit la transformation du premier cycle en CES par ajout d'une filière de transition, les filières classiques et modernes existants déjà. En outre, l'absence de structures polyvalentes dans tout l'est drômois pourrait conduire à une généralisation de l'internat dans les établissements de l'Ouest déjà surchargés.

Les CES ont donc trois origines : la transformation des premiers cycles des établissements secondaires, la transformation des CEG ou des créations *ex-nihilo*. En 1965-1966, la Drôme compte quatre CES, celui de Saint-Vallier émanant de la transformation d'un CEG et les autres de construction/réaménagement de lycées et collèges classiques et modernes. En réponse à « l'explosion scolaire », un programme de construction ambitieux est lancé à l'échelle nationale. Entre 1965 et 1975, 2 354 collèges sont construits soit un par jour ouvrable pendant 10 ans²⁹⁴. Il s'agit d'établissements mixtes, l'objectif n'est plus de séparer les sexes mais de séparer les âges. Pour ce faire, un état des lieux des locaux a été lancé en 1964 afin de déterminer la part des CEG non autonomes c'est-à-dire rattachés au primaire et

²⁹³ Voir le volume d'annexes, figure 49, p.132.

²⁹⁴ Antoine Prost, *Éducation, Société et politique, op.cit.*

les locaux et salles qui seront libérées par la suppression des classes de FE. Les CEG/ CES sont appelés à affirmer leur autonomie par la construction de locaux spécifiques ou le transfert des classes primaires ailleurs. Ce qui deviendra le collège, entendu comme un établissement caractérisé par l'accueil d'une tranche d'âge de la population, plaque tournante de la scolarité, se dessine, la période 1959-1963 ayant posé les bases de cette affirmation. La carte scolaire du second cycle est quant à elle définie par la circulaire du 5 janvier 1965.

2.2. L'APPARITION D'UNE NOUVELLE HIÉRARCHIE ENTRE ÉTABLISSEMENTS FONDÉE SUR LE DIPTYQUE RURAL/URBAIN

Les CEG et CES sont deux établissements d'enseignement général, entendu dans le sens où il s'agit d'enseignements théoriques et non techniques. Toutefois, la hiérarchie entre les deux types d'établissement est perceptible à de multiples niveaux, le premier étant l'appellation même des CES qui, on l'a vu, a fait débat au sein du ministère et de la DGOPS. L'appellation « secondaire » rattache en effet *de facto* les CES à l'ordre secondaire, en découle donc que le CEG est davantage associé à l'ordre primaire. La différence réside dans le glissement opéré : alors que la distinction entre les deux ordres reposait avant tout sur l'appartenance sociale, c'est l'appartenance géographique qui est dorénavant déterminante. Les CEG qui ne sont pas transformés en CES constituent donc des établissements moins ambitieux. Les différences sont de trois ordres : les filières proposées et donc les débouchés possibles, le statut des enseignants et le statut des établissements. Nous aborderons ces différences en nous appuyant sur les dossiers d'établissements, qui permettent de faire émerger non seulement un cadre théorique (type de filières possibles, *etc.*) mais aussi la réalité qui se cache derrière le cadre imposé « par le haut » dans des établissements aux effectifs encore réduits au début des années 1960.

En premier lieu, les CES sont des établissements polyvalents qui se situent dans un entre-deux. Ils possèdent à la fois des filières/sections dite de « type lycée » et d'autres de « type CEG ». Il serait intéressant de voir si la fracture sociale traditionnelle entre les deux ordres se recrée à l'intérieur des CES, mais cela ne constitue pas directement notre propos. Entre 1963 et 1969, les sections héritent directement de la période précédente. On distingue ainsi l'enseignement classique et moderne long dispensé dans les CES, qui a pour débouché principal l'accès au lycée et la poursuite d'études au moins jusqu'au baccalauréat. Le moderne court est enseigné dans les CES et les CEG et mène les élèves vers l'enseignement

technique, soit très spécialisé et sanctionné par le CAP, soit plus général conduisant jusqu'à un brevet d'études ou la vie active avec une scolarité à temps partiel. Les meilleurs élèves de moderne de CEG peuvent toutefois accéder à l'enseignement long. Deux voies d'accès sont accessibles pour ces élèves, la section T de l'enseignement technique comportant des sciences physiques et une langue vivante (alors que la section T' comporte deux LV) et la section M' dans l'enseignement général qui comporte une LV et des sciences physiques et naturelles. L'accès à la section M qui comporte 2LV reste possible si l'élève suit des cours de rattrapage en LV2. Les quatre sections classiques des lycées (A, B, A' et C) sont quant à elles peu accessibles puisque comportant un enseignement d'humanités (enseignement de latin dans toutes les sections classiques). Or, si un enseignement de latin pouvait exister dans certains CC devenus CEG, ces derniers font les frais de la normalisation à partir de 1963. L'existence d'une section classique n'est en effet pas autorisée dans les CEG alors même que dans beaucoup d'établissements un enseignement de latin est dispensé jusqu'en 5^{ème} signe qu'il existe des enseignants qualifiés. Maurice Dupont-Roc raconte ainsi qu'à son arrivée en tant que directeur du CEG de Megève, il a trouvé un courrier de l'inspecteur d'académie concernant l'enseignement du latin au CEG, enseignement dont l'inspecteur a pris connaissance par l'intermédiaire de la presse. Il signalait ainsi par son courrier le caractère non conforme ou « clandestin » pour reprendre les termes de Maurice Dupont-Roc de cet enseignement dispensé par Andrée Dupont-Roc, alors institutrice à l'école primaire et qui cédait sa classe 3h par semaine afin d'enseigner le latin à quelques élèves du CEG. Cet enseignement disparaît ou en tout cas n'est plus renseigné dans le dossier d'établissement pour l'année 1969. De ce point de vue, le CEG de Megève est donc un perdant du processus de normalisation engagé par l'État.

Les CES et certains CEG sont également pourvus de la section de transition qui correspond à la 6^{ème}/5^{ème} et se poursuit avec la filière pratique pour la majorité des élèves, correspondant à la 4^{ème} et la 3^{ème}. Elle succède aux classes de fin d'études puisqu'elle débouche sur la vie active dans la majorité des cas, même si le passage en filière moderne reste possible. Il est d'ailleurs précisé dans les recommandations aux chefs d'établissements qui remplissent les dossiers de rentrée que ne sont comptabilisées comme classe de transition que celles qui sont réellement ouvertes et pas les classes de fin d'études associées au CEG, recommandation qui montre que les deux sont souvent confondues jusqu'à la disparition des classes de fin d'études dont le cycle de transition prend le relais. Dans un premier temps, tous les CEG ne possèdent pas de filière de transition/pratique. En 1965-1966 dans la Drôme, seuls

quatre CEG sur 14 en possèdent une, visiblement récente pour deux d'entre eux qui ne disposent encore que de la classe de 4^{ème} pratique, et aucun ne possède de classe de transition. La création officielle de sections pratiques est progressive, en lien avec la disparition des FE puisqu'elles concernent les mêmes élèves : ceux qui sont amenés à sortir le plus précocement du système scolaire. Les élèves destinés à cette section sont définis par Robert Dottrens dans *l'Éducation nationale* du 6 juin 1963 en ces termes : « *enfants d'intelligence moyenne ou inférieure à la moyenne, à l'exclusion des débiles mentaux et de caractère- ce jugement étant établi sur le vu de leurs résultats scolaires* »²⁹⁵. Jean Vial met en avant l'extrême diversité de ces élèves telle qu'elle est conçue par le ministère, allant du sous-instruit à l'élève dont certaines aptitudes sont de niveau médiocre et à l'insuffisamment motivé, devant correspondre à un quart d'une promotion annuelle. Le cycle de transition est en fait l'héritier des classes expérimentales dites préterminales créées par la circulaire du 4 juillet 1961. Les instructions ministérielles définissent pour ces classes des maîtres spécialisés, des programmes et horaires spécifiques, l'idée étant d'adapter l'école à ces élèves. La formation dispensée se veut « pratique et utilitaire ». Claudette Pradal évoque la classe de transition/pratique du CEG de Villeneuve-de-Berg en ces termes :

[...] [>CP] : il y avait des 6^{ème} et 5^{ème} de transition. Mais ça n'avait de transition que le nom parce que les pauvres, la plupart du temps, ils restaient bien dans leur ghetto hein, ils ne pouvaient pas...

[>CP2]: De temps en temps.

[>CP1]: J'en avais quelques uns là une fois, ils étaient beaucoup plus pénibles que les autres d'ailleurs parce qu'en échec...

[>MF]: C'est souvent le cas.

[>CP1]: Et l'anglais ne les intéressait pas [rires] et donc, il y en a deux ou trois que j'avais pu sortir de là si on peut dire, enfin que j'avais amené à, j'ai du faire ça deux ans peut-être à peine, en 6^{ème} normale comme on disait, après mais ils ne sont pas allés bien loin quand même les pauvres; ça pouvait pas, il aurait fallu d'autres méthodes, d'autres... Donc il y avait 6^{ème} et 5^{ème} de transition et pour les trois quarts, pour ne pas dire la totalité, ils passaient après en 4^{ème} pratique et 3^{ème} pratique.

²⁹⁵ Cité par Jean Vial, « La pédagogie des classes de transition », dans: *Revue française de pédagogie*, volume 1, 1967, p. 17-27.

Le témoignage de Claudette Pradal révèle plusieurs aspects : d'une part la majorité des élèves dirigés dans cette section continuent en section pratique, même si, de manière ponctuelle, certains peuvent être intégrés en filière moderne *via* les classes d'accueil (au vu du très faible nombre d'élèves concernés dans les établissements, le terme de « dispositif » semble plus approprié que celui de « classe »). La section transition/pratique se caractérise par une surreprésentation d'élèves en difficulté scolaire, expliquant selon Claudette Pradal leur caractère plus dissipé que dans les autres sections. En outre, les enseignants ne semblent pas, selon elle, avoir été formés à une pédagogie différenciée pour ces élèves, l'objectif semble surtout consister à les accompagner jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire ou vers un enseignement technique court. Il s'agit également de permettre à une petite minorité, qui parvient à s'adapter aux méthodes de l'enseignement général, d'y accéder. À l'échelle nationale, la classe de transition concerne davantage les garçons. Ainsi en octobre 1965, on compte 107 181 garçons en filière classique ou moderne et 5 994 en section de transition contre 4 833 filles (qui sont 109 626 en section classique et moderne)²⁹⁶.

Au-delà de ce paysage d'ensemble, la situation des établissements est variable. À l'échelle de la Drôme, le tableau en annexes²⁹⁷ fait apparaître d'une part les différences entre les types d'établissements et d'autre part les contrastes entre les établissements appartenant à la même catégorie. Les hiérarchies anciennes disparaissent, ainsi les premiers cycles de lycées sont ceux qui disposent du nombre de langues vivantes le plus important. Des différences sont cependant perceptibles entre les établissements de grandes villes, notamment Valence, qui sont les seuls à proposer une langue vivante plus rare (le russe), les autres établissements urbains (Romans, Montélimar, Pierrelatte) et les PCL rayonnant sur des secteurs ruraux qui ont un panel de choix moins étendu. Ainsi, seulement trois langues sont proposées à Crest et Die donc moins que dans les deux CES du département. Les CEG possèdent tous une LV1 anglais, 11 sur 14 dispensent un enseignement de LV2 ce qui leur permet d'ouvrir une section d'enseignement moderne long pour les 4^{ème} et 3^{ème}, donnant un accès élargi au lycée c'est-à-dire que les élèves issus de ces CEG peuvent prétendre à un accès à la filière M et pas seulement M'. Tous les lycées possèdent des sections de moderne court, long et de classique et pour certains des sections techniques associées. Les CES sont les seuls à proposer l'ensemble des sections, y compris celle de transition de manière officielle. Les CEG quant à eux proposent un enseignement moderne court et long quand ils disposent

²⁹⁶ Rapport du Sénat n°297, seconde session ordinaire de 1965-1966

²⁹⁷ Voir le volume d'annexes, figure 117, p.201.

d'une LV2 et possèdent parfois un enseignement de latin pour les 6^{ème} et 5^{ème}. En revanche, seul le CEG de La Chapelle-en-Vercors dispose d'une véritable section classique de la 6^{ème} à la 4^{ème}, ayant obtenu une dérogation grâce à la proactivité de l'inspecteur d'académie, dont il sera question dans la partie suivante.

Ainsi, le système ancien, pourtant décrié, se maintient. Les élèves ayant poursuivi une section classique²⁹⁸ en 6^{ème}-5^{ème} (du moins suivi un enseignement de latin) doivent, s'ils veulent continuer cette option, changer d'établissement, ce qui implique d'une part qu'ils soient reçus et d'autre part que les familles acceptent ce que cela implique. Le fait de ne pas proposer la filière classique en CEG relève d'un choix qui n'est pas pleinement lié à des contraintes en termes de postes puisque le latin est largement dispensé dans les cycles d'observation drômois. Toutefois, la section classique est associée à des postes de certifiés et d'agrégés et la création d'une section classique en CEG impliquerait soit de confier ces enseignements aux maîtres de CEG, au risque de mécontenter les syndicats des professeurs du secondaire, soit de créer des postes de certifiés/agrégés en CEG donc de les transformer pleinement en CES. D'après le témoignage de Jacques Narbonne, Georges Pompidou préconisait l'ouverture de CES en milieu rural, avec un enseignement classique. Cette proposition aurait été rejetée par Jean Capelle selon lequel certaines familles de CEG demandaient déjà à poursuivre une filière classique et qu'il n'y avait pas lieu de les stimuler. Or, si nous avons bien constaté à petite échelle un engouement pour l'enseignement long, qui peut également être perçu comme une répulsion pour l'enseignement technique, notamment court, cela ne concerne pas les territoires ruraux marqués par une poursuite d'études longues moindre que dans les milieux urbains, plus encore lorsqu'il s'agit de la filière classique. Le maintien des CEG en milieu rural est en fait cohérent avec les objectifs généraux de la réforme : orienter les élèves en fonction de leurs aptitudes et surtout selon les besoins de l'économie française. Or, l'objectif est de limiter le nombre d'élèves poursuivant un enseignement long au profit d'élèves poursuivant un enseignement technique. Ainsi, ne pas développer l'enseignement long, notamment classique dans les CEG est cohérent, les CEG suffisent à la mission pour laquelle ils ont été créés, à savoir diriger les enfants d'agriculteurs vers d'autres secteurs d'activité *via* un enseignement technique essentiellement court.

Ainsi, les filières de type lycée, les plus prestigieuses, menant de manière privilégiée au baccalauréat, sont exclusivement dispensées dans les CES par des enseignants plus

²⁹⁸ Par section il faut entendre non pas un groupe classe suivant la même filière mais quelques élèves intégrés à un groupe classe suivant une option de 2/3 heures par semaines.

diplômés et ne se consacrant qu'à une seule discipline, ce qui constitue une distinction majeure par rapport aux classes primaires. Dans les CEG, la majorité des enseignants sont polyvalents de sorte que le modèle reste davantage associé au primaire même si des certifiés peuvent légalement enseigner en CEG et que, dans ce cas, leur monovalence est respectée. Sur le papier, les maîtres de CEG sont bivalents mais l'ensemble des enseignants interrogés a évoqué le fait qu'en réalité, ils exerçaient le plus souvent bien plus de deux matières, successivement ou simultanément. Beaucoup distinguent ainsi leur spécialité « sur le papier » et la réalité de leur enseignement. En effet, s'il existe des associations courantes comme français/histoire-géographie, français/langues ou maths/sciences, certaines sont plus originales, comme c'était déjà le cas à l'époque des CC avec pour différence que, les effectifs des élèves augmentant, l'équipe enseignante est plus nombreuse donc un peu moins polyvalente qu'autrefois. Au CEG de Megève, Maurice Dupont-Roc a ainsi enseigné les mathématiques, spécialité pour laquelle il a été formé et le sport, sa passion personnelle, en plus de sa fonction de directeur d'établissement pour laquelle il n'avait pas de décharge. Son épouse explique quant à elle avoir enseigné l'ensemble des matières au cours de sa carrière à l'exception des sciences et des mathématiques. En fonction des besoins, elle a ainsi assuré en plus de sa spécialité (français/histoire-géographie) le sport, l'anglais, les sciences naturelles. Certains voient dans cette organisation un surcroît de travail, c'est le cas de Claudette Pradal. Pour d'autres comme Maurice Dupont-Roc, cela permettait d'associer sa passion à la spécialité pour laquelle il a été formé. En sa qualité de directeur d'établissement, il témoigne également de la grande adaptabilité des enseignants. Il explique ainsi ne jamais avoir eu à renvoyer un élève du collège du fait de l'absence d'un professeur, d'une part parce que ceux-ci étaient peu absents et d'autre part parce qu'en cas d'absence d'un enseignant, l'un de ses collègues le remplaçait systématiquement, cette flexibilité étant garantie par un contingent suffisant d'heures supplémentaires. Cette adaptabilité ne semble pas être pour Maurice Dupont-Roc liée à la polyvalence des enseignants de CEG, puisque ceux-ci enseignaient souvent leur propre matière quand ils remplaçaient l'un de leurs collègues, mais davantage à une mentalité propre à l'époque. La correspondance tirée des archives du rectorat des années 1970 a cependant révélé l'existence de plaintes de parents concernant des professeurs absents non remplacés ce qui vient nuancer l'idée de la continuité de service développée par Maurice Dupont-Roc, bien que les plaintes en question concernent surtout les CES sans que l'on parvienne à déterminer s'il s'agit d'un effet de masse, les CES étant bien plus nombreux que les CEG dans les années 1970, ou un effet de statut, les équipes des CEG faisant preuve de plus d'adaptabilité ?

Enfin, CEG et CES divergent également au niveau de leur statut. Les établissements secondaires, à quelques exceptions près sont soit des lycées d'Etat, soit des établissements nationalisés. Ce statut, né en 1955²⁹⁹ reporte sur l'État une partie des dépenses de fonctionnement des établissements et lui confère en contrepartie un plus grand pouvoir de décision, permettant notamment d'accélérer les procédures de construction/reconstruction. Les CES créés *ex-nihilo* sont ainsi le plus souvent nationalisés et ce statut est ouvert aux CEG transformés en CES par le décret n°64-1019 du 28 septembre 1964, qui introduit également la possibilité de gestion par l'État d'un internat d'au moins 70 élèves, les internats non gérés par l'État étant toutefois soumis à son contrôle. La transformation d'un CEG en CES s'opère à la demande des collectivités territoriales intéressées et fait l'objet d'un décret, de la même manière que la création d'un CEG nouveau. L'introduction du statut d'établissement nationalisé fait partie, selon Jean-Michel Chapoulie, d'une stratégie plus large visant à accroître le contrôle étatique sur le réseau scolaire, dans un contexte où le budget de l'Éducation nationale augmente et celui des collectivités territoriales diminue³⁰⁰. Il permet ainsi de lever l'un des obstacles à la réorganisation du réseau scolaire. Toutefois, à l'instar des CC auxquels ils succèdent, les CEG demeurent majoritairement municipaux, impliquant une relation d'interdépendance entre État et municipalités, potentiellement porteuse de conflits. À l'échelle nationale pour l'année 1965-1966, sur 1 139 lycées, 462 sont des lycées d'État, 339 des lycées nationalisés et 338 des lycées municipaux ou départementaux. Sur les 3 844 CEG, 226 seulement sont en cours de nationalisation. Enfin sur les 395 CES, 315 sont nationalisés ou en cours de nationalisation, les autres étant intégrés dans le cadre administratif et financier de lycées municipaux, nationalisés ou d'État, chiffres qui montrent bien la spécificité des CEG en termes de statut.

2.3. QUESTIONNER LE LIEN CEG/RURALITÉ

Les séries de cartes en annexes³⁰¹ visent à questionner le caractère systématique du lien CEG/ruralité. La ruralité a été définie en fonction de deux types de critères, l'un morphologique (densité de population et nombre d'habitants agglomérés) et fonctionnel (part de l'activité agricole dans la commune) de sorte que les cartes établies donnent à voir une

²⁹⁹ BOEN n°21-2 juin 1955

³⁰⁰ Jean-Michel Chapoulie, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école... », *op.cit.*

³⁰¹ Voir le volume d'annexes, figures 47-56, p.130-139.

ruralité plus nuancée que celle issue de la représentation des critères de l'INSEE de l'époque (unités urbaines/communes rurales³⁰²). Elle distingue ainsi le rural éloigné qui cumule faible densité de population et part de l'activité agricole importante, du rural un peu plus dense, structuré par des bourgs présentant davantage de services et des secteurs d'activités plus diversifiés.

Localisation des CEG par type de communes en 1966

CEG (%)	Ardèche	Drôme	Isère	Savoie	Haute-Savoie
Communes urbaines*	23,5%	21%	41%	10%	19%
Communes urbaines isolées**	12%	28,5%	38%	45%	33%
Communes rurales***	64,5%	50%	20%	45%	48%

*CEG situés dans une commune urbaine entourée à la fois de communes rurales et d'autres communes urbaines dans lesquelles il recrute ;

**CEG situés dans des communes urbaines uniquement entourées de communes rurales qui constituent l'essentiel de l'aire de recrutement ;

***CEG situés dans des communes rurales (en vert sur les cartes).

Il faut d'abord noter que les CEG ne constituent pas une réalité exclusivement rurale puisque entre 10% pour la Savoie et 41% des CEG pour l'Isère sont des CEG urbains. Cela ne constitue pas une entorse à la carte scolaire qui prévoit que les secteurs les plus urbanisés possèdent des établissements de toutes les catégories, coordonnés entre eux. Nous avons ainsi

³⁰² Voir le volume d'annexes, figures 26-30, p.111-115.

comptabilisé six CEG dans l'agglomération grenobloise (Domène, Gières, Saint-Martin-d'Hères, Saint-Martin-le-Vinoux, Pont de Claix et Fontaine). Il s'agit donc d'établissements incomplets ne pouvant prétendre au statut de CES, soit parce qu'ils sont dépourvus d'une filière classique soit d'une filière de transition. Ce cas de figure existe également dans des régions urbanisées structurées par des pôles plus restreints. Ainsi dans la vallée du Rhône, le secteur mixte du Teil comporte deux CEG (Le Teil et Cruas), celui du Teil étant appelé à devenir un CES et celui de Cruas demeurant un CEG, permettant ainsi de décharger l'établissement du Teil. Il en va de même pour le GOD de Vals-les-Bains, transformé en CEG en 1964 afin de décharger les établissements d'Aubenas. La réalité d'un CEG dans ces territoires n'est toutefois pas la même qu'en milieu rural. Les CEG dans les villes sont d'une part appelés à se transformer en CES à brève échéance et ne constituent d'autre part qu'une offre parmi d'autres, tandis qu'en milieu rural, le CEG constitue bien souvent la seule offre à laquelle les élèves ont accès sans avoir recours à un internat. Dans les départements de l'académie à l'exception de l'Isère, département très urbanisé, environ la moitié des CEG se situent dans une commune rurale (entre 45% pour la Savoie et 64,5% pour l'Ardèche). Toutefois, si l'on élargit le regard en s'intéressant non pas seulement à la commune d'implantation du CEG mais à son aire de recrutement, il apparaît que les trois quarts des CEG concernent des territoires ruraux. L'Isère constitue encore une fois une exception, le nombre important de CEG de l'agglomération grenobloise pesant sur les chiffres. Nous pouvons donc affirmer que si les CEG ne constituent pas une réalité uniquement rurale, ils sont intimement associés au rural et surtout, la place des CEG au sein du maillage scolaire n'est pas la même en fonction du type de territoire.

La quasi-totalité des CES se situe dans des territoires urbains à quelques exceptions près comme Bourg-Saint-Maurice (Savoie). Il s'agit d'une unité urbaine aux yeux de l'INSEE, toutefois nous avons classé cette commune comme rurale mixte en raison de sa faible densité (180 km² et 3 931 habitants en 1968) et du poids relatif du secteur agricole (19% des actifs travaillant dans la commune). Les vastes communes de montagne qui connaissent un développement touristique présentent un visage double entre le caractère urbain de la vallée et la composante rurale des nombreux hameaux d'altitude, de sorte qu'un classement à l'échelle communale s'avère peu adapté.

Entre 1963 et 1966, date de notre première série de cartes, plusieurs CEG ont été transformés en CES. Ils peuvent être classés en deux catégories. Il s'agit tout d'abord de premiers cycles de lycée, puis des CEG les plus importants. Toutefois, leur transformation est

progressive. Ainsi le CEG de Bourg-Saint-Andéol qui présente des effectifs importants et des perspectives d'évolution démographiques très positives est devenu un CES tandis que celui du Teil, aux effectifs également importants et au recrutement très urbain ne l'est pas encore à cette date, alors que son secteur a également été défini comme mixte. Le CES de Bourg-Saint-Andéol est né en 1964 de la fusion de l'établissement de garçons et de celui de filles. Ces derniers disposaient alors d'une section moderne et classique, ainsi que d'un enseignement technique au CEG de filles, d'une section mécanique agricole pour les garçons et ménagère agricole pour les filles. Il s'agissait donc d'un CEG déjà très polyvalent contrairement à celui du Teil, ce qui peut expliquer sa transformation précoce. De plus, si ces villes sont toutes deux très marquées par la présence ouvrière, celle du Teil se distingue par sa coloration politique, ce qui peut constituer un autre facteur explicatif de la transformation précoce du CEG de Bourg-Saint-Andéol en CES par rapport à l'établissement du Teil. En effet, au Teil, René Montéréal, instituteur devenu maire en 1955, est affilié au PCF et son successeur à partir de 1965, Paul Avon, est socialiste (et également instituteur). En revanche, Bourg-Saint-Andéol est ancré à droite. En 1968, le CEG du Teil est devenu un CES, non pas nationalisé comme celui de Bourg-Saint-Andéol, mais municipal. Il est baptisé CES « Maurice Chamontin », du nom d'un ancien élève du CC de garçons dans les années 1950 qui, après avoir sauté deux classes et passé le BEPC à 13 ans, a continué ses études à l'École normale de Privas puis à l'École normale supérieure. Ce choix est une manière d'une part d'illustrer le rôle de promotion sociale joué par l'école, et d'autre part d'ancrer l'établissement dans un temps plus long, celui du cours complémentaire, mettant ainsi en exergue le caractère municipal de cette structure.

Le monde rural constitue à première vue le grand perdant de cette réforme. À une hiérarchie d'ordre social se superpose dorénavant une hiérarchie de nature géographique, entre territoires urbains et ruraux, les CEG, établissements moins prestigieux, étant intimement liés au rural. En sus, le processus de normalisation est à double tranchant. Si les enseignements qui y sont dispensés sont étoffés par l'introduction progressive d'une deuxième langue vivante et d'un enseignement de technologie³⁰³, le panel de sections et

³⁰³ Voir la circulaire du 7 septembre 1962 qui a pour objet « l'Enseignement de la technologie" (BO du 17-9-62), complétée par les instructions du 1er juillet 1963 "Enseignement de la technologie dans les classes de 4^{ème} et de 3^{ème} modernes" (BO du 11-7-63).

d'options reste moindre par rapport au CES. Si certains CEG proposent encore un enseignement de latin au niveau du cycle d'observation, l'existence d'une filière classique en elle-même est impossible en termes de statut. Ainsi, si certains CEG bénéficient de la normalisation et y gagnent l'ouverture de filières ou d'enseignements supplémentaires, cette normalisation peut avoir pour conséquence d'appauvrir l'offre existante dans d'autres.

Les objectifs de la réforme Berthoin, sont, nous l'avons vu, particulièrement forts en milieu rural. Cependant, dans son souci de ne pas faire disparaître la hiérarchie des ordres, dans son désir de réformer le système scolaire tout en ménageant certains de ses acteurs (ceux de l'ordre secondaire), cette réforme aurait pu de ne pas faire date. Malgré son succès très partiel ou justement à cause de ce succès incomplet qui donne lieu à de nouvelles mesures, elle constitue selon nous un premier jalon de la reconfiguration du réseau scolaire en milieu rural. La réforme Berthoin s'inscrit tout d'abord dans un processus de prolongation de la scolarisation déjà en cours, qu'elle contribue à accompagner, en rendant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, mais aussi à encourager en milieu rural. Pour être plus précis, ce n'est pas la réforme elle-même qui contribue à la prolongation de la scolarité des jeunes ruraux, mais plutôt la dynamique qu'elle engendre. La période 1959-1963 est ainsi marquée par une politique de dissémination des équipements scolaires en milieu rural, encouragée par les inspecteurs d'académie avec le soutien – indispensable – des municipalités. Cette dynamique n'est pas nouvelle mais prend une forme inédite dans le cadre des GOD, installés dans une double perspective territoriale. Il s'agit d'une part de délester les établissements urbains en créant des structures nouvelles dans le rural périphérique et d'autre part d'installer des établissements dans le rural éloigné. L'objectif dans ce deuxième cas est d'extraire les élèves du circuit classique école élémentaire/classe de fin d'études en les intégrant au système d'orientation nouveau. Nous avons montré que ces installations dans le rural isolé sont un succès même si les effectifs restent modestes en nombre absolu et peuvent même décliner en raison de la situation démographique de ces régions. Ainsi, grâce à cet élan visant à disséminer des structures d'enseignement dans le rural isolé, de nouvelles populations ont accès au second degré et peuvent ainsi être orientées – théoriquement – en fonction de leurs aptitudes. En cela, la réforme Berthoin et la politique qui s'ensuit sont un succès. En outre, cette période est marquée par un début d'affirmation de ces établissements qui ne sont certes pas encore pleinement autonomes mais qui se sont, pour certains, émancipés des locaux de l'enseignement primaire de la III^e République et ont gagné en visibilité dans le paysage des bourgs ruraux. De surcroît, un corps d'enseignants spécialisés est créé. Bien qu'issus du corps des normaliens, ces enseignants ont désormais un statut à part et leur recrutement se veut plus rationnel. Ainsi de manière très progressive, les CEG s'affirment comme des collèges c'est-à-dire des structures correspondant à un second degré d'enseignement et plus seulement comme des annexes d'écoles primaires. Même si le réseau se caractérise par une grande permanence, le passage des CC au CEG ne se limite donc pas à un simple changement de nom.

Toutefois, la réforme Berthoin est un échec dans l'un de ses objectifs majeurs : l'orientation des élèves en fonction de leurs aptitudes et non plus de leur origine sociale et/ou géographique. Si cet échec n'est pas uniquement le fait des populations rurales, celles-ci sont particulièrement concernées. Le succès de la réforme Berthoin reposait, nous l'avons vu, sur la mobilité des élèves au sein du réseau scolaire. Ainsi, dès la fin du premier trimestre de 6^{ème} un élève pouvait être amené à changer de filière et parfois d'établissement, surtout dans les structures rurales ne disposant le plus souvent pas de la filière classique. À l'inverse dans les territoires urbains, les premiers cycles de lycée possèdent presque tous cette filière et dans le cas des secteurs urbains, un changement d'établissement n'implique pas forcément un changement de lieu tandis qu'en milieu rural la poursuite d'études classiques suppose le plus souvent le recours à l'internat, engendrant des contraintes supplémentaires en termes de coût et d'organisation. De surcroît, l'enseignement des humanités ne semble pas recherché dans les milieux ruraux, aux dires des inspecteurs d'académie qui y voient un manque d'information. On peut également supposer qu'outre le manque d'information, réel étant donné que la majorité des parents de cette génération n'ont pas poursuivi d'études de second cycle, il ne s'agit pas seulement d'une décision par défaut, liée à l'absence d'un enseignement classique sur place. Nous nous appuyons ici sur Raymond Boudon³⁰⁴ qui montre que le parcours d'un individu dans le système scolaire dépend d'un processus de décision influencé par la position sociale occupée. Par leur position, les individus ou les familles ont une estimation différente des coûts, risques et bénéfices anticipés de telle ou telle décision. Or on peut supposer que pour de nombreuses familles rurales, le fait de poursuivre des études théoriques, longues et loin du domicile constitue un facteur de risque trop important, dans un contexte où des études plus courtes peuvent permettre d'accéder à un diplôme scolaire déjà supérieur à celui possédé par les parents ou de changer de secteur d'activité. Raymond Boudon a ainsi montré que plus la famille appartient à une strate inférieure de l'échelle sociale, plus le coût économique, c'est-à-dire le sacrifice financier consenti pour qu'un enfant poursuive des études, est élevé et plus la différence culturelle entre parents et enfants croît, menaçant ainsi la cohésion du groupe. Cette explication de nature sociologique s'ajoute donc au facteur géographique mis en exergue dans notre étude.

En outre, ce n'est pas la filière classique que les réformateurs cherchent à valoriser dans le cadre de la documentation diffusée mais la filière technique, conformément aux

³⁰⁴ Raymond Boudon, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin, 1973.

objectifs fixés en termes de formation de main-d'œuvre. Limiter l'inflation des effectifs des lycées afin de préserver leur caractère élitiste demeure un objectif central chez nombre de réformateurs. La réforme des procédures d'orientation âprement débattue est finalement repoussée et c'est « par la pierre » que l'on décide d'agir sur la ventilation des flux et solutionner les « effets pervers » engendrés par la réforme Berthoin. Face à un comportement des usagers jugé irrationnel, en tout cas non conforme aux attentes définies « par le haut », il s'agit de réorganiser le réseau scolaire sur la base d'un nouvel outil ; la carte scolaire, formalisée en 1963. Naît alors un réseau à deux, voire trois visages avec d'une part les CEG associés aux territoires ruraux, des CES pour des territoires dits mixtes c'est-à-dire ruraux sous influence urbaine ou urbain comprenant des espaces ruraux, et les grandes villes qui présentent un réseau multiforme. Dès lors, les territoires ruraux sont « officiellement » marginalisés, les CEG étant des établissements incomplets, ne disposant pas de la filière classique et dans un premier temps pas de celle de transition de sorte que les élèves ne se destinant pas à une poursuite d'études terminent toujours leur scolarité en classe de fin d'études. De plus, le panel de langues vivantes dispensé est plus réduit et les enseignants sont moins spécialisés, contrairement aux CES, où dans les filières de « type lycée » sont associés des professeurs certifiés/agrégés monovalents. Ainsi, une hiérarchie nouvelle se crée. Celle-ci repose moins sur une dichotomie sociale comme celle qui distinguait les ordres d'enseignement d'autrefois mais sur une hiérarchie ancrée dans la géographie. Les territoires ruraux sont stigmatisés et semblent être les grands perdants de la réforme de 1963. Si la normalisation permet à certains d'entre eux d'étoffer leurs enseignements, elle a l'effet inverse dans certaines structures plus originales où un enseignement de latin existait.

Le choix de maintenir des CEG dans les territoires définis comme ruraux est justifié par l'idée que l'insuffisance des effectifs rend impossible l'existence de filières aussi nombreuses que dans les territoires urbains. Or, si les CEG ne constituent pas une réalité exclusivement rurale, leur présence n'a pas le même sens en milieu urbain où d'autres voies sont possibles. Dans les territoires ruraux, le CEG est le plus souvent la seule offre d'enseignement de proximité là où dans les territoires urbains, les CEG qui se maintiennent dans un premier temps sont conçus comme des « annexes » d'établissements voisins. L'orientation des élèves ruraux ne diffère donc guère par rapport à la période précédente, ceux qui souhaitent poursuivre des études longues étant amenés à changer d'établissement, avant la 3^{ème} si ceux-ci désirent accéder à une autre filière que la M' des lycées, ou à l'issue de la classe de 3^{ème}. Cette réforme entérine donc la marginalisation scolaire du monde rural contre

laquelle les réformateurs de la fin des années 1950 prétendaient justement lutter. Toutefois, leur position semble pragmatique à deux niveaux. Tout d'abord, les CEG suffisent afin d'atteindre l'objectif principal : élever le niveau général de la population et orienter davantage les élèves vers des études techniques courtes. En outre, le calcul est financier. Charles Moracchini, en se fondant sur une étude de 1973, a montré que le coût moyen de chaque élève variait d'un établissement à l'autre³⁰⁵. Ainsi, les CES 600 et les CEG 400 sont les plus rentables de leur catégorie mais un élève de CES 600 ne revient pas plus cher qu'un élève de CEG 200. Le CEG 400, c'est-à-dire le modèle que la carte scolaire veut mettre en place dans le monde rural est donc le plus économique ce qui s'explique d'une part par des économies d'échelle par rapport au CEG 200 et d'autre part par la différence de statut entre les professeurs des CEG et ceux de CES, expliquant que le prix de revient par élève soit plus élevé en CES. Il faut ajouter que cette étude ne prend en compte que des CEG nationalisés. Or la majorité des CEG de l'académie d'étude sont municipaux au milieu des années 1960 de sorte que l'État réalise des économies supplémentaires. En outre, dans les années 1960, l'aménagement scolaire est traversé par des difficultés d'ajustement entre demande croissante et offre. La presse dénonce ainsi à chaque rentrée des classes surchargées et des professeurs manquants³⁰⁶. Néanmoins pour l'institution, les places vacantes dans les établissements sont également problématiques lorsqu'elles sont jugées trop importantes. En 1968-1969, les sept lycées drômois comptent ainsi 100 à 200 places vacantes. Pour les lycées de l'agglomération, cela est lié au fait que le développement du ramassage scolaire contribue à vider les internats et que la création de nouveaux CES conduit à une meilleure répartition de l'offre. Dans les lycées ruraux, les places vacantes sont liées à une demande insuffisante, ainsi 34 places sont disponibles à l'internat de Die et 110 à l'externat, 125 places à l'internat de Nyons et 130 à l'externat. Or, les places vacantes sont moindres dans les CES et les CEG, à l'exception de ceux du rural isolé comme Suze-la-Rousse et Buis-les-Baronnies par exemple, et sont en cela également plus rentables que les lycées. Les CEG, qui sont caractérisés par de petits locaux souvent assez bien rentabilisés, qui ne figurent pas parmi les projets d'agrandissement prioritaires et dans lesquels vont s'accumuler des classes préfabriquées afin d'accueillir les nouveaux effectifs tout au long des années 1960/70, constituent donc des collèges à moindre coût, permettant de concentrer les moyens sur l'aménagement urbain/périurbain. Ainsi, à

³⁰⁵ Charles Moracchini, *Système éducatif et espaces fragiles: les collèges dans les montagnes d'Auvergne*, CERAMAC 4, Clermont-Ferrand, 1992.

³⁰⁶ *Le Progrès* du 6 septembre 1961 publie ainsi un article intitulé : « rentrée scolaire difficile dans l'Isère : 103 000 enfants seront « compressés » dans le premier degré, 20 000 élèves manqueront de 100 professeurs dans le second degré, 800 candidats ont été refusés dans le technique à Grenoble ».

l'instar des CC auxquels ils succèdent, les CEG sont des établissements peu onéreux et le choix de leur maintien en milieu rural obéit à un pragmatisme budgétaire dans un contexte où les dépenses du ministère de l'Éducation nationale explosent.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

A partir de la fin des années 1950, la volonté de l'État de prendre en main le réseau scolaire de second degré afin d'en faire évoluer les finalités s'affirme. Cette période de transition a été décrite par Jean-Michel Chapoulie selon qui trois éléments ont contribué à l'efficacité de l'action de l'État durant la période 1955-1970³⁰⁷ : une conjoncture budgétaire favorable, la création de nouveaux instruments de gestion et de prévision dont témoigne le développement de l'appareil statistique et le déficit chronique de professeurs et de locaux rendant nécessaire l'adoption de procédures d'urgence en évitant de susciter l'hostilité des personnels. La réforme Berthoin doit donc être appréhendée dans le cadre d'un processus long marqué par une affirmation des finalités utilitaristes de l'école, d'une réflexion autour de la question de la démocratisation et d'un contrôle accru de l'État sur un réseau de premier cycle du second degré jusqu'alors largement méconnu. Son adoption s'inscrit dans le contexte d'une république nouvelle, suite à une série de réformes avortées, à un moment où volonté de réforme scolaire et politique de modernisation rurale se conjuguent. Nous avons souhaité dans cette première partie mettre en exergue les enjeux tout particuliers de l'application de la réforme Berthoin en milieu rural, qui fait figure aux yeux des réformateurs de milieu conservateur, archaïque, à réformer en priorité afin de garantir la place de la France dans le monde des grandes puissances. La réforme Berthoin se déploie en deux axes : il s'agit d'une part d'élever le niveau scolaire général des Français et d'autre part d'orienter les élèves en fonction de leurs aptitudes et non plus de leur origine sociale et/ou géographique, ces deux axes renvoyant au même objectif, à savoir répondre aux besoins présents et futurs de l'économie française en termes de main-d'œuvre. Dans cette optique, les enjeux sont forts en milieu rural où il s'agit à la fois de former « ceux qui restent », c'est-à-dire les enfants reprenant l'exploitation, le commerce ou l'entreprise de leurs parents, aux impératifs de la modernité, notamment dans le domaine agricole, et surtout de former « ceux qui partent ». En effet, la population active agricole diminue tandis que l'on ne cesse de déplorer le manque d'ingénieurs et de techniciens, et plus largement d'une main-d'œuvre industrielle polyvalente apte à s'adapter aux changements techniques. Ce « besoin d'école »

³⁰⁷ Jean-Michel Chapoulie, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école... », *op.cit.*

n'est pas seulement un impératif « du haut », il est ressenti par la population, ce dont témoigne la proportion toujours plus importante d'enfants poursuivant leur scolarité après 14 ans. Toutefois, cette proportion n'est pas assez importante, aux yeux des aménageurs dans le monde rural, où il s'agit de mettre fin à la pratique séculaire consistant à assurer l'avenir de son enfant par la transmission du patrimoine et de l'expérience familiale. L'État entend prendre en main la question de la formation de la main-d'œuvre et en devenir le seul acteur légitime. Le monde rural est ainsi stigmatisé dans les discours politiques de l'époque comme étant celui dans lequel la déperdition des aptitudes est la plus importante en raison d'un manque de prospection induit par la faiblesse des effectifs, qui ne permet pas de créer des structures suffisantes. Cet état de fait conduit à une perte de capital humain problématique pour le destin du pays entier. L'État légitime donc sa politique d'une part par les besoins impérieux de son économie et d'autre part par une volonté de démocratisation, celle de créer un système plus juste permettant d'élargir le recrutement social et géographique des élites. Le monde rural n'est toutefois pas dépourvu d'offre scolaire de second cycle à l'aube de la réforme Berthoin. Si les CC ne constituent pas uniquement une réalité rurale, nous avons montré que les établissements secondaires étaient une réalité uniquement urbaine, même si cela ne signifie pas que les populations rurales ne peuvent pas y avoir accès. La dichotomie sociale entre l'ordre d'enseignement primaire et l'ordre secondaire recoupe donc une rupture spatiale. Le monde rural n'est pas dénué d'offre scolaire mais dépourvu de l'offre à laquelle on confère le plus de valeur. La réforme Berthoin ne modifie pas véritablement ces dichotomies, toutefois en transformant les CC en CEG, établissements construits « par le bas » grâce à des initiatives locales, elle pérennise ce réseau et lui confère une légitimité nouvelle. Dans la lignée de cette réforme, le réseau scolaire rural se densifie. La formalisation de la carte scolaire met cependant un terme à la politique de mise à portée des équipements scolaires dans les milieux ruraux en définissant des seuils minimums à la création d'établissements. Les territoires ruraux sont désormais associés aux CEG, établissements incomplets, aux enseignements moins étoffés et aux personnels moins formés. Le processus de normalisation à l'œuvre entend homogénéiser ce réseau de CEG, certains établissements ruraux y gagnant des enseignements, d'autres en perdant. Le réseau demeure ainsi bivalent mais dans des formes nouvelles : la dichotomie sociale entre les ordres d'enseignement cède la place à une dichotomie spatiale. Le réseau bivalent primaire/secondaire fondé à l'origine sur une différenciation sociale devient un réseau fondé sur une différenciation géographique. Cela ne signifie cependant pas que l'origine sociale ne constitue plus un déterminant essentiel dans la ventilation entre filières, ni que l'ensemble des populations rurales aient uniquement

accès aux CEG. Cela montre que les logiques sous-tendant la définition et l'organisation du réseau scolaire ont changé. Cette volonté de rationalisation et de contrôle accru de l'organisation scolaire qui se traduit par la création d'un nouvel outil reposant sur un principe d'isonomie territoriale s'accompagne du renforcement (par la circulaire du 5 janvier 1965) du rôle des IGOS (inspecteurs généraux chargés de l'organisation scolaire), corps créé en 1958-1959 chargé d'étudier les problèmes de carte scolaire. Ces derniers constituent selon Jean Ferrez les principaux artisans de l'application de la réforme en assurant un contrôle plus étroit de l'administration centrale sur les inspecteurs d'académie en matière d'implantation d'établissements, ce qui marque la volonté de mettre fin aux pratiques antérieures. Dès lors, une tension s'établit entre les différents acteurs interagissant dans la reconfiguration du réseau scolaire avec d'un côté un État soucieux de rationaliser le réseau en faisant appliquer la carte scolaire et de l'autre des municipalités et des populations désireuses de s'y soustraire.

Le réseau de CC est ainsi légitimé par le processus réformateur et ces établissements, devenus CEG, sont inscrits pour la majorité d'entre eux dans la carte scolaire. Le réseau scolaire s'inscrit donc dans le temps long malgré la politique de reconfiguration globale du système de second degré. Or, le fait que le réseau de CC soit le fruit d'initiatives locales, entérinées par l'État, constitue un élément essentiel dans la compréhension des mobilisations des acteurs locaux dans la défense de leur établissement, mobilisations que nous aborderons dans la partie suivante.

PARTIE II :

La fabrique du territoire scolaire rural : une confrontation entre dynamiques *top-* *down* et *bottom-up* (1968-1975)

*« Nous avons convaincu, les « gens » du ministère
En les persuadant qu'il était salubre
De sauver l'existence d'un établissement
Qui rendait un service énorme, assurément ! »*

Gilbert Sauvan, *La valse des Alexandrins: orchestrée par un courtisan de la Drôme rurale.*

Cléon d'Andran (Drôme), 2015

Ces quatre alexandrins témoignent à eux seuls du dialogue entre un État lointain et des collectivités locales volontaristes autour de l'élaboration de la carte scolaire dont les enjeux, surtout en milieu rural, dépassent la seule sphère éducative.

Le paradigme de l'aménagement scolaire a connu des changements dans les années 1960, d'un aménagement pensé en fonction de critères administratifs plus ou moins bien établis (une école élémentaire par commune et un CC par canton) à une politique fondée sur la mise à portée des structures de second cycle afin d'encourager la poursuite de la scolarité. Puis, à partir de 1963, l'État fait du critère démographique le facteur unique présidant à l'existence d'un établissement avec pour objectif de limiter les petites structures. En 1967, le prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans devient effectif pour toutes les générations. L'objectif de l'État n'est donc plus d'encourager les meilleurs élèves à poursuivre leurs études mais à organiser le réseau scolaire de manière à ce qu'ils le puissent, conformément aux objectifs fixés en termes de ventilation des effectifs. À partir des années 1967/68, la volonté de faire appliquer les principes de la carte scolaire de manière plus étroite dans l'académie se fait sentir avec la programmation de la fermeture de nombreuses structures jugées trop petites. Enfin, l'année 1968 est également marquée par les manifestations étudiantes, qui ne constituent pas une rupture dans l'enseignement de second cycle, mais ont un impact quant à la légitimation de la « parole du bas », de la place de la société civile dans le fonctionnement démocratique. La combinaison de ces éléments marque selon nous l'avènement d'une phase nouvelle en termes d'aménagement du réseau scolaire, ce qui justifie notre découpage chronologique.

L'explosion scolaire annoncée a bien eu lieu. En 1958/1959, 53% des enfants de 15 ans étaient scolarisés contre 81% en 1970/1971. Dans le second cycle, le nombre d'élèves a doublé, les effectifs du second cycle court passant de 383,2 milliers en 1960/61 à 650,6 en 1970/71 et ceux du second cycle long de 421,9 milliers à 848,6. Durant la période 1964-1968, ce sont les CES qui connaissent l'augmentation la plus importante (de 94 milliers d'élèves à 534 milliers). Cet essor se traduit également par l'augmentation des effectifs du corps professoral et du nombre et de la taille des établissements. Dans le contexte d'un État centralisé, volontariste et planificateur, qui prend en main l'organisation du réseau scolaire, qui cherche à s'attribuer le monopole de la formation des enfants et qui définit des principes d'aménagement scolaire reposant sur l'idée d'une isonomie territoriale, différenciée toutefois entre les villes et les campagnes, nous aurions pu voir émerger un réseau totalement conforme aux prescriptions étatiques, imposé dans le cadre d'une dynamique *top-down*. Or il n'en est rien en milieu rural.

Jean-Michel Chapoulie a montré que la mise en œuvre de la carte scolaire est une réussite globale, ne comportant que de rares anomalies liées à des configurations territoriales

particulières ou à l'action d'élus locaux³⁰⁸. À travers cette étude à grande échelle, nous souhaitons montrer que l'idée d'un réseau normé ne comportant que quelques dérogations par rapport à la règle est contestable en milieu rural où la posture pragmatique des aménageurs domine. Les espaces ruraux tendent parfois à être trop rapidement considérés comme passifs, voire inertes face aux politiques publiques, qui plus est dans le contexte d'un État centralisé et volontariste. Or, les territoires ruraux présentent selon nous un « potentiel conflictuel »³⁰⁹ particulièrement important en vertu de trois facteurs. Le premier est le caractère largement municipal des établissements, impliquant une coopération entre élus locaux et autorités étatiques, ce qui est de moins en moins le cas des établissements urbains, qui sont nationalisés plus précocement. Le deuxième est la particularité des enjeux de l'aménagement scolaire dans un monde rural touché par de mutations socioéconomiques sans précédents. Le troisième enfin est lié à l'histoire même de ces établissements ruraux, souvent nés d'initiatives locales et associés à des figures d'élus emblématiques. Nous nous appuyons ici sur la géographie des conflits, notamment sur Léa Sébastien qui montre que l'attachement au lieu, caractérisé par des liens d'affection positifs ou négatifs plus ou moins forts et par les savoirs et pratiques accumulés associés à ces lieux sont moteurs de conflits. Dans le cadre de notre étude, cet attachement au lieu est associé à un aménagement scolaire³¹⁰.

L'application de la première carte scolaire donne naissance, en milieu rural, à des jeux d'acteurs complexes à plusieurs échelles, se déployant de manière différenciée d'un territoire à l'autre. Ce sont ces jeux d'acteurs et plus largement la question de la géopolitique de la carte scolaire qu'il s'agit de traiter ici. Pour ce faire, nous constaterons d'abord que le réseau scolaire résultant de la mise en œuvre de la carte scolaire est effectivement en distorsion avec les intentionnalités premières des aménageurs et que de multiples acteurs interviennent dans la définition de la carte scolaire. Puis nous étudierons les enjeux du maintien des collèges pour les territoires ruraux, enjeux qui constituent un facteur explicatif de la virulence avec laquelle a parfois lieu le processus de négociation entre acteurs locaux et acteurs étatiques. Enfin, nous aborderons les stratégies d'autopromotion des collèges ruraux mises en œuvre « par le bas » qui consistent tantôt à faire de la ruralité un atout, tantôt à transformer cette ruralité dans la perspective de la rendre plus attractive.

³⁰⁸ Jean-Michel Chapoulie, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école ... », *op.cit.*

³⁰⁹ Nous reprenons ici un concept développé dans Philippe Subra, *Géopolitique de l'aménagement du territoire*, *op.cit.*

³¹⁰ Léa Sébastien, « L'attachement au lieu, vecteur de mobilisation collective ? », Norois, 2016, p.23-41.

CHAPITRE IV :

Un réseau rural qui résiste à la normalisation

La carte scolaire est le fruit d'une politique centralisée et égalitariste qui définit un découpage du territoire reposant sur l'imbrication de districts et de secteurs déterminés par un critère démographique qui s'avère difficile à respecter en milieu rural. Nous constaterons dans ce chapitre que le premier réseau issu de l'application de la carte scolaire, conçu à l'horizon 1970, est en distorsion avec les intentions premières des aménageurs. Il s'agira tout d'abord d'appréhender les écarts entre le réseau prescrit et la réalité puis d'en déterminer les causes qui peuvent être regroupées en deux catégories ; d'une part des enjeux liés à la morphologie spécifique de certains territoires, notamment des espaces ruraux particulièrement enclavés, justifiant des dérogations aux principes établis, et d'autre part les jeux d'acteurs multiples interférant dans la mise en œuvre de la carte scolaire à plusieurs échelles géographiques.

1. Le réseau de 1970 et « l'introuvable unité minimale » : des aménageurs à l'épreuve du territoire

Pour l'accueil des élèves des secteurs ruraux, une unité minimale correspondant à un CEG de type 400 est préconisée, soit un établissement de 12 sections (3 par niveaux) comportant une classe de transition et deux classes d'enseignement général, puisqu'une fois déduits les 8% des élèves jugés inaptes à être intégrés au système scolaire, on estime que le tiers de chaque génération se dirigera vers l'enseignement pratique et le reste vers un enseignement général. Cette unité minimale est « introuvable » dans certains territoires comme l'Auvergne dont Charles Morrachini a étudié le réseau de second cycle³¹¹. Il constate ainsi qu'en 1963, seule une minorité de CEG atteint le seuil des 400 élèves de sorte que de petits établissements sont regroupés au sein d'un même secteur, les plaçant ainsi en situation de concurrence et figeant la situation préexistante.

³¹¹ Moracchini, Charles. *Système éducatif et espaces fragiles*, op.cit.

1.1 LES CEG RURAUX, DES ÉTABLISSEMENTS MAJORITAIREMENT « HORS NORMES »

Au regard du tableau présenté en annexes, il apparaît tout d'abord que la grande majorité des CEG de l'académie de Grenoble sont loin du seuil de 400 élèves en 1970³¹². C'est l'Isère qui présente le taux le plus élevé d'établissements atteignant ce seuil, mais seulement pour 14% d'entre eux soit huit CEG sur un total de 28. La grande majorité des CEG de tous les départements comptent entre 200 et 400 élèves, le profil de notre académie étant donc différent de celui de l'Auvergne où Charles Morrachini recense une forte proportion de collèges de moins de 200 élèves. Ce tableau pourrait permettre de conclure que plus un département est rural plus la proportion de petits établissements est forte, ainsi l'Isère est le département comportant le moins de très petits CEG, même s'il possède la plus petite structure de l'académie (le CEG de Roybon, 62 élèves en 1970/71). Toutefois, cette conclusion est contredite par le cas de l'Ardèche, département le plus rural de l'académie qui ne comporte que 25% de CEG de moins de 200 élèves, soit trois établissements. Il faut noter que sur ces trois établissements, l'un appartient au « rural éloigné » (Saint-Cirgues-en-Montagne) mais que les deux autres (Cruas et Le Pouzin) sont localisés dans des territoires sous forte influence urbaine et sont conçus pour décharger les établissements plus importants de la vallée. Toutefois, c'est l'Ardèche qui comporte le taux de très petits CES le plus important. L'organisation du réseau ardéchois ne semble pas pleinement correspondre à celle des départements voisins de la Haute-Loire ou du Cantal, ce qui peut s'expliquer par l'existence de contrastes territoriaux importants entre l'Est et l'Ouest mais aussi par le développement d'un réseau de ramassage dense qui sera abordé plus tard. À l'échelle académique, les taux sont davantage respectés pour les CES, la majorité des établissements comptant plus de 600 élèves. Il faut en outre noter que les CES comptabilisés ne comprennent pas les premiers cycles de lycées qui en règle générale dépassent largement le seuil des 600 élèves. Seuls sont recensés les CES nouvellement construits (ce qui peut expliquer l'importance de la catégorie 400-600 élèves étant donné que ces établissements entrent pleinement en exercice après quatre années) et les CEG transformés en CES qui, de manière générale, comptent moins d'élèves. En outre, ce tableau tend à montrer que les seuils sont bien mieux respectés pour les CES urbains, notamment si l'on prend en compte les premiers cycles de lycée que pour les CEG. On peut donc supposer que la posture des aménageurs en

³¹² Voir le volume d'annexes, figure 57, p.140.

milieu rural est spécifique. Toutefois, nous avons montré que les secteurs ruraux tels qu'ils étaient définis dans le cadre de la carte scolaire et la ruralité représentée avec des critères plus larges ne coïncidaient pas toujours, de sorte que certains CEG concernent des territoires sous influence urbaine et certains CES des territoires à dominante rurale. Ce constat établi, le recours à la cartographie s'impose avant de conclure à une spécificité dans la mise en œuvre de la carte scolaire en milieu rural.

Ce qui apparaît tout d'abord à la lecture des cartes du réseau scolaire de 1970 est la différence CEG/CES en termes d'effectifs. Les CES sont ainsi plus importants, notamment les premiers cycles de lycée même s'il existe de forts contrastes. Ainsi dans le département de la Drôme, le premier cycle du lycée Camille Vernet à Valence accueille 1 528 élèves contre 444 à Die. Les contrastes sont également marqués entre CEG. C'est en Isère que l'écart entre les structures est le plus important avec 62 élèves à Roybon et 890 à Vinay. La taille d'un établissement est corrélée à trois éléments : le premier est la densité de population du secteur et plus précisément celle des jeunes. Ainsi, des régions comme la montagne ardéchoise ou le Diois cumulent faible densité et part importante des plus de 60 ans, induisant un déficit structurel d'élève. Le deuxième élément tient à l'existence d'un réseau privé plus ou moins étoffé. Le troisième relève de la concurrence d'établissements publics entre eux. En effet, en transformant l'ensemble des CC en CEG, l'État a entériné l'existence de petites structures parfois proches les unes des autres, créant des situations de concurrence en termes de recrutement qui limitent le développement des établissements et rend l'objectif de 400 élèves difficile à atteindre.

Une lecture plus attentive de ces cartes met en exergue certaines configurations constituant des « anomalies » par rapport aux normes définies par la carte scolaire, anomalies qui ne concernent pas uniquement le réseau de CEG mais qui sont selon nous récurrentes en milieu rural. En Ardèche, plusieurs situations spécifiques sont notées. En premier lieu, les CEG de Lamastre et du Cheylard, ont été transformés en CES alors que leur effectif n'atteint pas la barre des 400 élèves et *a fortiori* encore moins celle des 600 (respectivement 314 et 366 élèves en 1970). Leur aire de recrutement est majoritairement rurale et les secteurs définis ne correspondent pas aux critères fixés par la carte scolaire en termes de population globale. En second lieu, il existe de petits CEG situés à une relative proximité les uns des autres, parfois dans le même canton comme ceux de Montpezat-sur-Bauzon et Saint-Cirgues-en-Montagne dont nous avons abordé les conditions particulières de la création. Le sud-Ardèche, bien que marqué par une dynamique démographique plus favorable, est également maillé par des

structures nombreuses mais de petite taille. Dans le cas de la Drôme, nous avons déjà signalé les faibles effectifs des premiers cycles des établissements de Die et de Nyons, liés à un déficit structurel d'élèves. Au niveau des CEG, on note à nouveau la présence de structures de petites tailles situées à une proximité relative de pôles plus importants comme Cléon-d'Andran, Sant-Donat ou encore La Chapelle-en-Vercors. Il en va de même pour les petits CEG qui jalonnent la Combe de Savoie. Le CEG de Bourg-Saint-Maurice a par ailleurs été transformé en CES avec 493 élèves en 1970, ce qui constitue une anomalie mais d'ampleur moindre que dans le cas des CEG de Lamastre et du Cheylard en Ardèche. Cette transformation pose la question du traitement spécifique des bourgs de montagne marqués par un fort développement du tourisme. Au début des années 1970, le CEG de Chamonix est également transformé en CES sans atteindre les seuils définis. En Haute-Savoie, nous constatons une forte densité du réseau public dans le pays du Mont Blanc à laquelle s'ajoutent de nombreux établissements privés. Cette forte densité doit être nuancée par le fait que l'un des CEG de Passy est un établissement climatique situé au plateau d'Assy, pôle majeur depuis les années 1930 de l'accueil des malades de la tuberculose. Cet établissement ne reçoit que des élèves hors zone, en internat, dont la santé implique la poursuite de la scolarité dans un contexte adapté. Toutefois, outre cet établissement atypique, il faut noter que le CES de Sallanches, principal bourg de la vallée, ne compte que 390 élèves, en raison d'une concurrence exercée par des établissements publics comme privés. Ainsi, le maintien de petites structures rurales a des conséquences sur le réseau urbain. Cela peut limiter l'importance des établissements urbains, parfois de manière voulue, dans le cas des petits CEG du Pouzin et de Cruas déchargeant les structures plus importantes de la vallée du Rhône, mais aussi parfois de manière subie. Ainsi à Sallanches, le CES est loin des seuils d'effectifs établis, pâtissant d'une concurrence multiforme tolérée par les aménageurs. De même dans le Chablais, les petits CEG de Bons et Douvaine situés dans le même canton semblent se partager une aire de recrutement trop restreinte pour atteindre les seuils définis. L'Isère, département le plus urbanisé et le plus densément peuplé de l'académie semble moins marqué par ces anomalies mais n'en est pas exempt, notamment dans la région de Roybon, plus petit établissement de l'académie et l'un des plus petits à l'échelle nationale. L'analyse de ces cartes laisse donc entrevoir un certain nombre d'anomalies dont il va s'agir, en fonction des sources disponibles, d'étudier les ressorts à grande échelle. Le premier réseau issu de l'application de la carte scolaire est donc largement l'héritier du réseau précédent et le seuil de 400 élèves pour les CEG semble plutôt constituer un horizon, une référence, qu'une norme intangible.

Toutefois, en superposant les cartes du réseau de 1970 à celui de 1966, la permanence constatée doit être nuancée par le fait que les GOD ruraux ont disparu, alors que les GO urbains ont été le plus souvent transformés en CES comme celui de Vals-les-Bains à proximité d'Aubenas ou Portes-lès-Valence. Nous faisons donc le postulat d'une spécificité de l'aménagement des territoires ruraux au vu de l'ampleur des anomalies constatées. Cela ne signifie pas que des configurations anormales n'existent pas en milieu urbain. Néanmoins, la question du respect des seuils définis par la carte scolaire ne constitue pas un problème dans la majorité des pôles urbains, hormis quelques cas particuliers de villes isolées dans des territoires à dominante rurale. Il s'agit donc de voir ce qui explique la posture pragmatique adoptée par les aménageurs de ce premier réseau scolaire pensé « par le haut ».

1.2 L'AMÉNAGEMENT SCOLAIRE DANS LES TERRITOIRES RURAUX DE MONTAGNE EN DÉPRISE : UNE NÉCESSAIRE ADAPTATION

Statut des élèves de premier cycle du second degré, 1970-1972

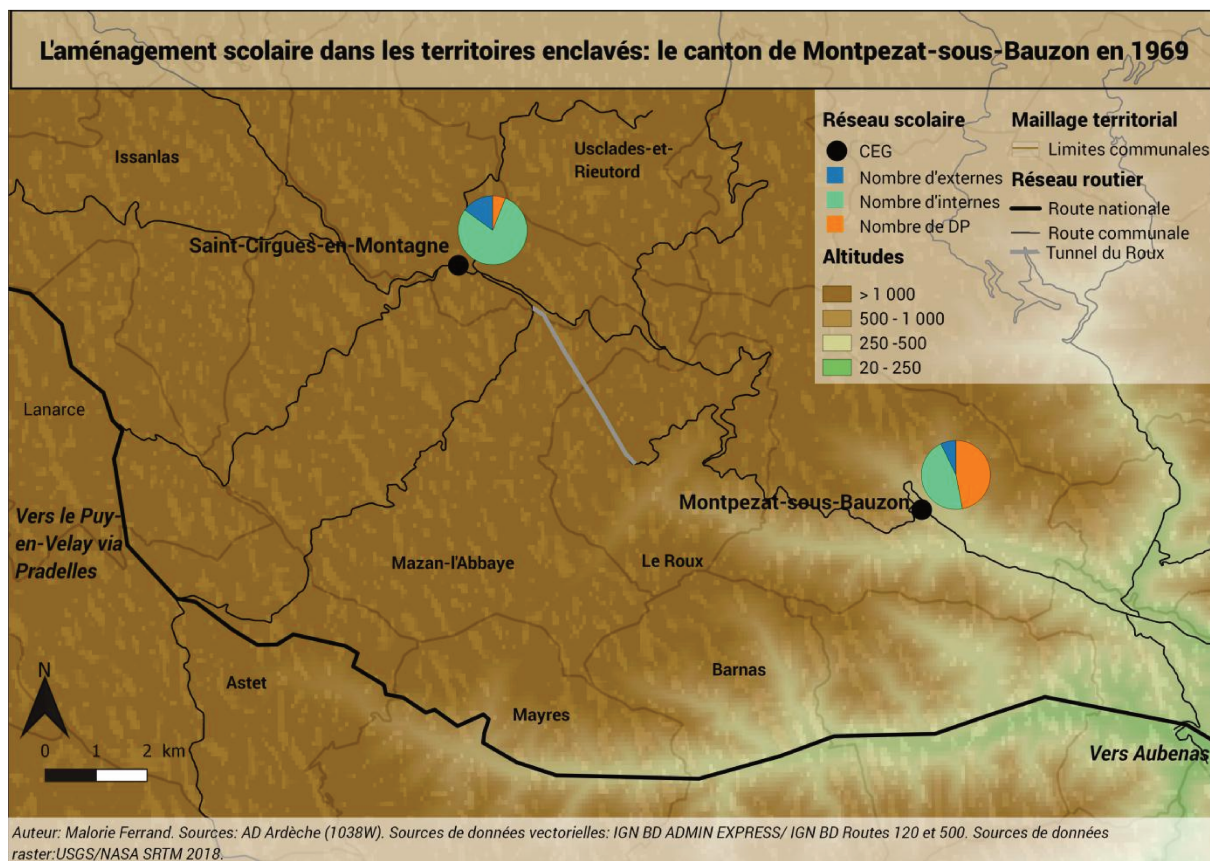
	% d'internes en 1970-1971	% de DP en 1970-1971	% d'internes estimé en 1971/1972	% de DP estimé en 1971-1972	Croissance des effectifs entre 1970/71-1971/72 (en %)
Ardèche	25,7%	34,1%	28%	35,6%	7,5%
Drôme	14,8%	34,6%	14,3%	35,9%	8,5%
Isère	11,4%	35,6%	11%	36,7%	13,2%
Savoie	16,2%	29,6%	17,6%	30,5%	9,5%
Haute-Savoie	12,9%	37,9%	13,5%	39,5	9,2%

Source: Service des statistiques, juin 1971. AD de la Drôme: 752wp.

Nous faisons tout d'abord le constat que malgré la volonté de limiter les petits structures de proximité depuis le milieu des années 1960, la proportion d'externes demeure importante et correspond en moyenne à la moitié des élèves sauf en Ardèche où elle est la plus faible (environ 40%). Il apparaît en outre que plus le fait rural est important plus le recours à l'internat est répandu chez les élèves de second cycle (CEG, CES, CET, PCL et lycées). Ainsi en Ardèche, un peu plus du quart des élèves de l'enseignement public sont internes contre seulement 11,4% en Isère. Si ces chiffres augmentent d'une année sur l'autre, c'est à un rythme moins rapide que celui des demi-pensionnaires. Ces chiffres montrent que la politique visant à limiter l'internat et à développer le ramassage scolaire a porté ses fruits, les aménageurs tolérant toutefois une surreprésentation des internats dans les départements les plus ruraux. La question se pose avec une acuité particulière dans les territoires ruraux de montagne en déprise, le terme de déprise étant entendu comme une situation de déclin en termes démographique et économique, avec aussi une dimension paysagère.

La carte des réseaux de ramassage scolaire ardéchois en 1973, que nous avons établie à partir du plan départemental des transports scolaires réalisé par le bureau de l'équipement et des transports scolaires pour l'année 1973-1974, distingue d'une part les circuits ordinaires et d'autre part les circuits spéciaux, associant parfois établissements privés et publics³¹³. Tous les établissements ardéchois sont connectés à des circuits de ramassage à l'exception du CEG de Saint-Cirgues-en-Montagne où les aménageurs ont fait le choix de l'internat. Afin d'expliquer la spécificité des choix d'aménagement dans ce secteur, nous avons réalisé une carte à grande échelle qui met en avant l'enclavement de la région, lié au relief et à l'enneigement l'hiver, dont les effets sont décuplés par la burle, évoquée dans la première partie. L'enclavement de la région est toutefois réduit au début des années 1960 grâce au tunnel du Roux, tunnel ferroviaire achevé en 1925 pour accueillir une ligne de chemin de fer qui n'a jamais vu le jour. Il a été ouvert à la circulation routière en 1941, bitumé en 1960 et une porte est construite quelques années plus tard afin d'empêcher la formation de congères et préserver ainsi l'édifice des intempéries.

³¹³ Voir le volume d'annexes, figure 58, p.141.



En 1969, 79 des 100 élèves de l'établissement sont internes, six sont demi-pensionnaires, probablement originaires de hameaux de la commune, et les autres sont externes. Ces derniers sont probablement originaires du centre-bourg à moins qu'ils ne passent leur pause méridienne chez un membre de leur famille qui y réside. Au CEG de Montpezat-sous-Bauzon, la proportion d'internes est également non négligeable, mais moindre qu'au CEG voisin de Saint-Cirgues du fait de l'existence d'un système de ramassage utilisé quotidiennement par 130 élèves originaires du secteur de recrutement de l'établissement, nombre qui correspond à la quasi-totalité des demi-pensionnaires du CEG soit 130 élèves sur 277. Le CEG de Saint-Cirgues-en-Montagne possède en 1969 une classe par niveau, une seule section et une seule langue vivante, la deuxième n'étant pas obligatoire dans la section moderne A. Si l'existence de cet établissement est tolérée, la question des effectifs y a toujours été cruciale. Pierre Duvert qui fut enseignant puis principal du collège fait état à la fois de cette lutte constante pour maintenir les effectifs (« *il fallait défendre son beefsteak* »³¹⁴) et du soutien global de l'Éducation nationale. Si le développement d'un système de ramassage devient une condition pour la pérennisation des CEG dans le cadre de la nouvelle politique d'aménagement scolaire, cela constitue dans le cas de CEG comme celui de Saint-Cirgues une menace à deux niveaux.

³¹⁴ Voir la retranscription de l'entretien en annexes.

Avec le développement du tunnel du Roux, il devient envisageable pour l'État de fermer le CEG de Saint-Cirgues et d'orienter les élèves concernés vers celui de Montpezat, choix qui n'est pas fait en raison notamment du caractère aléatoire de la circulation. Toutefois, le développement du système de ramassage a aussi pour effet de capter des élèves qui auraient pu se diriger vers le CEG de Saint-Cirgues, comme le dénonce Pierre Duvert :

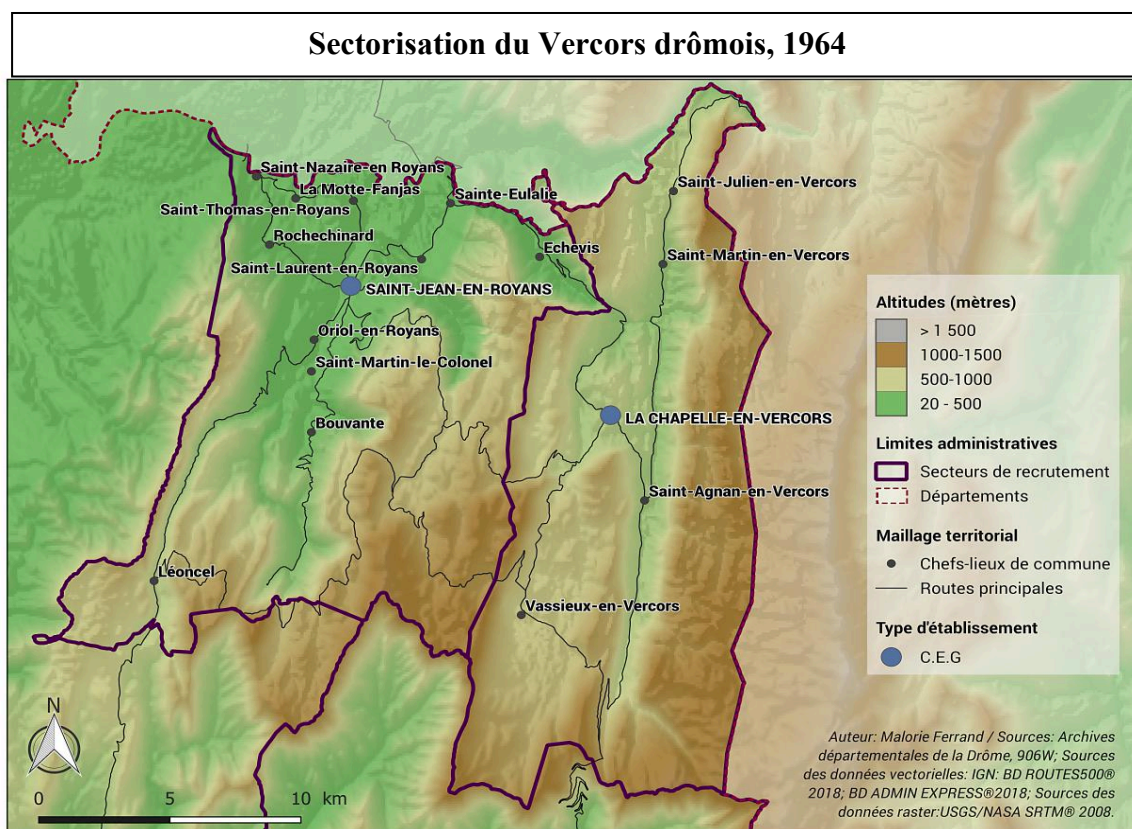
« [*>PD*]: *Ramassage scolaire, c'est vrai qu'à partir du moment où le Conseil Général s'est chargé disons d'augmenter le nombre de ramassages scolaires nous ça nous a foutu en l'air. Les internats ont été désertés. [...] Création de l'espagnol...parce qu'à un moment donné dans le public ils disaient : "on a pas espagnol et eux là-bas ils ont espagnol", alors c'était facile, et puis maintenant on dit: "ah ! Non, mais ma fille elle fait du handball", ici dans le cadre sportif il n'y a pas handball. Eh ben voila, on demande handball ! Bon, on a toujours quelques arguments quand on veut pas venir ici* ».

Pierre Duvert fustige ici les stratégies de contournement de la carte scolaire mises en œuvre par les familles, ce qui révèle son attachement à ce dispositif qui, loin d'être vécu comme une contrainte est perçu comme une garantie, une manière de s'assurer d'un nombre d'élèves minimal. L'exemple de Saint-Cirgues est révélateur d'une part de la tolérance des aménageurs vis-à-vis de structures hors-normes mais indispensables à la poursuite de la scolarité d'un certain nombre d'enfants, dans une région où le ramassage scolaire ne peut constituer une réponse adaptée pour tous et en toutes saisons. Pour ces établissements qui ne sont pas tenus de réunir 400 élèves, bien que l'augmentation du recrutement soit un souci constant, la définition d'un secteur constitue une garantie, et les stratégies dérogatoires une menace.

Ce pragmatisme des aménageurs vis-à-vis de certaines configurations géographiques est récurrent dans notre territoire d'étude, un cas particulièrement révélateur étant celui de l'aménagement scolaire dans le Vercors drômois. Nous avons choisi d'approfondir le cas du CEG de La Chapelle-en-Vercors, commune juchée à 900 mètres d'altitude dans les Préalpes drômoises, qui comprend 128 inscrits en 1963, tandis que le CEG voisin de Saint-Jean-en-Royans (situé à une trentaine de kilomètres par la route) en compte 295³¹⁵. Ces deux collèges aux faibles effectifs, proches l'un de l'autre, constituent l'une des nombreuses configurations « anormales » de la carte scolaire dans l'académie de Grenoble. Deux secteurs distincts sont établis, celui de La Chapelle-en-Vercors se composant de quatre communes avec une population de 2 108 habitants et 81 élèves scolarisables (l'existence d'un internat au CEG de

³¹⁵ AD de la Drôme, 752WP78.

La Chapelle permettant toutefois de dépasser la barre des 100), et celui de Saint-Jean-en-Royans. Ce dernier comprend un peu plus de 6 000 habitants, respectant donc le premier critère de sectorisation, mais seulement 314 élèves scolarisables en raison d'une population plutôt vieillissante et de la concurrence exercée par le réseau privé. Ainsi, en transformant les deux CC en CEG puis en leur octroyant une aire de recrutement, les aménageurs pérennisent l'existence de deux structures non conformes aux seuils de la carte scolaire.

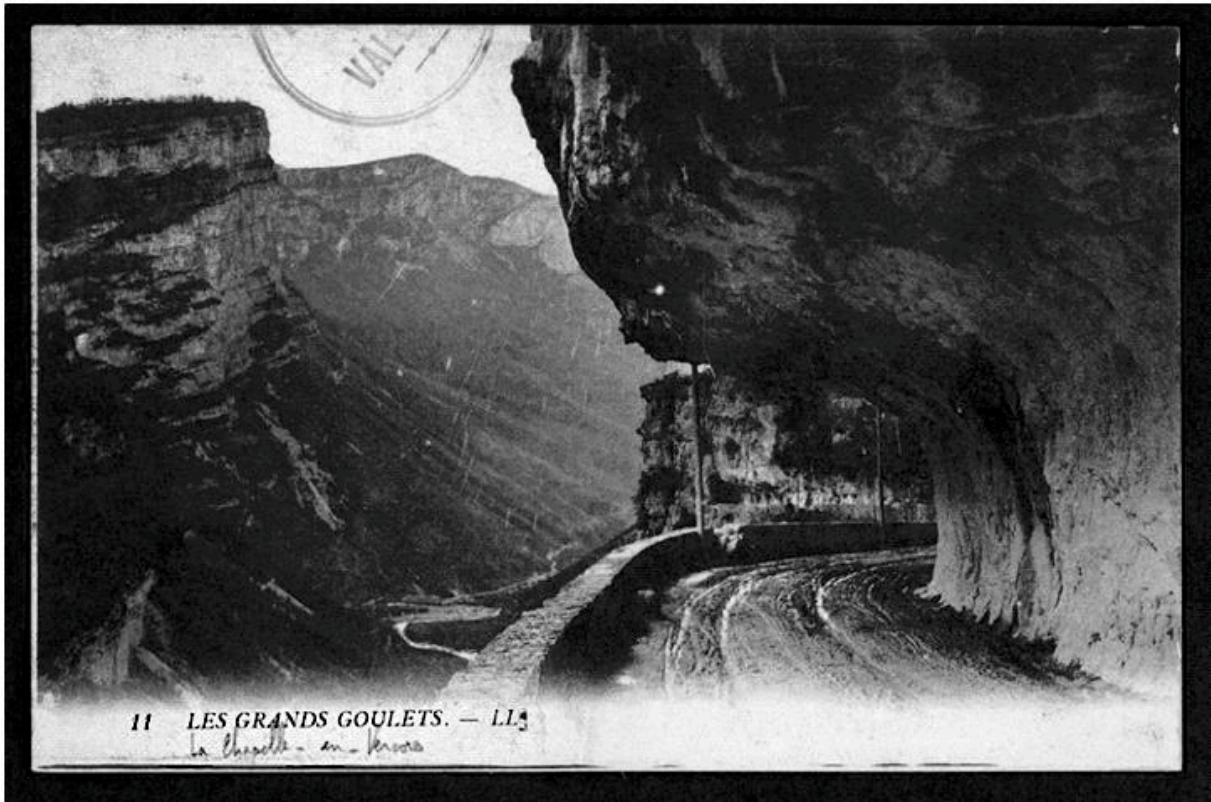


La Chapelle-en-Vercors doit le maintien de son CEG à l'inspecteur d'académie Jean Padovani. En effet, lors de la réunion préparatoire du 17 octobre 1963, il explique que bien que l'étude théorique n'aboutisse pas à un maintien du CEG de La Chapelle-en-Vercors, l'existence de cet établissement est indispensable à la poursuite de la scolarité, le trajet jusqu'au CEG de Saint-Jean-en-Royans étant jugé trop long et trop incertain l'hiver en raison de l'enneigement. Le Vercors drômois est encore, dans les années 1960, un territoire de départ. La Chapelle-en-Vercors par exemple est marquée par un déclin démographique depuis la seconde moitié du XIX^e siècle, la commune comptant 738 habitants en 1962. Toutefois, si le canton de la

Chapelle a perdu 269 habitants entre 1954 et 1962 (passant de 2 377 à 2 108 habitants), celui de Saint-Jean-en-Royans est plus dynamique et a même gagné des habitants (104 habitants supplémentaires entre 1954 et 1962, la population passant de 5 939 à 6 043 habitants), avec une population globalement plus jeune³¹⁶. Le regroupement de ces deux secteurs autour de Saint-Jean-en-Royans permettrait de créer un secteur rural répondant pleinement aux normes de la carte scolaire. Toutefois, comme le montre la carte, les communications sont difficiles et très indirectes. Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, de nombreuses routes carrossables ont été aménagées afin de désenclaver ces territoires³¹⁷. Le processus se poursuit avec la route D199 viabilisée dans les années 1950 grâce au percement du tunnel de la Bataille qui permet de relier La Chapelle-en-Vercors et Léoncel pour rejoindre ensuite Saint-Jean-en-Royans par le sud ou Valence. Toutefois, ces routes ne peuvent être agrandies et sont souvent sujettes à la problématique des éboulements. L'accès le plus rapide entre La Chapelle-en-Vercors et Saint-Jean-en-Royans se fait *via* la route des Grands Goulets par la commune d'Echevis, route qui s'accroche à flanc de paroi.

³¹⁶ Voir le volume d'annexes, figure 4, p.89.

³¹⁷ Emma-Sophie Mouret, « Quand les routes fermées de montagne racontent les territoires. L'exemple du Vercors : entre invisibilités, réappropriations et mises en valeur (XIX^e -XXI^e siècles) », *Revue de géographie alpine* [107-1 | 2019.



Route des Grands Goulets à proximité de La Chapelle-en-Vercors en 1908. La route n'a jamais été élargie de sorte que la photographie, bien qu'ancienne, rend bien compte de son caractère difficile d'accès pour les transports scolaires, notamment l'hiver.

Source : Médiathèque Valence Romans Agglo (B263626101_CP575)

La question a été débattue en 1964 lors de la définition de la première carte scolaire, la direction générale de l'organisation et des programmes scolaires s'inquiétant du grand nombre de secteurs ruraux insuffisamment peuplés dessinés sur proposition de la commission de la carte scolaire de l'académie de Grenoble. Afin de répondre aux difficultés de recrutement, Jean Padovani propose de transformer cet établissement en « CES climatique », voire par la suite en lycée, accueillant des enfants dont la santé exige une poursuite de la scolarité dans des conditions climatiques favorables : « *C'est que La Chapelle a une situation climatique qui ne peut se traduire par des chiffres tels que ceux que nous avons manipulés* », écrit-il en 1963³¹⁸. Le contexte territorial du CEG devient non seulement un motif de dérogation aux seuils de la carte scolaire, mais il se trouve également au cœur de stratégies visant à assurer sa survie. Le CEG n'est pas pensé ici comme un établissement normé dans le cadre d'un aménagement égalitaire du territoire mais comme une structure jouissant d'une identité propre

³¹⁸ AD de la Drôme, 752WP: rapport du groupe de travail départemental de la Drôme du 17 octobre 1963, signé par l'inspecteur d'académie J. Padovani.

en écho avec son environnement. L'établissement de La Chapelle-en-Vercors ne devient finalement pas un CES, mais le CEG est maintenu et de nouvelles stratégies sont mises en œuvre, notamment par les chefs d'établissement successifs, afin d'élargir son recrutement, avec la création de sections sportives qui motivent des demandes de dérogation. Le maintien des structures de proximité fait donc non seulement consensus chez les usagers, mais il est aussi préconisé par de nombreux inspecteurs d'académie. Il semble en effet que beaucoup d'entre eux restent attachés à l'objectif de dispersion des structures d'enseignement de second degré, dans la lignée des cours complémentaires qu'ils ont souvent contribué à créer et dont les CEG sont les héritiers. Leur comportement est donc cohérent sur le long terme, et ce malgré le revirement de la politique étatique qui cherche à limiter l'existence de petites structures.

Il faut toutefois nuancer l'idée d'un aménagement scolaire qui viendrait contrecarrer un mouvement global de déprise de certains secteurs ruraux et de montagne dans le Vercors. Si c'est le cas dans le cadre de communes qui disposaient déjà d'une offre scolaire comme La Chapelle-en-Vercors, ailleurs la politique d'aménagement scolaire accompagne la déprise des territoires. En 1974, un article de *la Revue de géographie alpine* consacré aux communes de Léoncel, du Chaffal et de Plan-de-Baix situées le long de la route départementale 70 fait état d'un milieu particulièrement contraignant dans lequel la vie rurale a connu des mutations profondes³¹⁹. Caractérisé par des ressources précaires et situées à relative proximité de la plaine, ces communes ont vu chuter le nombre de leurs habitants au XIX^e siècle, malgré une amorce de redressement pour certaines d'entre-elles au début des années 1970, ayant peu d'impact dans l'aménagement scolaire puisqu'il s'agit selon l'auteur de populations vieillissantes.

³¹⁹ Alain Morel, « L'évolution récente de trois communes du Vercors occidental : Léoncel, Le Chaffal et Plan-de-Baix », *Revue de géographie alpine*, tome 62, n°3, 1974. pp. 293-314.



À droite, le village de Léoncel longé par la route départementale qui permet de relier Saint-Jean-en-Royans au nord, Crest au Sud et Chabeuil puis Valence à l'ouest via le col des Limouches. L'église abbatiale visible sur la photographie témoigne du rayonnement passé de ce secteur.

Source : collection privée de l'auteure

Le petit village de Léoncel comptant seulement 96 habitants en 1962 est rattaché au secteur de Saint-Jean-en-Royans. Le CEG est situé à une vingtaine de kilomètres, relié par des routes de montagne. Pour les quelques élèves issus de ce village, l'internat semble être la solution *sine qua non* à une poursuite de la scolarité dès l'entrée en 6^{ème}. En outre, l'école primaire a fermé ses portes au début des années 1960, dans la lignée d'un certain nombre de commerces de sorte que ce sont les commerçants des bourgs alentours qui alimentent ces communes par des tournées hebdomadaires. La mise en œuvre d'un ramassage scolaire à destination des élèves de primaire de même que la tournée des commerçants et du service postal deviennent les vecteurs de la vie au village. L'aménagement scolaire n'est ainsi pas déconnecté du mouvement de disparition des commerces et des services publics dans les territoires de montagne isolés, il participe à ce mouvement plutôt que de le contrer. Or l'absence d'une école primaire au village, puis la quasi obligation de poursuite d'études en internat dès 11 ans constituent un facteur répulsif pour des familles qui souhaiteraient s'installer dans ces communes. La politique d'aménagement scolaire contribue donc à l'abandon de certains

secteurs ruraux isolés, tout en participant au développement de bourgs plus ou moins importants à partir desquels les aménageurs choisissent de développer des flux.

1.3. DES ÉTABLISSEMENTS DE TYPE URBAIN EN MILIEU RURAL : LES RESSORTS D'UN APPARENT PARADOXE

Certaines anomalies de la carte scolaire concernent aussi des structures catégorisées comme CES mais situées en milieu rural. C'est le cas des établissements de Lamastre et du Cheylard en Ardèche, transformés en CES à la fin des années 1960 alors qu'ils sont loin du seuil requis des 600 élèves. En effet en 1970, le CES du Cheylard compte 366 élèves et celui de Lamastre 314. Si ces deux établissements appartiennent à des communes qui constituent des unités urbaines au sens de l'INSEE (villes isolées), leur secteur se caractérise par une forte dominante rurale³²⁰. Nous verrons ici comment expliquer cette transformation puis nous nous demanderons quelles sont les réalités d'un CES en milieu rural.

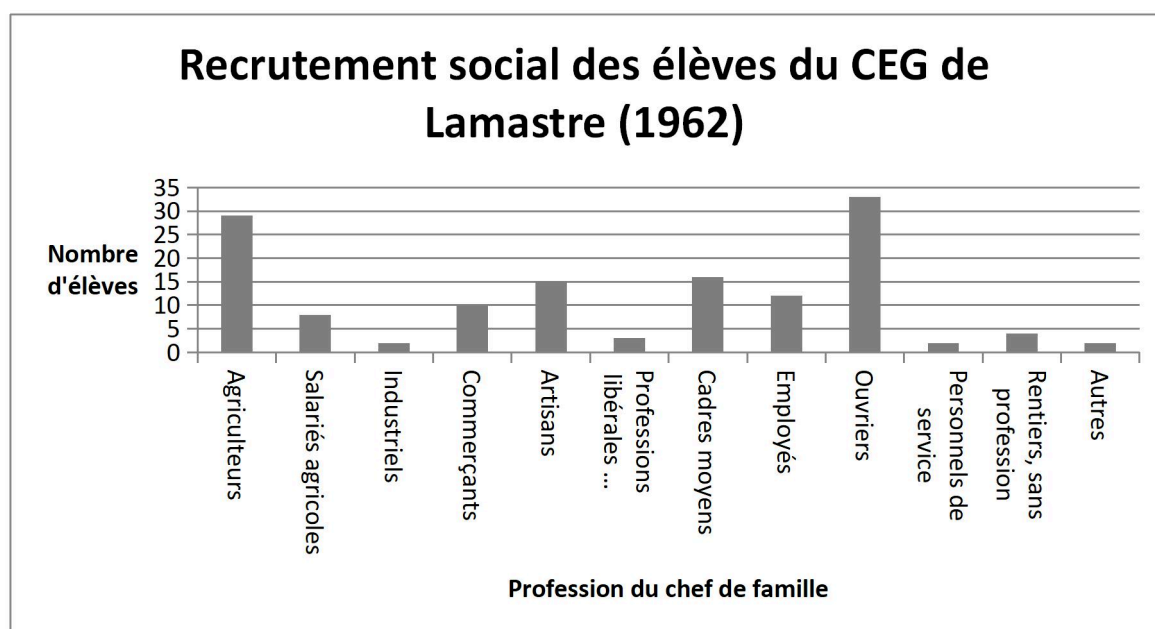
Les CEG du Cheylard et de Lamastre, choisis par le rectorat pour devenir des CEG, ont plusieurs points communs : ils dispensent un enseignement de latin et possèdent des effectifs moyens complétés, dans le cas du Cheylard, par la présence d'un internat. Ils sont en outre en concurrence avec des établissements privés. En termes géographiques, il s'agit de deux bourgs relativement dynamiques dans une région marquée par une faible attractivité migratoire. La commune du Cheylard, située dans la vallée de l'Eyrieux, fait partie des Boutières, rebord oriental du Massif central avec pour particularité de constituer un pôle industriel depuis le XIX^e siècle, ce qui lui a permis de maintenir sa population malgré l'émigration rurale qui a frappé les communes alentours³²¹. La commune de Lamastre dans la vallée du Doux jouit d'un atout différent lié à sa position de carrefour entre plusieurs vallées, se situant sur les axes de Valence/Le Puy et Annonay/Aubenas. Si sa population a quelque peu décliné depuis les années 1930, elle se maintient au dessus du seuil de 3 000 habitants. Il s'agit donc de deux bourgs assez dynamiques rayonnant sur des régions aux altitudes moyennes mais au relief accidenté. Elles sont ainsi relativement enclavées, d'autant plus qu'en 1968, la ligne de train reliant Le Cheylard à la vallée du Rhône ferme. Ces communes

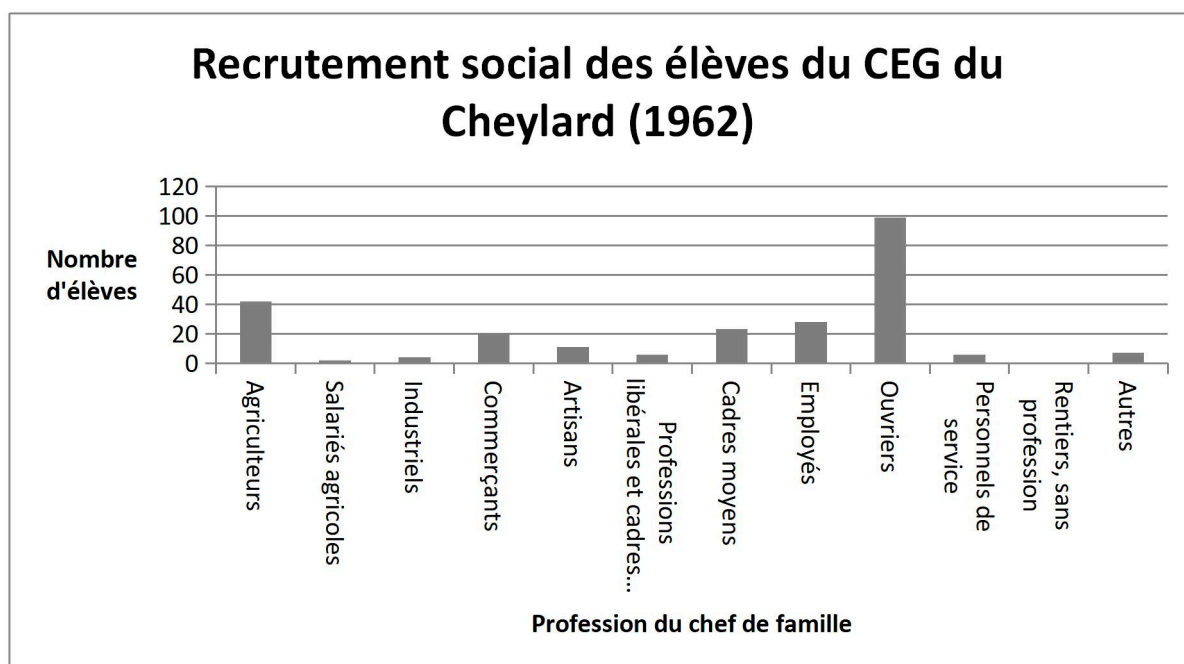
³²⁰ Voir le volume d'annexes figure 47, p.130.

³²¹ Alain Coustaury, « Déclin et vitalité en Ardèche : la région du Cheylard », dans *Revue de géographie de Lyon*, vol. 49, n°3, 1974, p. 211-239.

sont par ailleurs peu densément peuplées (en moyenne moins de 44 habitants au km²). Les difficultés de communication dont pâtit la région sont décrites par Alain Coustaury en 1974, qui montre que l'économie régionale repose sur l'utilisation de la RN 103 longeant la vallée de l'Eyrieux et qu'il décrit comme une « *route sinueuse, étroite, souvent impossible à élargir, coupée de surcroît par la « burle » hivernale dans ses sections les plus hautes* ». Le Cheylard a un rôle de relais, les communes de la périphérie ayant déversé une large partie de leurs émigrés dans cette commune, du fait des possibilités d'emploi offertes. Le Cheylard constitue par ailleurs un centre de services pour les campagnes voisines, pôle dans lequel on vient s'approvisionner des biens non accessibles dans les villages alentours et par la même occasion rendre visite aux enfants en internat.

En 1962, ces caractéristiques se reflètent dans le recrutement des CEG.





Ainsi, c'est la catégorie des ouvriers (essentiellement originaires du bourg) et celle des agriculteurs qui dominent dans les deux cas. Alain Coustaury note en outre que les ouvriers-paysans sont nombreux de sorte que la manière dont les pères de famille déclarent leur profession peut modifier l'équilibre entre les deux catégories. Si le secteur primaire est encore important au début des années 1960, la population agricole ne cesse de diminuer. La région, marquée par de nombreuses petites exploitations, est en effet peu propice à la modernisation agricole. Pour les élèves issus des secteurs de recrutement de ces deux CEG, les stratégies d'orientation sont semblables. En 1962, une majorité d'entre eux poursuit ses études en lycée. Avec la massification scolaire, Alain Coustaury note que ce mouvement continue pour les meilleurs élèves tandis que les autres s'orientent vers l'enseignement technique ou l'apprentissage et trouvent une place dans les usines locales. Ainsi si les tendances semblent être les mêmes entre la période précédant les grandes réformes et celle qui leur succède, c'est le nombre d'élèves concernés par le lycée qui a varié. Les CEG du Cheylard et de Lamastre sont ainsi implantés dans deux bourgs rayonnant sur leur secteur, sont dotés d'un internat et d'un enseignement de latin, autant d'éléments qui expliquent que, malgré des effectifs limités, ils aient été transformés en CES, donnant accès aux élèves du centre-Ardèche à un panel plus large de sections. Afin d'élargir le recrutement, des secteurs assez vastes ont été délimités autour de ces établissements et le réseau de ramassage est particulièrement développé³²²,

³²² Voir en annexes la cartographie du plan départemental des transports scolaires ardéchois (1973-1974), figure 58, p.141, qui montre qu'outre les services réguliers existants, de nombreux services spéciaux sont créés afin de relier les CES aux communes alentours.

d'autant plus qu'en 1968, le rectorat prévoit la fermeture du CEG de Saint-Agrève, aux effectifs jugés insuffisants, au profit du secteur du Cheylard.

Ainsi, si l'on se réfère à la carte de la ruralité que nous avons établie, corrélée à une étude des catégories socioprofessionnelles des familles des élèves, nous notons qu'il existe donc des CES en milieu à dominante rurale. Cette réalité est encore plus perceptible si l'on considère la zone de recrutement des établissements et pas seulement la commune dans laquelle ils sont implantés. Toutefois, il apparaît que la réalité de ces établissements n'est guère différente de celle de certains CEG. Il s'agit tout d'abord de CES municipaux, à l'instar de la quasi-totalité des CEG ardéchois. En termes de filières proposées, le tableau en annexes montre qu'en 1969 au niveau 4^{ème}, la majorité des CEG ardéchois proposent une filière moderne (parfois deux) et une filière pratique, voire une section classique pour quatre d'entre eux³²³. Dans tous les cas cette filière classique 2 ne concerne qu'une minorité d'élèves (moins de 10) et ne constitue donc pas une classe autonome. Néanmoins, il en va de même au Cheylard et à Lamastre où les élèves renseignés comme appartenant à la section classique sont respectivement deux et huit alors que dans les autres CES les effectifs sont suffisants pour constituer au moins une classe. De surcroît, si le CES de Lamastre dispense trois langues vivantes à l'instar des CES urbains, celui du Cheylard n'en propose que deux, se rapprochant ainsi davantage du modèle des CEG. Ainsi, rien ne semble différencier les deux CES ruraux ardéchois de certains CEG du même département en 1969. Il faudrait toutefois compléter cette comparaison avec le statut des enseignants, afin de déterminer la part de certifiés par rapport à celle de PEGC dans ces CES ruraux.

Même dans le cas des CES ruraux, la faiblesse des effectifs s'avère déterminante quant à l'existence des différentes filières de sorte que suivre sa scolarité dans un CES urbain et un CES rural ne renvoie pas à la même réalité. La transformation des CES de Lamastre et du Cheylard semble donc avant tout être liée à une volonté de hiérarchiser le réseau en créant deux structures se voulant plus polyvalentes et rayonnant sur une fraction plus large du territoire, permettant éventuellement de supprimer certains CEG de proximité. La définition d'un vaste secteur, largement maillé par les circuits de ramassage scolaire et l'existence d'un internat au Cheylard permettent aux établissements de rayonner sur un vaste territoire. La volonté de faire concurrence à l'enseignement privé constitue aussi un élément explicatif. En 1972-73, sur les 1 610 élèves du Cheylard (tous niveaux confondus), seuls 670 sont inscrits

³²³ Voir le volume d'annexes, figure 118, p.203.

dans l'enseignement public³²⁴. Ce chiffre est révélateur de l'existence d'une forte concurrence mais aussi de difficultés à y faire face, même dans le cadre d'un CEG accédant au même statut que les établissements urbains. L'anomalie que constitue la présence de deux CES dans cette partie rurale de l'Ardèche tient donc d'une part à des enjeux idéologiques et d'autre part à la volonté d'assurer l'existence d'un aménagement réticulaire fondé sur des établissements de statuts variés, y compris en l'absence de pôles urbains majeurs. Toutefois, la réalité de ces CES ruraux n'est pas celle des établissements urbains en termes d'offre scolaire.

Ainsi, dans les territoires ruraux, les aménageurs adoptent une posture pragmatique les conduisant à tolérer l'existence de petites structures et à transformer certains CEG en CES sans que ceux-ci n'atteignent les effectifs préconisés. Leur posture se caractérise ainsi par une oscillation permanente entre la volonté d'appliquer la carte scolaire et donc de favoriser l'émergence d'établissements plus importants et polyvalents et celle de mettre la scolarité à portée des ruraux, rendant ainsi la prolongation de la scolarité possible. La politique menée n'est toutefois pas la même dans les territoires ruraux enclavés de montagne où le maintien de petits CEG apparaît comme la condition de la poursuite de la scolarité, donc de l'application de la réforme Berthoin, et les territoires du rural intermédiaire où les aménageurs se montrent plus prompts à faire respecter les seuils établis. L'enjeu en effet est d'éviter le développement des internats dans les établissements urbains et la surcharge de ces derniers par une incorporation massive d'élèves ruraux, de sorte que le maintien de structures rurales, certes de taille réduite mais à moindre coût, constitue également une solution à l'insuffisance de l'équipement en milieu urbain et périurbain. La tolérance des aménageurs vis-à-vis de l'existence de petites structures notamment dans les zones de montagne semble aussi à l'œuvre pour l'enseignement primaire où des écoles à classe unique de moins de 16 élèves, ce qui constitue la limite définie, sont tolérées dans les régions où la géographie et le climat ne permettent pas le déplacement des enfants³²⁵. Cela ne constitue toutefois pas une règle générale, certains territoires ruraux isolés voyant leurs écoles fermer successivement.

³²⁴ Alain Coustaury, « Déclin et vitalité en Ardèche... », *op.cit.*

³²⁵ Jean Kerninon, *Éducation nationale et l'espace local. Les défis de la carte scolaire*, L'Harmattan, 1998

2. L'aménagement du territoire comme fruit de jeux d'acteurs complexes

Outre un certain pragmatisme face aux réalités territoriales, l'autre élément expliquant l'importante distorsion entre le réseau prescrit par les aménageurs et le réseau réel réside dans le fait que la carte scolaire est le fruit de l'interaction entre de multiples acteurs aux intérêts parfois contradictoires.

L'élaboration de la première carte scolaire est le fruit de jeux d'acteurs que nous avons analysé de manière approfondie pour le département de la Drôme où les documents préparatoires ont été conservés aux archives.

Procédure d'élaboration de la première carte scolaire dans la Drôme

17 octobre 1963	Réunion du groupe de travail départemental sous la présidence de l'inspecteur d'académie Jean Padovani. Élaboration des propositions de sectorisation fondées des documents préparatoires construits par le rectorat : population du secteur sur la base du recensement de 1962, estimation de l'évolution de la population, estimation de la population scolarisable à l'horizon 1971, projets de construction de logements et de développement économique, moyens de communication.
12 novembre 1963	Commission académique de la carte scolaire à Grenoble. Finalise le découpage qui est transmis au ministère.
13 février 1964	Rapport du ministère sur les propositions établies et bilan des rectifications effectuées.
21 février 1964	Rapport du préfet, Jean Faussemagne, sur les propositions.
16 juillet 1964	Le plan de découpage officiel est diffusé par la voie hiérarchique.

Le processus, qui court d'octobre 1963 à juillet 1964 se déploie entre deux pôles : le rectorat *via* l'inspecteur d'académie et le préfet à l'échelle départementale, et le ministère au niveau national. Les propositions de sectorisation sont définies sur la base des calculs effectués par le

rectorat à travers quatre catégories de documents : des données scolaires (réseau existant, estimation de l'évolution des effectifs), des données démographiques (évolution de la population, taille des villes), le réseau de transport et les perspectives de développement économique de la région (création d'emplois, programmes de construction de logement, *etc.*). Ces propositions ne se limitent pas à l'échelle départementale puisque certaines communes sont rattachées à des secteurs appartenant aux départements voisins.

La comparaison entre le découpage proposé, celui qui est finalement établi et la correspondance entre les différents acteurs concernés permet d'observer d'une part la manière dont le rectorat interprète les directives du ministère et d'autre part la souplesse ou au contraire la fermeté du ministère quant à l'application des seuils définis par la carte scolaire. Les propositions effectuées par Jean Padovani visent à préserver la totalité des établissements existants et à leur attribuer une aire de recrutement. Il fait ainsi le constat dans le rapport de la réunion du groupe de travail départemental qu'il préside le 17 octobre 1963, qu'à partir des seuils définis par le ministère, certains cantons peu densément peuplés devraient être réunis au sein d'un même secteur. C'est le cas par exemple de celui de la Motte-Chalancon qui devrait être associé au secteur de Nyons, et de celui de Luc-en-Diois orienté vers Die. Il préconise d'effectuer ces regroupements mais propose de créer des sous-secteurs, définissant ainsi une aire de rayonnement à chaque établissement, de manière à pérenniser leur existence. Le schéma d'un établissement par canton, qui a jusqu'à alors guidé les inspecteurs dans la localisation des établissements de second cycle, perdure à travers l'adaptation des normes définies par la carte scolaire. Jean Padovani justifie sa décision par le fait que, selon les directives ministérielles, il n'y a pas lieu de fermer un établissement existant en chef-lieu de canton et que les GOD du Diois, en vertu de l'isolement de la région et des difficultés de communication, constituent une nécessité. Aussi n'envisage-t-il de fermer le GOD de Saillans, question qui est soulevée lors de la réunion de la commission académique, qu'à longue échéance. Il motive ses décisions par le souci d'éviter « toute discussion locale ». Il propose donc de transformer le GOD de Luc-en-Diois en CEG et d'en faire un établissement pérenne mais également d'adjoindre trois communes des Hautes-Alpes au secteur de la Motte-Chalancon, en raison des « retombées naturelles » de ces communes dans ce secteur. Le désir de maintenir les GOD, dont la situation semble être débattue au sein des commissions, transparait de ces propositions. Ainsi malgré les préconisations de la carte scolaire, l'inspecteur reste attaché à l'objectif de mise à portée, de dissémination des établissements scolaires en milieu rural et se montre soucieux de ne pas créer de mécontentements. Ce

constat rejoint celui de Jean Kerninon³²⁶ qui affirme que les inspecteurs d'académie se sont montrés soucieux de préserver le réseau existant en estimant parfois les besoins à l'horizon 1970/71 de manière excessive, parfois en raison d'informations erronées fournies par les élus locaux, de sorte qu'un contrôle a ensuite été effectué à l'échelon national aboutissant à la remise en cause de l'existence de certains établissements.

Suite à ces propositions, le ministère fait le constat qu'à l'échelle académique, certains secteurs mixtes sont trop vastes, notamment en Ardèche et en Isère et de nombreux secteurs ruraux trop faiblement peuplés, dans la plupart des départements de l'académie. Dans le cas de la Drôme, si certaines configurations non conformes aux seuils de la carte scolaire sont acceptées, comme dans le cas de La Chapelle-en-Vercors, d'autres font l'objet de contre-propositions transmises au rectorat et au préfet. Le ministère demande ainsi d'étudier la possibilité d'une fusion des secteurs de Bourg-de-Péage et de Romans et de rattacher certains élèves de ce secteur à celui de Roybon en Isère. Il préconise en outre la disparition du secteur de Saint-Donat en raison d'effectifs trop faibles, le déplacement du CEG de Cléon-d'Andran plus à l'ouest ainsi que l'absorption du GOD de la Motte-Chalancon dans le secteur de Nyons. Ces contre-propositions font l'objet de réticences de la part du préfet qui a porté le premier projet de carte scolaire aux côtés de l'inspecteur d'académie. Ces réticences sont motivées par des considérations d'ordre géographique mais surtout politique. Le préfet déconseille ainsi la fusion des secteurs de Bourg-de-Péage et Romans au prétexte de « *l'antagonisme traditionnel et toujours vif entre les deux villes* » (l'opposition entre les villes voisines de Romans et Bourg-de-Péage, seulement séparées par l'Isère remonte au XV^e siècle³²⁷, pour des raisons économiques). Sa position est similaire concernant le rattachement d'élèves drômois au secteur de Roybon, jugé impossible en raison de la rivalité entre les deux départements qui entraverait l'organisation du ramassage scolaire. Il s'oppose également à la disparition du secteur de Saint-Donat en raison des critiques qu'elle pourrait susciter ainsi qu'à l'absorption du secteur de la Motte par celui de Nyons du fait de la topographie de la région rendant l'organisation du ramassage scolaire difficile.

Le ministère passe outre ces réticences comme le révèle la cartographie des secteurs pour la rentrée 1966³²⁸. En effet, les établissements de Saint-Donat et de Bourg-de-Péage sont intégrés au secteur de Romans et les GOD de Saillans et de la Motte-Chalancon ferment à la

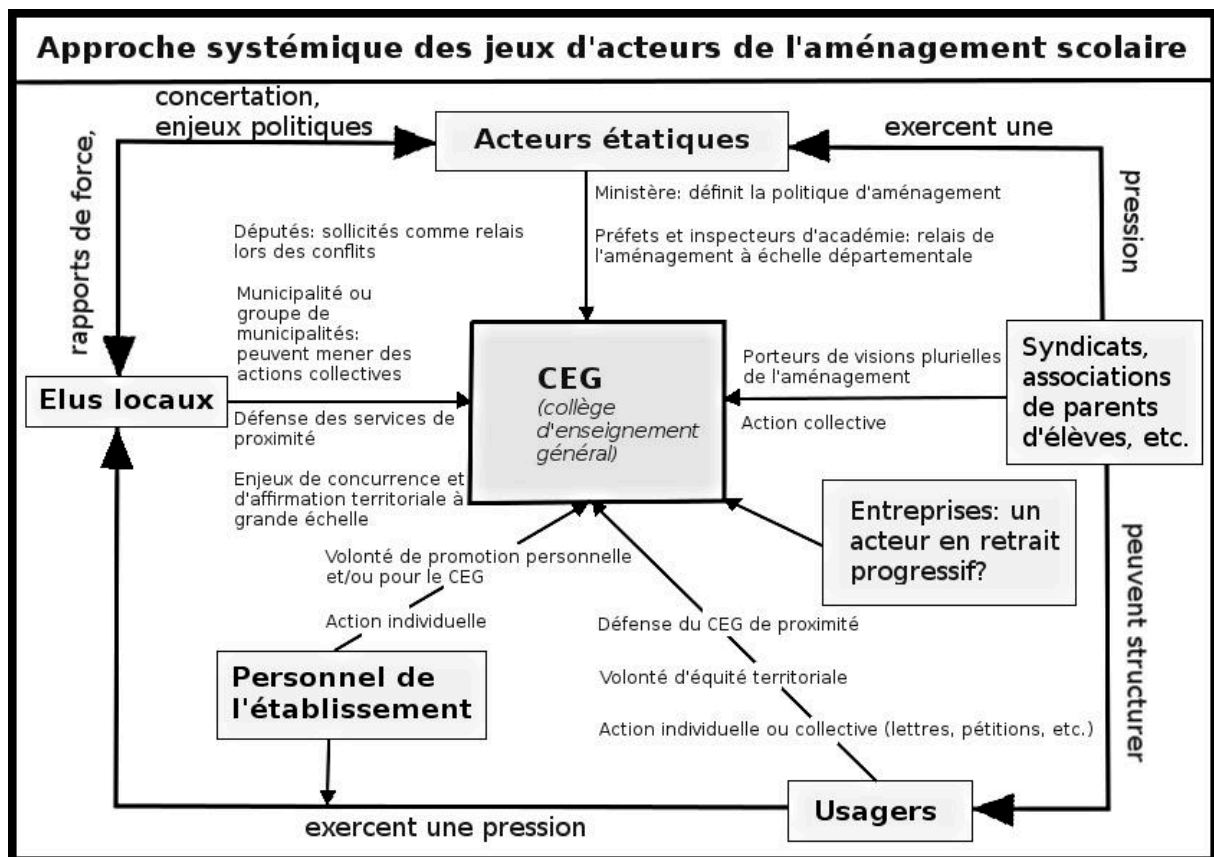
³²⁶ Jean Kerninon, *Éducation nationale et l'espace local*, op.cit.

³²⁷ Yannick Jambon, *Aux marges des villes modernes : les faubourgs dans le royaume de France du XVI^e au début du XIX^e siècle*, Presses Universitaires de Lyon, 2017

³²⁸ Voir le volume d'annexes, figure 64, p.146.

rentrée 1966, faute d'effectifs jugés suffisants. Le CEG de Cléon-d'Andran est maintenu mais fait l'objet d'un projet de fermeture en 1968. La définition d'un secteur constitue une garantie pour un établissement, aussi le rectorat comme la préfecture sont attachés à pourvoir les petits établissements d'un secteur de recrutement afin de les préserver. Ils s'opposent en cela aux préconisations de la carte scolaire. Si le ministère accepte dans certains cas l'existence de configurations anormales en vertu de caractéristiques géographiques particulières et de l'existence de projets de développement comme dans le cas de La Chapelle-en-Vercors, tous les CEG et GOD drômois ne sont pas pourvus d'un secteur autonome.

Les jeux d'acteurs évoqués lors de la définition de la première carte scolaire, et qui constituent un élément explicatif de la distorsion du réseau scolaire par rapport aux intentions initiales des aménageurs, se déploient également par la suite, étant donné que la carte scolaire fait l'objet de révisions annuelles. Le caractère systémique de ces jeux d'acteurs et l'imbrication de leur action à plusieurs échelles ont été illustrés par le schéma suivant.



Tous les acteurs liés au système éducatif ne figurent pas dans ce schéma, notamment les acteurs relatifs au marché scolaire qui ont fait l'objet d'un ouvrage collectif appréhendant l'institution éducative comme un marché sur le temps long³²⁹.

Les conflits survenus dans le cadre de la mise en œuvre de la carte scolaire constituent pour nous des postes d'observation privilégiés, en ce qu'ils contraignent les différents acteurs à se dévoiler et à prendre position³³⁰. À travers l'analyse de ces différents conflits, qui vont de tensions ponctuelles à une opposition sur le temps long, nous avons identifié six pôles d'acteurs interagissant dans la mise en œuvre de la carte scolaire durant la période étudiée. Ce schéma relativise la distinction entre une autorité centrale qui serait seule détentrice du pouvoir et les acteurs supposés périphériques. Nous rejoignons ici l'approche de Pierre Grémion qui interroge la capacité d'action locale par rapport au centre et propose une vision systémique des relations centre/périphérie dans laquelle les notions de stratégies, de réseaux, d'intérêts et de négociations occupent une place majeure³³¹. Il s'agit donc de dépasser la vision d'une politique se déployant du centre vers la périphérie en posant la question de la capacité d'initiative de chaque acteur agissant à différentes échelles imbriquées les unes dans les autres.

2.1. LES LIMITES DE LA CENTRALISATION DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE DE RÉAMÉNAGEMENT DU RÉSEAU SCOLAIRE

Au sein du pôle étatique, nous distinguons tout d'abord le ministère, associé à la DGOPS, qui définit les orientations de la politique scolaire et notamment les objectifs de l'aménagement, à savoir rationaliser le réseau dans une perspective isonomique, fondée sur la distinction entre territoires urbains et ruraux. Si la prise en main étatique de l'aménagement a déjà été évoquée à travers de multiples mesures prises à la fin des années 1950, elle apparaît également dans le cadre des constructions scolaires à partir des années 1960. Face à l'ampleur des équipements à installer, l'État centralise les constructions. Étant le seul à même de garantir des commandes régulières sur plusieurs années, il est le seul à pouvoir faire baisser

³²⁹ Jean-François Condette, *L'école une bonne affaire ? Institutions éducatives, marché scolaire et entreprises (XVIe-XXe siècle)*, Revue du nord, 2013.

³³⁰ Voir à ce sujet Philippe Subra, *Géopolitique de l'aménagement du territoire*, op.cit.

³³¹ Pierre Grémion, *Le pouvoir périphérique. Bureaucrates et notables dans le système politique français*, Paris, Seuil, 1976.

les prix en organisant la concurrence entre entreprises. L'objectif est double : faire baisser les coûts et réduire les délais de livraison à six mois. Cette centralisation a pour conséquence le développement d'établissements industrialisés, projets-types de bâtiments susceptibles d'être mis en place partout, reposant sur une normalisation au niveau des plans et le recours à des éléments préfabriqués. Les communes sont incitées, par l'octroi de subventions étatiques, à abandonner la maîtrise de l'ouvrage de sorte que, selon Jean Kerninon, elles ne bénéficient que d'une « illusion de liberté ». Ces constructions nouvelles accompagnées de nationalisations concernent toutefois essentiellement les villes et leurs périphéries dans les années 1960³³². Cette phase de construction industrialisée qui s'achève avec les lois de décentralisation en 1982 n'est pas exempte d'évolutions. Ainsi, dans les années 1960, ce sont les constructions métalliques qui sont favorisées, afin de soutenir la sidérurgie française, jusqu'à ce que les « bétonniers » s'imposent dans les années 1970. Se pose alors la question de l'insertion de l'établissement dans son environnement local et certains assouplissements sont effectués. L'incendie du CES Pailleron en 1973 remet en question ce type de constructions, symboles de la centralisation/normalisation du système éducatif obéissant à des principes de rentabilité. Les établissements se divisent donc en deux catégories : des CES et plus rarement des CEG nationalisés, construits ou reconstruits grâce à des subventions étatiques dans le cadre des constructions standardisées face à de structures municipales, le plus souvent des CEG ruraux, qui ont parfois fait l'objet de reconstructions dès le début des années 1960 sans changer de statut, ou qui sont demeurés dans leur bâtiments d'origine. Les nationalisations sont conçues de manière lente, de sorte que les établissements ruraux semblent constituer la dernière phase de la prise en main du réseau scolaire par l'État.

L'enjeu pour l'État est de légitimer sa politique scolaire, notamment dans le monde rural où la collaboration des communes est impérative étant donné que la majorité des établissements existants ont un statut municipal. La mise en œuvre de cette politique et son acceptation par les élus locaux et les usagers est le fait de deux pôles : le rectorat et les différentes préfectures des départements de l'académie. Jusque dans les années 1960, les pouvoirs des recteurs et des inspecteurs d'académie sont limités. Les établissements de l'ordre secondaire sont gérés de manière centralisée. Cependant, le rôle de l'inspection académique est plus important dans le cadre des structures de l'ordre primaire, ainsi que nous l'avons

³³² Voir Anne-Marie Châtelet, « L'architecture scolaire », dans Jean-François Condette, Marguerite Figeac-Monthus, *Sur les traces du passé de l'éducation, Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français*, Pessac Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2014, p. 55-72 et Antoine Prost, « Jalons pour une histoire de la construction des lycées et collèges de 1960 à 1985 », dans : *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2005. p. 459-478.

évoqué dans le chapitre II. Dans un contexte de réforme et de massification scolaire s'engage au début des années 1960 une politique de déconcentration qui fait du rectorat l'interlocuteur principal des établissements. L'échelle académique semble s'être imposée rapidement, étant donné que l'échelle départementale n'est pas jugée suffisamment équipée et que l'idée d'accroître les prérogatives à l'échelle locale n'a pas été évoquée³³³. Les recteurs sont désormais chargés de l'organisation des concours et examens, mais aussi de la mise en œuvre de la carte scolaire, avec toutefois des restrictions concernant notamment l'implantation de nouvelles sections de second cycle. Les préparations des rentrées constituent l'une des attributions essentielles des recteurs. En outre, les compétences en matière de personnel s'accroissent et les PEGC sont le premier corps à gestion intégralement académique. Les effectifs des services académiques progressent de même que les budgets et les actes de déconcentration se succèdent tout au long de la période étudiée³³⁴.

Si l'inspection académique est à l'initiative des propositions de découpage de la carte scolaire, les préfets jouent un rôle croissant à partir de la seconde moitié des années 1960. Ils sont en effet chargés de définir l'ordre des priorités en termes de réaménagement ou de construction des bâtiments scolaires de second degré, ce qui leur octroie un pouvoir considérable, puisqu'ils sont désormais à même de faire passer certaines communes avant d'autres. Ils deviennent ainsi des acteurs centraux de l'aménagement scolaire aux côtés du rectorat, avec lequel ils entrent parfois en conflit, puisqu'il s'agit pour eux, non seulement de faire appliquer la politique étatique mais aussi de maintenir une certaine harmonie locale. Outre les préfets des départements, la circulaire du 16 avril 1965 a précisé le rôle du préfet de région qui, sur avis de la CAR (Conférence Administrative Régionale) répartit les crédits et autorise les programmes de construction, donc gère le pôle investissements. Les préfets de région peuvent en outre être représentés à la commission académique de la carte scolaire, de sorte que leur collaboration avec les autorités académiques est pensée de manière étroite. Le préfet est ainsi, selon Pierre Grémion, le meilleur exemple de la contradiction entre idéologie et pratique, chargé de démontrer la légitimité des décisions de l'État au nom de l'intérêt général tout en étant aux prises avec un réseau clientéliste pouvant l'amener à reconsidérer l'impératif uniformisateur des politiques d'aménagement³³⁵.

³³³ Pierre Benoist, « La gestion des lycées et l'évolution de l'administration centrale (1944-1986) », dans : *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2005, p. 443-457.

³³⁴ Voir Claude Durand-Prinborgne, « La déconcentration » dans : *L'administration de l'éducation nationale*, Paris, IFSA, 1992.

³³⁵ Pierre Grémion, *Le pouvoir périphérique, op.cit.*

En 1966, Jean-Pierre Worms définit le système préfectoral comme l'ensemble des relations entre préfets départementaux et notables locaux, relations qui, loin d'une opposition apparente et formelle, relèvent selon lui « d'une étroite complicité », voire d'un partenariat pouvant constituer une forme de résistance au changement³³⁶. Le préfet est en effet dans son département le seul représentant de l'État central et c'est vers lui que les élus et les usagers s'adressent de manière privilégiée à partir de la seconde moitié des années 1960. Cela montre que les acteurs « du bas » s'attendent à ce que le préfet s'engage dans la défense des intérêts locaux. Dans le contexte d'un État mettant en œuvre un aménagement uniformisateur, le préfet est celui auprès duquel les maires et les usagers réclament la prise en compte des spécificités de leur territoire. La normalisation entreprise par l'administration conduit même à renforcer la main du préfet, le posant comme le défenseur privilégié des intérêts locaux, l'arbitre par excellence entre une politique uniformisante pensée « par le haut » et les territoires. L'ouvrage de Jean-Pierre Worms, qui relève pour nous à la fois de la littérature scientifique et de la source, témoigne du souci d'identifier les blocages à la mise en œuvre de réformes dans le contexte d'un État centralisé et volontariste et met en exergue le fait que « le comportement des hommes compte plus que les textes ».

Dans le contexte d'un corps préfectoral dont la compétence en termes d'aménagement, notamment scolaire est croissante, il s'agira, à travers des études de cas, de poser la question de son rôle comme facteur explicatif des nombreuses anomalies à la carte scolaire constatées en milieu rural. Aux côtés des préfets, les députés de circonscription sont parfois sollicités en cas de conflit, au gré des relations et connivences politiques locales. C'est le cas par exemple de Maurice Herzog en Haute-Savoie. Alpiniste et acteur majeur de la politique de développement sportif pendant la présidence de Charles de Gaulle, secrétaire d'État à la jeunesse et aux sports entre 1958 et 1966, puis député de Haute-Savoie et maire de Chamonix, il est parfois sollicité par des maires de son département afin d'intervenir dans l'aménagement scolaire. C'est le cas du maire de Reignier qui, en 1972, protestant contre le projet de fermeture du CEG de sa commune, lui demande d'intervenir au nom d'une solidarité locale. Le CEG est finalement maintenu sans que les sources ne nous permettent de déterminer si Maurice Herzog a joué un rôle. Quoiqu'il en soit, les députés de circonscription, de même que les sénateurs sont mobilisés ponctuellement dans les conflits d'aménagement scolaire, en ce qu'ils constituent un pont entre le national et le local dont on s'attend à ce qu'ils prennent

³³⁶ Jean-Pierre Worms, « Le préfet et ses notables » dans *Sociologie du travail*, 8^e année n°3, Juillet-septembre 1966, p. 249-275.

parti pour leur territoire de rattachement face à une politique nationale ignorante des spécificités territoriales.

2.2. LES ÉLUS LOCAUX : DES OUBLIÉS DU PROCESSUS DE DÉFINITION DE LA CARTE SCOLAIRE ?

Les élus locaux semblent être les grands oubliés du processus d'aménagement scolaire. Ils ne siègent pas aux commissions de la carte scolaire, même si la possibilité de recourir aux services de toute personne qualifiée en raison de ses responsabilités administratives est laissée au rectorat. À partir de 1968 seulement, les commissions départementales d'équipement doivent être composées d'au moins un tiers de conseillers généraux et de maires. Malgré tout, il apparaît que les élus locaux sont éloignés de la définition de la carte scolaire qui est conçue en grande partie sans eux. Cela ne signifie cependant pas qu'ils soient inactifs : ils agissent pendant et en aval des commissions. Nous pouvons voir à travers le souci du préfet et de l'inspecteur d'académie de ne pas susciter de protestations, lors de la définition de la carte scolaire, la pression exercée par certains élus. Aussi leur intervention est-elle ponctuelle et individuelle (à l'échelle d'une commune, voire d'un groupe de communes) mais parfois déterminante, notamment dans le cas des CEG qui sont, pour la plupart, municipaux. En effet, en 1969, 20 CEG sur 21 sont municipaux en Haute-Savoie contre deux CES sur 11 et un premier cycle de lycée sur six. En Ardèche, 11 CEG sur 12 sont municipaux et quatre CES sur huit. Si la totalité des CEG ne sont pas municipaux et que la totalité des CES ne sont pas nationalisés, il apparaît toutefois que le statut municipal concerne avant tout les CEG, de sorte qu'une collaboration *a minima* entre élus ruraux et aménageurs est nécessaire.

Pour les élus ruraux, les enjeux du découpage de la carte scolaire dépassent la seule sphère éducative, il en va de la défense de leur territoire rural en lui-même, alors marqué par des mutations sans précédents. Le CEG est un bien d'équipement souhaité par les communes rurales, malgré le coût qu'il représente. À titre d'exemple, pour la commune de Saint-Jean-en-Royans qui finance 47,3% du budget du syndicat intercommunal responsable de l'enseignement de second degré, le CEG est le premier pôle budgétaire en 1971. Si l'on cumule les 13 181 francs dédiés à la construction, 29 020 pour le fonctionnement et 14 730 de participation pour couvrir le déficit de l'année précédente quant aux frais divers liés aux locaux scolaires et à la cantine, les dépenses liées au CEG représentent environ le quart du

budget total de la commune (la proportion est moindre quand la municipalité n'a pas été engagée dans des travaux d'envergure)³³⁷.

Si la défense des services publics est une stratégie classique dans les territoires ruraux, celle du collège revêt des enjeux tout particuliers. Il s'agit pour les maires d'affirmer le rayonnement du bourg, souvent à l'échelle cantonale, l'affirmation de ce statut étant d'autant plus importante dans les communes en situation de concurrence. Le CEG constitue en effet l'un des équipements attendus pour un bourg-centre, comme le lycée l'est pour la ville. En outre, le collège est créateur d'emplois, des postes d'agents qui pour beaucoup sont issus du territoire, de secrétaires et de professeurs, qui sont amenés à s'installer dans la commune ou ses alentours. Plus largement, le collège peut permettre d'attirer une population nouvelle ou en tout cas son absence peut constituer un élément dissuasif pour des familles qui souhaiteraient s'installer dans la région. Le CEG permet aussi, notamment dans les régions frappées par l'émigration rurale, de maintenir les jeunes au moins un temps « au pays ». Plus encore que tous les autres services publics, le collège par les flux régulier d'élèves qu'il implique, est vecteur d'animation dans le bourg. En outre, l'implantation ou le maintien d'un établissement en milieu rural, ou encore la création de certaines sections peut relever d'une politique plus globale de redynamisation du monde rural. Les élus locaux se posent ainsi comme les défenseurs des CEG, rappelant fréquemment l'engagement de leur commune en leur faveur depuis leur création, dans un discours qui valorise l'inscription de l'établissement dans l'histoire. La capacité d'action des municipalités doit donc être interrogée, d'une part rien ne peut se faire sans elles étant donné qu'elles assurent le financement des CEG, mais d'autre part leurs faibles capacités financières, malgré l'octroi de prêts sur 30 ans à des taux d'intérêts avantageux par la Caisse des dépôts et l'organisation de syndicats intercommunaux, limite leurs marges de manœuvre.

2.3. LES FAMILLES : DU STATUT D'USAGER À CELUI D'ACTEUR DE L'AMÉNAGEMENT SCOLAIRE

La catégorie « usagers » du schéma désigne les élèves et leurs familles, bien que la population dans son ensemble puisse être concernée par une question de carte scolaire et se

³³⁷ Source : BM de Saint-Jean-en-Royans, premier trimestre 1972, p 2.

mobiliser. Leur action est multiforme et se situe à plusieurs niveaux, en amont ainsi qu'en aval des mesures de la carte scolaire. Il faut tout d'abord noter que l'argument de la volonté des familles constitue un *leitmotiv* des conseils municipaux et des courriers adressés par les élus au rectorat ou à leur préfecture. Il s'agit de montrer que leur action est guidée par la volonté de défendre les usagers des établissements scolaires. Les archives recèlent toutefois des modes de participation plus directs, collectifs par le biais de pétitions, ou individuels par des lettres. Outre une résistance directe face à certaines mesures, leur comportement face aux prescriptions de la carte scolaire est également riche d'enseignements. Les mesures de contournement de la carte scolaire existent mais n'ont pas la même forme ni les mêmes objectifs que celles mises en avant par Robert Ballion, qui pointe au début des années 1980 le développement d'un comportement consumériste de la part des parents, qui passe par la mise en concurrence des établissements scolaires entre eux grâce au recours au privé³³⁸. Les contournements de la carte scolaire dans les années 1960/70 en milieu rural semblent essentiellement répondre à des motifs de type géographique, l'établissement de secteur étant jugé trop éloigné ou sa fréquentation moins pratique pour les usagers que celle d'une autre structure.

En outre, si les familles définissent leur stratégie de scolarisation et d'orientation en fonction de l'offre existante, ainsi que l'ont montré Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, elles peuvent aussi contribuer à modeler cette offre. Ainsi au début des années 1960, de nombreux CEG cherchent à créer un enseignement de LV2, permettant aux élèves un accès élargi aux filières de lycée. Il apparaît dans les sources que les demandes semblent avant tout émaner des familles. Face à cela, l'attitude du rectorat est ambivalente, ces créations sont autorisées quand les effectifs concernés sont jugés suffisants et qu'il existe un personnel qualifié sur place ou la possibilité de créer un poste en associant par exemple l'éducation physique à la LV2 afin d'atteindre un nombre d'heures suffisant. Ainsi, en 1962, la demande du CEG de Saint-Rambert-d'Albon pour la création d'une LV2 d'italien reçoit un avis favorable de l'inspecteur d'académie, justifiée par le fait que de nombreuses familles souhaitent orienter leurs enfants vers la filière 2ndeM des lycées et que pour les autres, l'enseignement de l'italien peut avoir une utilité en vertu du fait que Saint-Rambert-d'Albon est un centre de culture fruitière ouvert sur l'étranger et notamment l'Italie. En revanche, la demande du CEG de Cléon-d'Andran aux effectifs plus réduits est refusée en 1965, l'inspecteur arguant que l'existence de cette structure n'est justifiée que par son orientation

³³⁸ Robert Ballion, *Les consommateurs d'école*. Stratégies éducatives des familles, Stock, 1982.

agricole et ménagère de sorte qu'un enseignement de deux langues vivantes pour accéder à des études longues semble peu cohérent. Or dans certains cas, les familles voyant leur demande déboutée organisent elles-mêmes un enseignement de LV2. C'est le cas à Largentière (Ardèche) en 1963 où l'espagnol est enseigné aux frais des familles pour 31 élèves, sur les 81 élèves de 4^{ème} et 3^{ème} que compte l'établissement, probablement ceux qui souhaitent s'orienter vers un lycée. Ainsi, à une époque où les enseignements sont mouvants et s'étoffent dans les CEG, il apparaît que les familles ont pu constituer des acteurs importants, même si toutes les demandes n'ont pas abouti.

2.4. S'INTERROGER SUR L'ACTION OU L'ABSENCE D'INITIATIVE D'ACTEURS PLUS PONCTUELS

Aux côtés de l'État et de ses représentants, en dialogue avec les maires non pas dans le cadre des commissions mais en aval de celles-ci, et des familles, d'autres acteurs interviennent de manière plus ponctuelle. Les chefs d'établissement apparaissent peu dans la correspondance relative aux questions de carte scolaire, leur voix est davantage perceptible par le biais des dossiers d'établissements que certains utilisent pour réclamer un poste supplémentaire ou signaler l'état des locaux. Toutefois, s'ils ne semblent pas de prime abord en première ligne dans la défense des établissements ruraux, ils agissent souvent de concert avec les municipalités dans la mise en œuvre de projets pédagogiques susceptibles d'élargir le recrutement de leur établissement. L'étroitesse des liens entre chefs d'établissements et municipalités est visible à deux niveaux. Tout d'abord, en vertu du statut municipal des CEG, la mairie est un interlocuteur privilégié, ce dont témoigne Maurice Dupont-Roc:

[>MDR]: [rires] Le statut communal c'était bien et pas bien, moi l'impression que j'avais c'est d'aller demander l'aumône sans arrêt au secrétaire de mairie [rires] ! La moindre commande nécessitait une démarche auprès du secrétaire de mairie.

[...][>MDR]: En gros, c'était tant par élève et par an quoi, mais il fallait, comment vous dire, aucune autonomie donc chaque petite dépense...on voulait acheter un tournevis, fallait aller parlementer avec le secrétaire de mairie, à ce titre là je le voyais pas mal. Après, il y a eu la nationalisation, alors c'était tout le contraire.

Ce lien étroit ainsi décrit n'est pas perceptible dans les archives de l'inspection académique et de la préfecture, en revanche il peut être analysé à travers les archives communales

(délibérations, compte, *etc.*). Il s'inscrit dans la lignée de la gestion des écoles élémentaires et fait écho à la figure de l'instituteur du XIX^e siècle, exerçant parfois la fonction de secrétaire de mairie, à une époque où l'école-mairie constitue le principal symbole de la République au village. De surcroît, de nombreux chefs d'établissements sont impliqués dans la vie politique locale. Ainsi tous les PEGC (hommes) et chefs d'établissements interrogés ont soit exercé la fonction de conseiller municipal soit celle de maire de leur bourg. Maurice Dupont-Roc a fait partie du conseil municipal de Megève, même s'il estime devoir son intégration au bourg davantage par sa pratique du ski que par sa fonction de directeur du CEG. Pierre Duvert est quant à lui devenu maire avant d'accéder au statut de chef d'établissement et Claude Pradal a été maire de Villeneuve-de-Berg.

Les archives consultées témoignent par ailleurs de l'action des syndicats, toutefois ces derniers semblent peu actifs dans les questions relatives au découpage de la carte scolaire et à la défense des établissements ruraux. L'action des syndicats est visible concernant des questions de portée nationale : l'application des réformes, les dotations horaires, les conflits public/privé, *etc.*, toutefois ils semblent peu impliqués dans les questions d'aménagement. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer leur effacement : d'une part un enracinement moindre des syndicats dans le monde rural et d'autre part une méconnaissance des enjeux de l'aménagement scolaire en milieu rural par les cadres de ces syndicats.

Nous avons enfin, dans le schéma, qualifié les entreprises d'acteurs en repli car leur implication dans les structures d'enseignement à l'échelle locale est moins apparente dans les sources qu'à l'époque des cours complémentaires. Nous n'avons ainsi pas trouvé, dans les cas de conflits autour de la carte scolaire que nous avons analysés, de traces d'intervention directe des entreprises locales. Si leur rôle est peu apparent, cela ne signifie pas qu'il est inexistant. Pour Monique Ségré, l'influence des intérêts patronaux dans la définition de la carte scolaire est prépondérante et cohérente avec les objectifs pour lesquels elle a été créée³³⁹. Bien que les discours autour de la mise en œuvre de la carte scolaire se fondent sur l'idée d'un aménagement égalitariste du territoire, celle-ci est rapidement remise en cause par l'instauration d'un double réseau de collèges et les fluctuations dans la politique de mise à portée des structures d'enseignement en milieu rural. En revanche, son autre objectif, à savoir assurer la formation de la main-d'œuvre afin de répondre aux besoins économiques, guide la politique scolaire tout au long des années 1960/70. La définition des districts scolaires fondés

³³⁹ Monique Ségré, *École, formation, contradictions. De la réforme Berthoin-Fouchet à la réforme Haby*, Notre Temps, 1976.

sur des unités socio-économiques et la fixation d'objectifs en termes de ventilation des effectifs témoigne également de ce primat des objectifs économiques. Monique Segré pointe le fait que les préfets de région, qui adressent au ministère les propositions définitives de la carte scolaire, sont soumis à des pressions patronales multiples, dont témoigne l'essor conjugué de l'industrie et de l'enseignement technique dans certaines régions. Monique Segré fait ainsi une lecture marxiste de la carte scolaire, conçue comme un outil au service des intérêts de la classe dominante. Si nous ne nions pas la prépondérance des objectifs économiques dans la mise en œuvre de l'outil de la carte scolaire, l'influence des entreprises sur la conception de la carte scolaire ne constitue pas une constante dans le temps et dans l'espace, les intérêts des entreprises variant d'une région à l'autre. En outre, les entreprises font partie d'un système d'acteurs, de sorte qu'elles peuvent exercer des pressions mais que l'application de la carte scolaire en milieu rural est soumise à la collaboration des municipalités et demeure encadrée par les règles définies par l'État à l'échelle nationale. Monique Segré note d'ailleurs cette particularité du monde rural, le statut municipal des CEG limitant les moyens octroyés aux établissements scolaires peut aller à l'encontre des vœux du patronat dans son désir de favoriser de nouvelles implantations industrielles dans ces territoires. Toutefois, toutes les communes rurales étudiées n'ont pas des moyens limités (notamment les communes dans lesquelles se développent le tourisme de neige) et les enjeux divergent d'un territoire rural à l'autre. L'influence du patronat dans la mise en œuvre de la carte scolaire dans le monde rural doit donc être analysée avec précaution. Le schéma présente un système d'acteurs théorique qui se décline de manière différenciée en fonction de chaque territoire et si certains acteurs sont toujours présents, d'autres comme les chefs d'entreprises interviennent de manière plus variable.

Les catégories d'acteurs identifiées sont porteuses de visions différenciées du territoire à aménager. Pour les élus locaux et les syndicats, le territoire est un espace de pouvoir, pour les usagers, c'est un cadre de vie et pour les entreprises, le territoire constitue un enjeu économique. Ainsi, ce sont différentes visions de l'aménagement scolaire et plus largement du territoire qui sont confrontées dans la définition de la carte scolaire qui vise à prescrire un territoire normé « par le haut ». Un conflit naît en effet non pas du territoire lui-même mais de la rencontre entre un projet et un territoire, de sorte qu'il dépend des caractéristiques de ce territoire, de son histoire, des représentations des acteurs qui le vivent. Certains facteurs de ces conflits peuvent ainsi échapper à l'aménageur, se révéler imprévisibles.

2.5. UNE ÉCHELLE D'ACTION QUI S'AFFIRME : LE DÉPARTEMENT

Le rôle croissant du département est particulièrement perceptible dans le cadre de la généralisation du ramassage scolaire à partir des années 1960. Le ramassage scolaire n'est pas nouveau, il se développe progressivement au XX^e siècle, encadré par l'État et mis en œuvre par des acteurs locaux, d'abord dans le cadre du transport des élèves vivant dans des hameaux éloignés de l'école, puis avec la politique de fermeture des petites écoles rurales. Le décret du 5 septembre 1953 met ainsi en place le transport des élèves des écoles primaires dans les régions peu denses afin de favoriser la fermeture des petites écoles. Le ramassage scolaire est pensé comme un instrument de la rationalisation du réseau scolaire, permettant la fermeture de structures jugées peu rentables, ce qui suscite les critiques de la gauche³⁴⁰. Les groupes de pression de l'automobile (constructeurs, carrossiers, transporteurs) se saisissent des projets de réforme afin de promouvoir les transports scolaires qu'ils présentent comme l'instrument de la démocratisation du système scolaire. Ainsi les enjeux du ramassage scolaire sont multiples, il s'agit pour l'État de limiter la dispersion des structures d'enseignement et pour les établissements et les communes de s'assurer d'un rayonnement suffisant afin de garantir l'existence des structures, dans le but d'éviter de faire, à leur tour, les frais de la politique de regroupement. Pour les entreprises de l'automobile, le développement du ramassage scolaire constitue un marché émergent, dont elles souhaitent un développement sur le modèle des États-Unis, souvent présenté comme l'exemple à suivre à cet égard³⁴¹. Les circuits de ramassage sont d'abord gérés « par le bas » c'est-à-dire par des municipalités parfois groupées en syndicats intercommunaux ou par des associations, encadrés par l'État qui octroie des subventions. La circulaire du 30 mars 1960 accorde ainsi des subventions aux communes et autres organismes de ramassage qui revient à 50% des frais pour un élève de primaire et 25% pour un élève de CEG. Les élèves dont le domicile est situé à moins de 3 km de la structure scolaire ne peuvent prétendre à une aide. L'État s'est inspiré ici du modèle américain mais le choix de la distance de 3 km fait également écho à la politique des écoles de hameaux à la fin du XIX^e siècle, consistant à installer des écoles de hameaux pour les élèves résidant à plus de 3 km de l'école de chef-lieu. La charge devient difficile à assumer pour certaines

³⁴⁰ Le sénateur de la Haute-Vienne, Georges Lamousse, particulièrement concerné par la question au vu du caractère rural de son département, y voit par exemple « la destruction du patrimoine légué par Jules Ferry ». *Source : Journal officiel, débats parlementaires, 30 décembre 1959.*

³⁴¹ Jean-François Grevet, « Quand le monde de l'entreprise œuvre pour des réformes scolaires. Le cas du ramassage scolaire dans la France du *Baby-Boom* », dans Jean-François Condette, *L'école une bonne affaire ? Institutions éducatives, marché scolaire et entreprises (XVI^e-XX^e siècle)*, Revue du nord, 2013.

communes qui sollicitent l'aide du département. C'est le cas de la municipalité de Beauchastel dans la vallée du Rhône en 1967 dont le coût de revient du ramassage s'élève à 15 000 francs par an et qui explique ne plus pouvoir faire face à cette dépense. Or, le maire considère qu'au vu des rentrées financières du département grâce à la centrale hydroélectrique du bourg, l'octroi d'une subvention par ce dernier serait naturel et ne créerait pas de précédent au vu des spécificités de sa commune. Cet argumentaire, de plus en plus fréquent, est révélateur du fait que le département est sollicité de manière croissante pour subventionner les différents circuits organisés par les communes. En 1965, la compétence de l'organisation des services spéciaux de ramassage est confiée à l'échelon départemental. Puis en 1968, à l'instar d'autres départements, un service départemental des transports scolaires est créé en Ardèche et se substitue à la quasi-totalité des organisateurs du ramassage scolaire qui existaient jusqu'alors (communes, associations de parents d'élèves, *etc.*). Ce service fonctionne en parallèle avec l'inspection académique, qui juge de l'opportunité de mettre en œuvre des services nouveaux et du droit à la subvention des élèves transportés. Cette subvention est octroyée dans le cas des élèves dont le domicile est distant de plus de 5 km de l'établissement dans l'agglomération et 3 km en milieu rural, la première mesure n'ayant, selon un extrait du registre de délibération du conseil général d'Ardèche du 15/16 juin 1970, jamais été appliquée.

Toutefois, seuls les demi-pensionnaires bénéficient de subventions étatiques et pas les internes, de sorte que de nombreuses communes sollicitent une subvention de la part du département. C'est le cas de la commune de Saint-Etienne-de-Lugdarès qui demande une subvention pour les 36 élèves fréquentant l'établissement privé de Langogne (Lozère), établissement situé à une petite vingtaine de kilomètres et pour lequel elle a organisé un ramassage pour les internes, originaires du canton éponyme de la commune et de celui de Valgorge. Outre la distance, l'altitude et le climat de cette région rendent en effet les routes difficilement praticables, notamment l'hiver. Cette question fait l'objet d'une session extraordinaire du conseil général de l'Ardèche les 15 et 16 juin 1970. Après une enquête de l'inspecteur d'académie, il apparaît pour le département que subventionner le ramassage hebdomadaire des élèves internes serait improductif, la participation effective serait en effet infime à l'échelle des foyers et trop importante quant au budget du département de sorte que la mesure susciterait selon lui plus de critiques que de satisfaction. Interpellé lors de la séance du 19 octobre 1971 à l'Assemblée nationale par Jacques Barrot, député de Haute-Loire, le ministre de l'Éducation nationale argue du fait que les internes, dont le prix de revient est plus

cher que celui d'un demi-pensionnaire et *a fortiori* d'un externe³⁴², bénéficient déjà de subventions, complétées par l'existence de bourses nationales. Ainsi, en raison des subventions étatiques tantôt jugés insuffisantes, tantôt inexistantes dans le cas du ramassage des internes, de nombreuses communes sollicitent le département qui s'engage de manière croissante dans la question des transports scolaires. En outre, certains circuits autorisés par arrêté préfectoral mais non inscrits au plan départemental des transports scolaires ne peuvent percevoir de subvention, c'est le cas du circuit reliant Ruoms et Berrias en basse Ardèche, autorisé à la rentrée 1969 mais non subventionné par l'Etat en vertu de l'article 5 du décret du 31 mai 1969 qui associe l'octroi d'une subvention au respect de la sectorisation définie dans le cadre de la carte scolaire. Aussi, les communes concernées par ce circuit font-elles appel au département, amené une nouvelle fois à s'engager dans la question du ramassage. En 1970/71, l'Ardèche subventionne les circuits de ramassage à hauteur de 25% soit une dépense de 609 750F, l'État participant à hauteur de 40%. En outre, le département est sollicité pour participer aux dépenses engagées par les familles pour la scolarisation de leurs enfants dont le domicile est situé à une distance inférieure à 3 km de l'établissement scolaire fréquenté.

L'organisation des transports scolaires est donc le fruit d'interrelations entre les communes qui sollicitent souvent les créations, l'État qui les autorise par l'intermédiaire du préfet et les subventionne et le département qui est appelé de manière croissante à suppléer à l'État central. Ainsi en 1973, 7 243 des 7 320 élèves ardéchois transportés quotidiennement bénéficient d'une subvention octroyée en partie par le département. Le ramassage scolaire devient une affaire de négociation entre l'Éducation nationale, les services de la DDE et les lobbies de transporteurs. La subvention étatique est désormais fixée à 65% du coût de revient du circuit par élève, les 35% étant souvent complétés par le département afin de parvenir à une gratuité du transport pour les familles. À travers la question des transports scolaires, le département constitue donc un acteur montant de l'aménagement scolaire de second cycle. La circulaire interministérielle du 21 juin 1973 réitère l'intérêt d'instaurer au niveau de chaque département un organisateur unique assumant la responsabilité totale des transports scolaires, affirmant ainsi le rôle du département comme organisateur « naturel » du ramassage scolaire, question qui est loin d'être anodine puisqu'il s'agit de l'un des principaux instruments de démocratisation de l'enseignement en milieu rural, sur lequel a été fondé la réforme du réseau scolaire.

³⁴² Il donne le chiffre de 2 621, 50 franc pour le coût de revient d'un interne (incluant les dépenses de personnel et de fonctionnement) et de 1 022 francs pour un demi-pensionnaire, l'État prenant en charge 40% des dépenses dans les établissements d'État et nationalisés.

Les distorsions constatées entre le premier réseau issu de la carte scolaire et les préconisations des réformateurs tiennent donc à deux types de facteurs. Il s'agit d'une part d'un pragmatisme lié à l'existence de configurations territoriales particulières, notamment dans le rural « isolé », et d'autre part de l'impact des jeux d'acteurs complexes imbriqués à plusieurs échelles avec des acteurs récurrents et d'autres plus ponctuels agissant dans un cadre normatif qui évolue. Afin d'appréhender les modalités de la construction de la carte scolaire, il convient de changer d'échelle et d'adopter une approche territorialisée à même de mettre en exergue la manière dont se déploient les jeux d'acteurs précédemment évoqués.

3. Approche territorialisée des jeux d'acteurs autour de la carte scolaire: la redéfinition de la carte scolaire en Haute-Savoie (1965-1973)

L'approche choisie pour analyser les conflits ayant jalonné la mise en œuvre de la carte scolaire relève de la géopolitique locale telle qu'elle est définie par Philippe Subra³⁴³. La démarche géopolitique nous semble en effet la plus adaptée à la compréhension de la dynamique des conflits qui se déploient sur les territoires. Ces rapports de force, qui s'établissent de manière différenciée dans chaque territoire, constituent les facteurs explicatifs de la présence ou au contraire de l'absence de conflits. Nous considérons ainsi que l'acteur fait le territoire mais que le territoire fait aussi l'acteur. Les différents contextes territoriaux modèlent les acteurs impliqués dans ces conflits, notamment les usagers et élus locaux, de sorte que les enjeux peuvent différer d'un cas à l'autre. Le système d'acteurs est donc propre à chaque territoire, incluant des dynamiques de cristallisation locale des formes du conflit.

³⁴³ Philippe Subra, *Géopolitique de l'aménagement du territoire*, op.cit.

3.1. DES JEUX D'ACTEURS LOCALISÉS APPRÉHENDÉS À TRAVERS UN CONFLIT SE DÉPLOYANT SUR UNE DÉCENNIE : L'AMÉNAGEMENT SCOLAIRE DANS LE CANTON DE DOUVAINE

Le cas de la mise en place de la carte scolaire dans le Chablais savoyard, plus précisément dans le canton de Douvaine, est emblématique du processus de concertation qui préside à l'élaboration de la carte scolaire et met en exergue les différentes formes de négociation entre les acteurs présentés dans le schéma vu précédemment.

Le Chablais est une région de Haute-Savoie en transition, marquée par une tertiarisation de l'économie locale et le recul de la population active agricole. Elle connaît un dynamisme croissant depuis les années 1960, illustré par un solde migratoire positif notamment dans les deux principaux bourgs ruraux du canton, à savoir Douvaine le chef-lieu et Bons-en-Chablais qui abritent chacun un cours complémentaire. Suite à la réforme Berthoin, ces deux structures sont transformées en CEG. Dans la majorité des cas, il n'existait qu'un cours complémentaire situé au chef-lieu des cantons ruraux, mais comme nous l'avons évoqué précédemment, cela n'a jamais constitué une règle, de sorte que cette situation est relativement fréquente. La présence de deux CEG aux petits effectifs (une centaine d'inscrits pour chacun d'entre eux en 1963) est d'emblée perçue comme une anomalie par les aménageurs de la carte scolaire. Dès lors, les municipalités de Douvaine et de Bons, entraînant dans leur sillage une partie des communes voisines, entrent en concurrence afin d'assurer le maintien de leur CEG. Les enjeux dépassent le cadre scolaire. Il s'agit pour Bons, commune en plein essor³⁴⁴, d'affirmer son rayonnement face à Douvaine qui, bien que chef-lieu du canton, paraît plus excentrée. Cependant, c'est la fermeture du CEG de Bons et le rattachement de ses élèves à Douvaine qui est prévue à l'horizon 1970. Cette décision est légitimée par l'État grâce à une série d'indicateurs visant à anticiper l'évolution démographique, jugée moins importante à Bons.

Ce projet suscite l'opposition immédiate de la municipalité de Bons qui conteste dans un premier temps la fiabilité des indicateurs ayant guidé les commissions³⁴⁵. En 1965, la municipalité déploie une stratégie nouvelle en acceptant de fusionner avec deux communes limitrophes à la condition absolue que l'État s'engage à maintenir le CEG de la commune. La politique d'aménagement menée au début de la V^e République s'appuie en effet sur l'idée que

³⁴⁴ Elle passe de 907 habitants en 1962 à 1920 en 1968 selon l'INSEE.

³⁴⁵ Pour cette affaire, voir AD de la Haute-Savoie : SC32079 : carte scolaire/ commission académique de la carte scolaire (1962-1970).

les communes françaises sont trop nombreuses et que la modernisation de l'administration passe par la réduction de leur nombre, notamment en milieu rural. Ainsi, l'ordonnance du 5 janvier 1959, suivie d'un décret la même année, a simplifié les procédures de fusion et le décret du 27 août 1964 a encouragé la fusion par des incitations financières. Toutefois, le bilan des communes ayant fusionné est modeste. En parallèle, le regroupement intercommunal est aussi encouragé et dans ce cadre, il apparaît que les aménageurs ont vu dans la carte scolaire un moyen d'y parvenir, en constituant des secteurs qui serviraient de base aux regroupements intercommunaux et à la création de syndicats intercommunaux à vocation multiple. Or, si la mise en œuvre des ramassages scolaires a encouragé la coopération intercommunale, cette politique est toutefois un échec selon Jean Kerninon³⁴⁶ pour qui la carte scolaire est un outil mouvant, sujet à des incertitudes, qui n'est donc pas propice à des regroupements pérenne. Néanmoins, le cas du Chablais illustre le fait que cette politique de fusions/regroupements intercommunaux peut être négociée dans le cadre de la mise en œuvre de la carte scolaire.

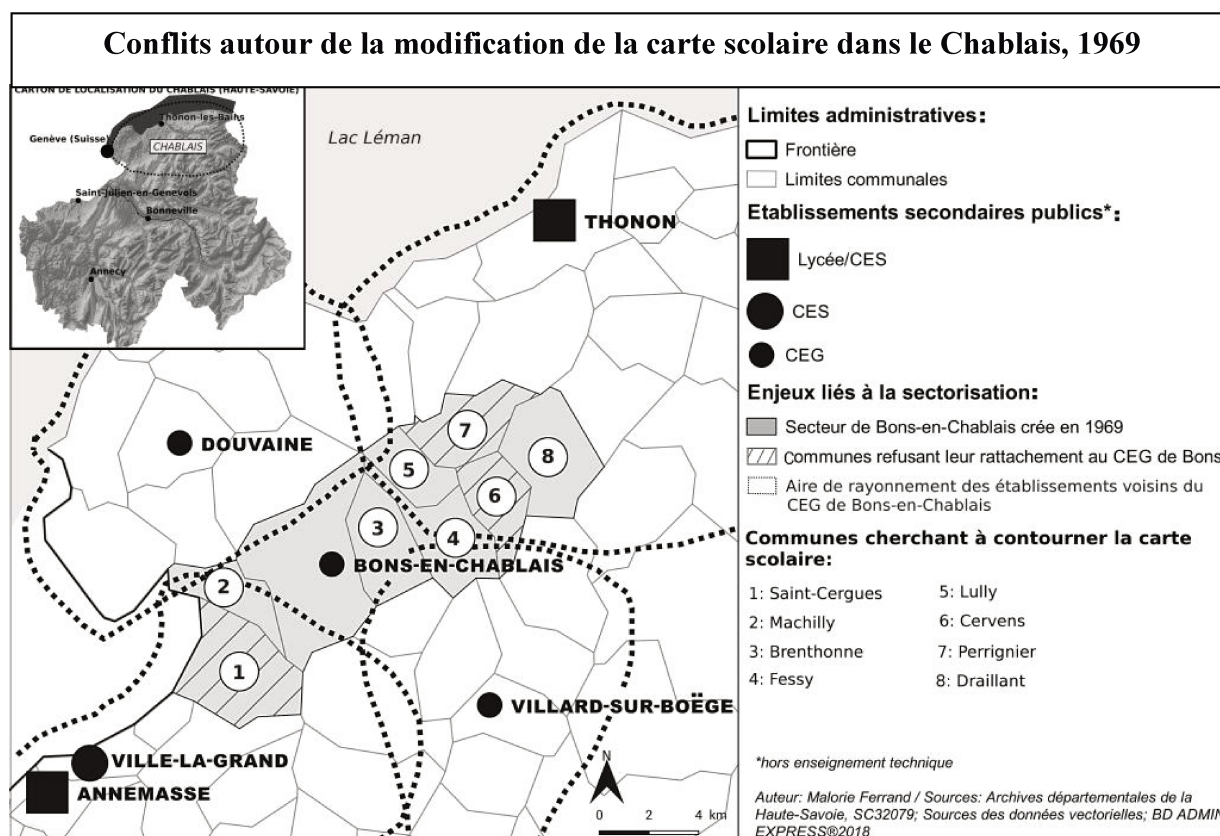
Les différents maires désirent acter l'engagement de l'État avec la construction d'un bâtiment pour le CEG, la commune de Bons s'engageant à fournir un terrain à ses frais. Il s'agit ici pour les élus locaux de s'assurer du maintien du CEG « par la pierre », un établissement autonome et récent paraissant plus difficile à fermer à une époque où la majorité des CEG sont encore installés dans des locaux d'école primaire de moins en moins adaptés. L'argumentaire des élus de Bons, relayé par le préfet Bernard Patou qui soutient leur demande, ne repose pas sur une question de distance géographique, les communes de Bons et de Douvaine n'étant qu'à une dizaine de kilomètres l'une de l'autre *via* une route de plaine. Leur refus d'une fermeture du CEG est justifié par le fait que le territoire scolaire prescrit par l'administration ne correspond pas aux pratiques spatiales des populations locales. Ces dernières fréquentent en effet les agglomérations de Thonon et d'Annemasse, en plein essor, qui constituent bien davantage que le chef-lieu de canton des pôles d'emplois, mais aussi de services et de commerces. Ainsi, dans un courrier destiné à l'inspecteur d'académie, le préfet présente ce projet comme voué à l'échec : « *il est bien certain qu'aucun courant, même scolaire, n'aura lieu en direction de Douvaine* »³⁴⁷. L'inspecteur d'académie donne finalement son accord au maintien du CEG de Bons, mais aussi de Douvaine.

³⁴⁶ Jean Kerninon, *Éducation nationale et l'espace local, op.cit*

³⁴⁷ AD de Haute-Savoie, SC32079 : lettre du 12 mai 1965.

Il apparaît ainsi que la concertation entre les élus locaux et les représentants de l'État dépasse les enjeux scolaires, le CEG constituant un maillon fondamental dans le processus d'aménagement global du territoire. Les aménageurs se montrent prompts à faire des concessions opportunistes, malgré le développement des statistiques prévisionnelles supposées les aider à agir sur un temps plus long. En outre, ils font jouer la concurrence entre municipalités afin d'obtenir un engagement financier plus important de leur part.

La question n'est toutefois pas définitivement réglée. En 1968, l'inspecteur d'académie Roland Champagnat présente son projet de modification de la carte scolaire à l'échelle du département de la Haute-Savoie. L'objectif est de décongestionner les établissements urbains surchargés en rattachant une partie des communes de leurs secteurs à des secteurs ruraux. Ce projet suscite une série de conflits notamment dans le Chablais. Grâce au projet de l'inspecteur d'académie le CEG de Bons est conforté par l'ajout de cinq communes à son secteur de recrutement.



Deux d'entre elles sont situées au sud-ouest de Bons (Saint-Cergues et Machilly) et sont incluses dans le secteur du CES de Ville-la-Grand, tandis que trois autres situées au nord-est (Cervens, Perrignier et Draillant) font partie de celui de Thonon qui dispose de plusieurs CES rattachés à différents lycées. L'argumentaire que l'inspecteur d'académie adresse aux

municipalités concernées afin de les informer de cette modification repose sur deux points : d'une part, l'idée que la proximité d'un collège est conforme à l'intérêt des communes rurales et va dans le sens de l'égalité d'accès à l'enseignement et, d'autre part, que tous les collèges se valent, donc que de passer d'un CES à un CEG n'a pas d'incidence en termes d'offre et d'orientation scolaire. Il anticipe ainsi d'éventuelles protestations en faisant fi des différences entre CEG et CES mais aussi des seuils minimaux, puisqu'il fixe à 300 le nombre d'inscrits nécessaire au maintien du CEG de Bons, alors que la loi l'a arrêté à 400. L'établissement comptant alors 171 élèves, le rattachement de ces communes à son secteur de recrutement est présenté comme le moyen d'atteindre le seuil des 300, donc de le pérenniser. Le projet est approuvé par la municipalité de Bons et celles de Thonon et de Ville-la-Grand, dont les établissements aux effectifs croissants sont soulagés par le détachement d'un certain nombre d'élèves . La municipalité de Bons, dont la fusion avec les communes limitrophes a été un succès et a permis de sauver le collège, semble devenir une interlocutrice privilégiée de l'inspection académique. Son premier adjoint, devenu maire en 1975, François Mugnier, a d'ailleurs poursuivi cet engagement en faveur de l'éducation, le collège portant aujourd'hui son nom.

Parmi les communes concernées par le changement de secteur, trois s'opposent au projet : celle de Saint-Cergues, la plus virulente, dont l'inspecteur d'académie est l'interlocuteur privilégié et celles de Draillant et Perrignier qui s'adressent au préfet, Henri Coury. Alors que son prédécesseur avait œuvré pour le maintien du CEG de Bons-en-Chablais, Henri Coury s'oppose à l'élargissement de son aire de recrutement et apporte son soutien aux communes protestataires, prise de position qui irrite l'inspecteur d'académie. Les arguments développés par les municipalités de Draillant et Perrignier sont d'ordre financier : le rattachement à Bons suppose non seulement l'organisation d'un circuit de ramassage spécial alors que les élèves utilisaient jusqu'alors les transports publics, mais aussi une participation à la construction des nouveaux locaux du CEG de Bons . L'argumentaire de la municipalité de Saint-Cergues est en revanche une contestation de celui de l'inspecteur d'académie puisqu'il réfute l'idée d'une plus grande proximité de la commune de Saint-Cergues avec le CEG de Bons et surtout celle de l'équivalence entre les établissements. Si les acteurs locaux ne sont pas dupes du discours de l'inspecteur d'académie, les inégalités entre collèges des villes et collèges des champs sont finalement assez peu évoquées dans les conflits autour de la carte scolaire, probablement parce que celles-ci ne sont pas perçues

comme une priorité de la part des acteurs locaux qui considèrent le critère de proximité du collège comme étant le plus sensible. Saint-Cergues constitue donc plutôt une exception.

Face à l'intransigeance de cette municipalité qui ne peut, contrairement aux autres, être apaisée par des promesses de soutien financier, l'inspecteur d'académie fait un certain nombre de concessions. La modification de la sectorisation est ainsi conditionnée à la reconstruction du CEG de Bons, permettant le développement d'un enseignement de technologie, associé à la création de deux nouveaux postes d'enseignants. En outre, la réforme n'est rendue applicable à la rentrée 1969 que pour les entrants en sixième tandis que des dérogations sont envisagées pour les élèves désirant suivre un enseignement non dispensé au CEG de Bons. La municipalité de Saint-Cergues, appuyée par l'association locale de parents d'élèves, réitère son refus malgré l'insistance de l'inspection académique et ses appels à agir au nom de l'intérêt général. Saint-Cergues obtient gain de cause, tandis que les deux autres communes protestataires sont rattachées au secteur de Bons. Toutefois, il apparaît qu'en 1976/77, les enfants des communes de Draillant et de Perrignier continuent à fréquenter les collèges de Thonon pour plus de la moitié d'entre eux grâce au système des dérogations. Ainsi, malgré la carte scolaire, les pratiques de la population n'ont pas varié. Deux hypothèses peuvent expliquer cette permanence : les familles développent des stratégies visant à ce que les options choisies par leurs enfants leur permettent de demander une dérogation individuelle, ou alors elles ont collectivement obtenu un nouveau délai dans la pleine application de la modification de la carte scolaire décidée en 1969. L'opposition frontale a donc laissé la place à une confrontation moins visible, les familles obtenant finalement gain de cause au cas par cas.

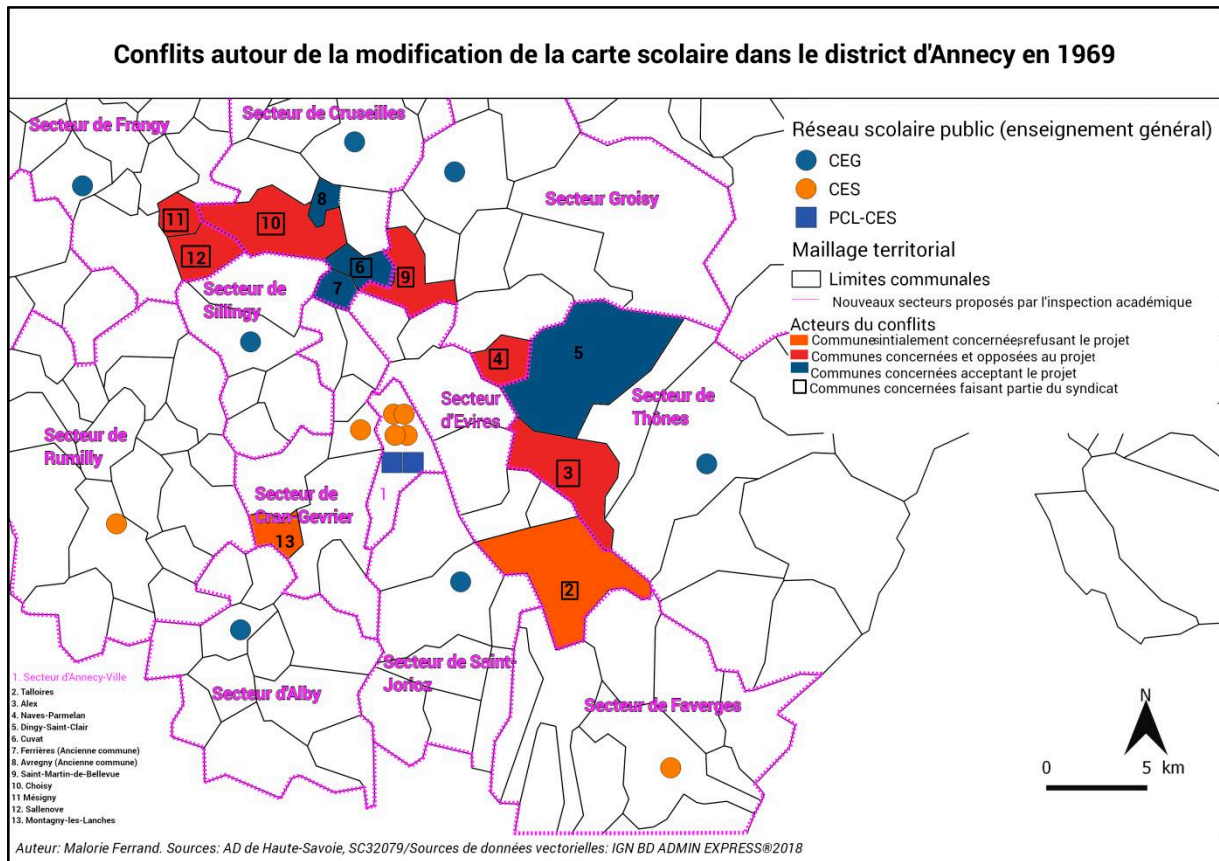
Le cas du Chablais est révélateur du poids des acteurs locaux dans la mise en œuvre de la carte scolaire. Ces derniers sont, ici, systématiquement soutenus par le préfet, les enjeux politiques constituant un élément explicatif des jeux d'acteurs à l'œuvre. Ainsi, la mauvaise volonté d'une commune peut entraîner le report, voire l'annulation d'un projet. Les familles jouent également un rôle de plus en plus important en faisant pression sur les élus ou en agissant de manière individuelle par le biais des dérogations et par la mise en concurrence des réseaux d'enseignement public et privé. Le fait que la quasi-totalité des établissements existants dans les années 1950 ont été conservés en Haute-Savoie laisse penser que la carte scolaire s'est adaptée aux pratiques spatiales et aux usages déjà ancrés, plutôt que l'inverse.

3.2. LA DIFFICULTÉ DE PRESCRIRE DES PRATIQUES SPATIALES NOUVELLES

Le projet de modification de la carte scolaire proposé en 1968 par le rectorat concerne l'ensemble des départements et comporte deux axes, d'une part fermer les établissements jugés trop petits et d'autre part rééquilibrer les secteurs entre des établissements ruraux aux effectifs jugés insuffisants et des structures urbaines qui explosent. Nous aborderons ici la redéfinition de la sectorisation en Haute-Savoie, dont le Chablais constituait un pan, en mettant en exergue la difficulté des aménageurs à prescrire des pratiques spatiales non conforme aux usages. Le projet de modification de la carte scolaire en Haute-Savoie proposé par l'inspecteur d'académie Roland Champagnat a en effet suscité d'autres conflits, notamment dans le district d'Annecy. L'objectif est de décongestionner les premiers cycles des établissements annéciens ainsi que le CES d'Évire, entré en fonction en 1966 et qui compte plus de 1 500 élèves en 1969, en détachant certaines communes de ce secteur pour les rattacher à celui des divers CEG de la périphérie annécienne (Thônes, Groisy, Frangy, Cruseilles). L'inspecteur d'académie part du principe que ces CEG ne devraient pas exister « *si les normes ministérielles étaient appliquées strictement* », ces derniers comptant en effet tous moins de 400 élèves. Il présente donc son projet comme non seulement conforme à l'intérêt des élèves, permettant une poursuite de la scolarité dans de bonnes conditions, mais comme permettant également de faire appliquer les normes définies par la carte scolaire. Ce projet de rééquilibrage concerne 200 élèves, dont 120 scolarisés à Evire. Or, certaines communes refusent de passer du secteur mixte d'Annecy à un secteur rural. En outre, ce projet s'accompagne de la fermeture programmée du CEG de Sillingy dont les effectifs sont jugés insuffisants (183 élèves en 1969).

Notre objectif, ici, consiste à identifier les communes protestataires et celles qui acceptent la modification, analyser leurs argumentaires et leurs motivations avouées ou non et s'interroger quant à l'issue de ces conflits. Le premier groupe de communes protestataires qui s'oppose au détachement du secteur mixte d'Annecy au profit de secteur ruraux est représenté en grande partie dans le cadre du syndicat intercommunal pour l'équipement scolaire de la région annécienne, dont la création avait été encouragée par le préfet Bernard Patou et l'inspecteur d'académie Émile Callot pour faciliter les constructions puis le fonctionnement des établissements. À ce titre, les communes en question se considèrent comme

copropriétaires de ces structures, notamment du CES d'Evire qu'elles ont contribué à financer. Ainsi, le regroupement de communes encouragé par les représentants étatiques devient le support majeur de la contestation.



13 communes sont concernées par le projet de modification de la carte scolaire dans le district d'Annecy. Sur ces communes, quatre acceptent les changements et huit refusent. La carte fait apparaître la corrélation entre les communes refusant le changement et appartenant au syndicat. En effet, presque toutes les communes opposées au projet sont adhérentes du syndicat et parmi celles qui acceptent, une seule en fait partie. Cela montre que le syndicat constitue bien un organe de protestation permettant à ces communes de parler d'une seule voix. Ainsi, les argumentaires élaborés par les associations de parents d'élèves et les municipalités de certaines communes sont parfois organisés sur le même modèle, signe de l'existence de concertations entre elles. Néanmoins, les changements prévus n'ont pas les mêmes implications pour toutes les communes concernées. Dans le cas de Talloires, il s'agit de passer du CES d'Evires à celui de Faverges alors que pour Montagny-les-Lanches, Naves-Parmelan, Alex, Saint-Martin-de-Bellevue et Dingy, le changement de sectorisation affecte le type d'établissement fréquenté, d'un CES à un CEG. Enfin, d'autres protestent contre leur détachement du secteur de Sillingy, celui-ci étant considérablement réduit au vue d'une

fermeture programmée, mais leur rattachement au secteur limitrophe n'entraîne pas un changement du type d'établissement fréquenté (CEG). La principale victoire de l'inspecteur d'académie réside dans la fermeture du CEG de Sillingy en 1972 et l'ouverture d'un CES à Meythet, commune limitrophe de celle de Cran-Grevier. Toutefois, il rencontre des difficultés dans la mise en œuvre du reste de son projet de modifications. Il renonce tout d'abord à deux transferts prévus entre fin 1968 et début 1969, ceux de Montagny-les Lanches et de Talloires. Puis, les transferts de Naves-Parmelan et Saint-Martin-de-Bellevue prévus pour la rentrée 1969 sont reportés à la rentrée suivante. En comparant avec la carte scolaire de 1975³⁴⁸, il apparaît que les communes de Saint-Martin de Bellevue et Alex ont effectivement changé de secteur mais pas celle de Naves-Parmelan. Deux cas de figure sont possibles, soit la commune n'a effectivement pas changé de secteur en 1970 soit elle a été réintégrée dans son secteur initial en 1975.

Ainsi sur les 13 changements prévus, quatre sont supprimés ou repoussés, ce qui constitue une minorité mais est révélateur des limites de la politique descendante de la carte scolaire. Nous avons analysé les échanges entre les acteurs mobilisés autour de ces différents cas. La première commune à obtenir satisfaction est celle de Montagny-les-Lanches, petit village de 186 habitants en 1968 dont l'inspecteur prévoit le rattachement au secteur d'Alby-sur-Chéran plutôt qu'à celui d'Annecy. L'opposition à ce projet semble essentiellement le fait de l'association familiale rurale de la commune qui obtient le soutien du préfet. Son argumentaire ne diffère guère de celui des autres communes et repose sur l'idée que bien que le pôle d'Alby-sur-Chéran soit plus proche en termes géographiques (environ 8 km plutôt qu'une dizaine), il ne constitue pas le centre de gravité économique de la région de sorte que de nombreux parents d'élèves travaillent à Annecy et que c'est également dans cette ville que les agriculteurs de la commune écoulent leur production. De surcroît, un certain nombre d'élèves serait pensionné chez des membres de leur famille à Annecy. En outre, la commune subventionne le syndicat intercommunal de ramassage scolaire, de sorte qu'un changement de secteur impliquerait une double dépense : l'organisation d'un nouveau circuit vers Alby-sur-Chéran et le maintien du circuit vers Annecy pour les élèves poursuivant leurs études en lycée. L'inspecteur d'académie, après réexamen, retire son projet de modification dès novembre 1968. Deux éléments peuvent expliquer ce revirement rapide, d'une part le fait que le financement d'un double réseau de ramassage constituerait une dépense importante, à laquelle cette petite commune aux finances réduites ne pourrait participer, circuit de surcroît peu

³⁴⁸ Voir le volume d'annexes, figure 74, p.156.

rentable au vu de la faiblesse des effectifs concernés et d'autre part le souci de ne pas froisser l'association des familles rurales qui peut être un partenaire de l'État dans l'organisation des transports scolaires et des cantines, notamment dans le premier degré. En outre, l'association familiale rurale de Chavanod, la commune voisine, qui possède également une école d'agriculture, est l'une des plus anciennes de Haute-Savoie. En 1961, l'association a organisé un congrès à Annecy sur le thème des « jeunes ruraux, éternels sacrifiés », il s'agit donc d'une région active dans la défense du monde rural donc la volte-face de l'inspecteur peut aussi s'expliquer par le désir de ne pas entraîner une levée de boucliers locaux.

L'autre revirement de l'inspecteur d'académie concerne la commune de Talloires, qui présente un profil très différent. Située au bord du lac Léman, Talloires compte environ 700 habitants en 1968, c'est un lieu de villégiature ancien, réputé pour sa richesse culturelle grâce à son abbaye. 40% des actifs de la commune font partie de la catégorie artisans/commerçants/chefs d'entreprises en 1975, ce qui est révélateur d'un développement touristique. De surcroît, la ville organise tous les étés des *summer camps* accueillant des étudiants américains. Ainsi le profil de Talloires est différent de celui des autres communes concernées par le projet, qui sont davantage marquées par l'agriculture. La commune est l'une des premières à protester, dès le début du mois de mai 1968, tout d'abord dans le cadre de pétitions de parents d'élèves puis de courriers adressés par la municipalité au préfet et au député de circonscription. Les familles sont représentées par M. Abeille, président du conseil départemental des parents d'élèves des écoles publiques. Les arguments sont d'ordre géographique et reposent sur l'idée que l'habitat à Talloires est dispersé de sorte que le ramassage est difficile à mettre en œuvre, que le CES de Faverges ne dispose pas d'internat et que la commune est plus liée à Annecy, en termes géographiques et administratifs puisque de nombreux parents y travaillent, ce qui facilite les transports. En outre, les parents d'élèves évoquent le fait que ce changement, qui ne concerne que 20 élèves, n'est pas de nature à remettre en cause l'équilibre de la carte scolaire. Ils sont soutenus par le préfet qui estime que ces arguments ne sont pas « sans valeur ».

L'inspecteur d'académie réfute ces différents éléments, arguant notamment que les élèves transportés à Annecy par leurs parents sont peu nombreux, d'autant plus que les horaires du CES ne correspondent pas aux horaires de bureau et d'usines et que les élèves originaires des hameaux bénéficient déjà d'une dérogation pour fréquenter les lycées d'Annecy qui sont pourvus d'un internat, contrairement aux CES d'Evires et de Faverges. En outre, le trajet entre Talloires et Faverges est plus court et la route plus plate. Enfin, il précise

que l'argument du faible nombre d'élèves concernés n'est pas recevable car c'est justement grâce à ce type de changements que la carte scolaire peut être rééquilibrée à l'échelle du district. Les échanges de courriers sont nombreux et en mars 1969, la position de l'inspecteur change. Il ajoute en effet dans un courrier de mars 1969 destiné au préfet une note manuscrite dans laquelle il stipule qu'il envisage le maintien de Talloires dans son secteur d'origine. Face à la ténacité de la population et des élus ainsi que du soutien apporté par le préfet, il apparaît donc que l'inspecteur d'académie ait fait preuve de souplesse, ce qui peut être lié au fait qu'il soit parvenu à faire accepter les autres modifications dans la région et que le préfet semble s'être plus engagé pour cette municipalité que pour les autres, peut-être en vertu d'une meilleure connaissance de cette commune au profil atypique par rapport aux autres communes concernées.

Les communes de Naves-Parmelan et d'Alex qui font toutes deux partie du syndicat agissent quant à elles de concert de sorte que leurs argumentaires sont bâtis sur le même modèle. Il s'agit de deux communes rurales, celle de Naves-Parmelan, située au pied de la montagne du Parmelan à 640 mètres d'altitude compte 270 habitants en 1968, son maire Louis Paulme (1947-1983) est agriculteur, mais la petite commune est davantage marquée par l'industrie. Alex, avec 246 habitants en 1968, située au pied des Aravis à 576 mètres d'altitude, est beaucoup plus marquée par l'agriculture. Les familles réalisent d'abord des pétitions contre le projet de modification, avec une vingtaine de signataires dans les deux cas. Les arguments sont d'abord politiques, reposant sur l'idée qu'il s'agit d'une décision arbitraire qui va à l'encontre des intérêts du monde rural : « *En tant que Parents, nous nous interrogeons sur le problème des enfants déjà dirigés sur le CES d'Evire. Nous voudrions bien savoir si ce changement d'établissement ne leur portera pas préjudice, car, nous estimons, en tant que Parents de la campagne, avoir l'égalité d'instruction avec ceux de la ville, et il semblerait que, malheureusement, les services de l'Instruction Nationale ou de l'académie l'oublie* ». Ainsi, l'argumentaire de l'Éducation nationale du début des années 1960, repris dans les courriers de l'inspecteur d'académie adressée aux municipalités afin de leur faire part du projet, est utilisé ici contre lui. En effet, dans un long courrier adressé aux municipalités, l'inspecteur d'académie rappelait l'objectif de mise à portée des établissements en milieu rural, qui ne peut toutefois passer que par de nécessaires regroupements d'élèves afin d'assurer des effectifs suffisants permettant d'assurer les mêmes enseignements. Il explique que ces effectifs, dont le minimum a été fixé à 400 élèves, peuvent être considérés comme suffisants à partir de 300. Les parents posent ici le problème des enfants passant d'un

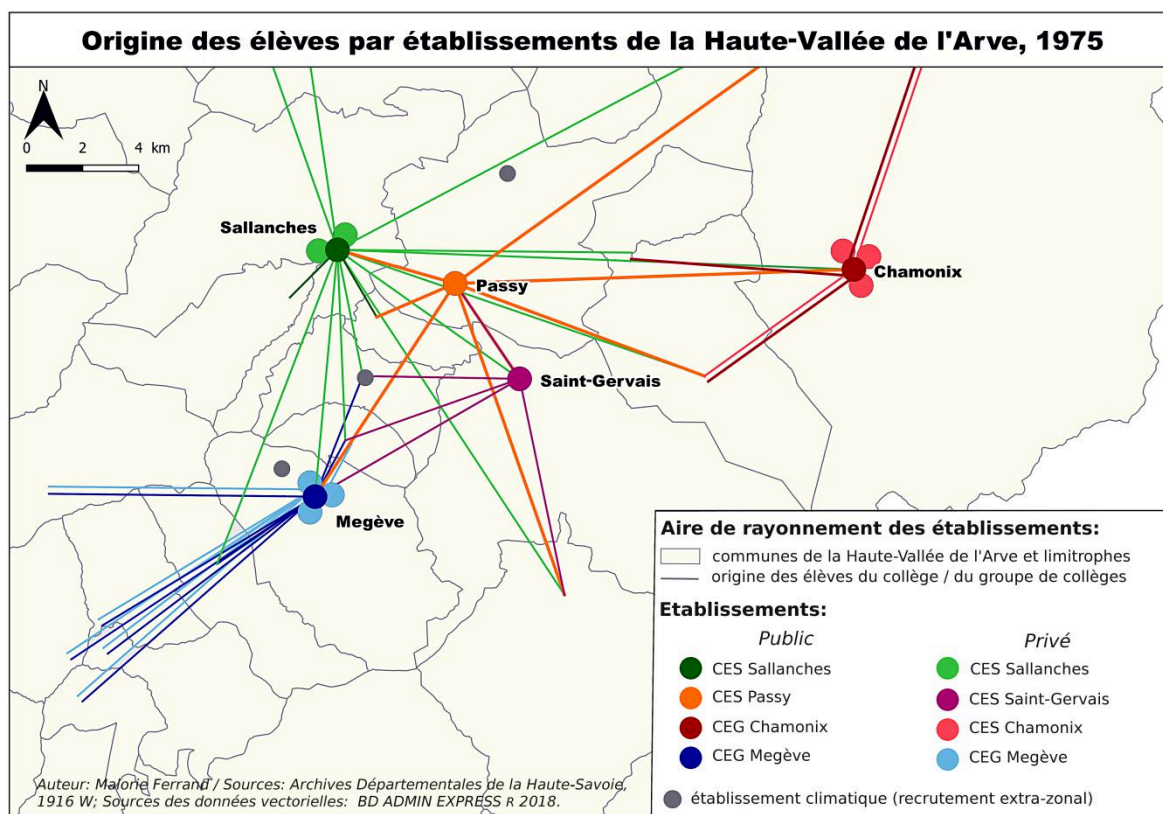
CES à un CEG, en restant toutefois assez vagues. Or, le CES d'Evire possède quatre langues vivantes et une section classique contrairement aux différents CEG de la région, ce qui aurait pu leur fournir des arguments supplémentaires. Cela pose la question de la perception des différences entre CEG et CES par les usagers, l'argument de la différence de « qualité » entre les deux types de structures étant finalement assez peu évoqué par les familles lors des différents conflits d'aménagement, peut-être parce que cette différence est méconnue. Enfin, comme dans le cas des autres communes, l'argument évoqué est celui de l'inadéquation entre le territoire prescrit par l'inspecteur d'académie et les pratiques spatiales existantes, les communes concernées se disant bien plus tournées vers Annecy que vers les bourgs ruraux, or le collège constituant un service public, les populations s'attendent à ce qu'il se situe dans la même ville que les autres services publics utilisés de manière régulière. Pour apaiser les communes, l'inspecteur d'académie s'engage au remboursement des frais réalisés par les deux communes dans le cadre de leur appartenance au syndicat.

Enfin, dans le cas des communes s'opposant à leur détachement du secteur de Sillingy dont la fermeture est prévue, les arguments consistent également en un refus de principe lié à la participation de certaines d'entre elles à la construction des établissements annéciens et aux pratiques spatiales existantes. Si certaines communes, notamment celle de Cuvat, plus proche de Cruseilles que de Sillingy, acceptent le changement, les protestations sont vives à Sallenoves et Mésigny. Le changement est toutefois acté.

Le cas de la modification de la carte scolaire du district d'Annecy entre 1968 et 1970 est ainsi révélateur des difficultés de l'inspection académie à modifier les secteurs créés et de prescrire un territoire non conforme aux pratiques spatiales ancrées. Dans ces communes sous influence urbaine croissante, l'attractivité de la grande ville a pris le pas sur celle des bourgs ruraux intermédiaires de sorte que leur rattachement à un secteur rural plutôt qu'urbain suscite des incompréhensions, voire donne l'impression d'un déclassement.

La difficulté de prescrire un territoire non conforme aux pratiques spatiales est également perceptible dans l'échec du projet de modification de la carte scolaire dans le secteur de Megève. L'aménagement du Haut-Val-d'Arve et du Val-d'Arly se révèle particulièrement complexe pour les aménageurs à plusieurs niveaux. Il s'agit tout d'abord d'une région de haute-montagne, qui bien que dynamique sur le plan migratoire, rend l'aménagement du territoire plus complexe. En outre, le réseau privé y est depuis longtemps développé, captant ainsi une proportion importante d'élèves, ce qui rend les seuils fixés par la

carte scolaire difficiles à atteindre. Il s'agit de communes dont l'essor économique est considérable et qui s'enrichissent. Cela a pour incidence l'existence d'établissements privés au rayonnement particulièrement important grâce à un ramassage très subventionné par les communes et des municipalités qui se sont investies dans le domaine scolaire comme celle de Passy évoquée précédemment. Par conséquent, les communes sont souvent reliées à plusieurs établissements, comme le montre la carte de flux suivante.



Dans la perspective des aménageurs, l'existence de deux établissements dans le canton de Sallanches (Sallanches et Megève) constitue une anomalie, d'autant plus que le CES de Sallanches, pourtant chef-lieu de secteur, est atrophié. Il compte 354 élèves en 1969, soit moins que le seuil préconisé pour un CES alors même que la ville compte 5 354 habitants en 1968 et se révèle particulièrement dynamique sur un plan migratoire. Sallanches constitue en effet le pôle de services et d'emplois de la vallée, en situation de carrefour puisque outre la desserte SNCF, elle est traversée par deux routes nationales (Sallanches-Albertville/Bonneville-Chamonix). Entre 1962 et 1982, elle passe de 4 768 à 10 296 habitants, ce qui est causé non seulement par son dynamisme économique du fait de la présence d'industries de décolletage et liées au ski, mais aussi par le rattachement de deux communes limitrophes, Saint-Roch et Saint-Martin-sur-Arve. Si la ville possède une brigade de gendarmerie, de

même qu'une série de services publics rayonnant sur l'ensemble de la vallée, elle n'a pas de lycée et son CES est de taille particulièrement modeste. Cela s'explique par le fait que les établissements privés ont un rayonnement particulièrement important grâce au système de ramassage. Tout d'abord, l'établissement privé de Sallanches (situé dans l'ancienne commune de Saint-Martin-sur-Arve) représenté en vert clair sur la carte rayonne sur presque toutes les communes de la région. À cela s'ajoute celui de Passy que nous avons évoqué auparavant. Grâce au volontarisme de René Dayve, c'est la commune de Passy qui a développé le lycée de la région, plutôt que Sallanches. Si la présence du lycée à Passy a été discutée en 1967, les aménageurs ont finalement fait le choix de le maintenir, probablement en raison de la pression locale. Ils envisagent ensuite la fermeture du CEG de Megève, comportant 91 élèves en 1968-1969. Cependant, malgré la présence de plusieurs établissements privés concurrents, notamment le collège privé de chef-lieu, le CEG public de Megève, créé en 1959, est en pleine croissance.

Ce projet est refusé par la municipalité de Megève (délibération du conseil municipal du 19 mars 1969). La protestation a toutefois commencé avant puisque début 1967, la parution d'un article dans la presse régionale précisant qu'à l'avenir un canton ne devrait posséder qu'un CEG et que les autres seraient privés de crédits d'équipement avait suscité l'émoi du conseil municipal. L'argumentaire de la municipalité met tout d'abord en exergue la croissance des effectifs et son caractère mouvant que ne révèlent pas les chiffres annuels. L'établissement accueille en effet des enfants d'hivernants, dont les familles « font la saison » à Megève l'hiver ou éventuellement des enfants de touristes. Leur présence est attestée par Maurice et Andrée Dupont-Roc, cette dernière précisant toutefois que cela ne concernait qu'une minorité d'élèves, surtout en école primaire. Le conseil municipal amplifie donc vraisemblablement le nombre d'élèves concernés. Le second argument réside dans la qualité de l'enseignement de Megève comparable à celle de Sallanches et les possibilités offertes en termes d'orientation (en réalité, le CES de Sallanches possède davantage de sections). Surtout, le refus est motivé par le fait que les trajets vers Sallanches, située à 13 km, sont trop longs et hasardeux en hiver, puisqu'il s'agit d'un secteur de montagne. Ce refus de fréquenter les établissements de Sallanches peut témoigner de la volonté d'un certain entre-soi, ce dont les habitants de la vallée ont longtemps – et parfois encore – accusé les Megevans. En outre, il s'agit aussi de défendre un établissement public qui a longtemps été concurrencé par le privé mais qui commence progressivement à s'affirmer. Enfin, il faut noter que depuis 1951, tous les conseillers généraux du canton de Sallanches sont d'anciens maires de Megève. C'est le

cas en 1968 d'André Mollard qui fut maire de Megève entre 1955 et 1966. Aussi, il s'agit pour les élus, de la commune et du canton, de défendre un service public que la municipalité a par ailleurs les moyens d'assumer.

La commune de Megève obtient satisfaction et son aire de recrutement est étoffée par l'ajout de quatre communes savoyardes : Saint-Nicolas, Flumet, Notre-Dame-de-Bellecombe et Crest-Voland, puis quelques années plus tard de celle de La Giettaz jusqu'alors rattachée au secteur d'Ugine, la construction d'un paravalanche ayant sécurisé les déplacements vers Megève et rendu ainsi possible cette modification de la carte scolaire. Cette solution satisfait tout le monde, la municipalité de Megève qui voit son établissement conforté, les habitants des communes rattachées puisque de nombreux enfants fréquentaient déjà le CEG de Megève, les parents s'organisant entre eux pour le transport, et les aménageurs pour qui le rattachement de ces communes savoyardes à Megève permet de fermer l'internat d'Ugine qui accueillait jusqu'alors les élèves concernés. Ainsi dans le cas de Megève, la carte scolaire se conforte aux pratiques existantes : le projet de modification de la carte scolaire dirigeant les flux de Megève vers Sallanches est abandonné et les flux qui existaient entre les communes du Val d'Arly et Megève sont désormais intégrés dans le cadre de la carte scolaire.

L'analyse des projets de modifications de la carte scolaire en Haute-Savoie, de la seconde moitié des années 1960 au début des années 1970 est révélatrice de la complexité des jeux d'acteurs se nouant à différentes échelles. La carte scolaire apparaît ainsi comme le fruit d'une négociation asymétrique, de rapports de force fluctuant entre les élus locaux, les représentants étatiques et le rectorat. En outre, les usagers jouent un rôle tantôt direct tantôt indirect en se conformant ou non à la carte scolaire. Le territoire prescrit par les aménageurs se heurte aux pratiques spatiales existantes de sorte que la carte scolaire négociée va bien souvent dans le sens de ces pratiques héritées.

Le premier réseau issu de l'application de la carte scolaire, conçu à l'horizon 1970, est en distorsion avec les intentions initiales des aménageurs en milieu rural. En effet, la grande majorité des CEG compte moins de 400 élèves et la zone de recrutement de certains d'entre eux est réduite, en raison de l'existence de CEG parfois proches les uns des autres ou dans le même canton. En outre, certains CES sont créés dans des territoires à dominante rurale et sont parfois loin d'atteindre le seuil des 600 inscrits notamment en Ardèche, territoire le plus rural de l'académie. C'est la grande stabilité du réseau scolaire qui transparait des comparaisons effectuées entre la fin des années 1950 et les années 1970. En effet, entre le réseau de CC avant 1959 et le réseau de CEG/CES en 1970, on compte peu de changements. Si peu d'établissements nouveaux ont été créés en milieu rural, hormis les GOD et les CEG en périphérie des grandes villes, peu ont disparu. Cette permanence du réseau témoigne de la difficulté de l'État à fermer un établissement dont il a autrefois reconnu la légitimité, lorsqu'il a autorisé sa création en tant que CC puis sa transformation en CEG et son inscription à la première carte scolaire. En outre, les communes rurales qui ont le plus souvent participé aux frais de construction des établissements, même quand celui-ci est nationalisé par la suite, estiment être co-proprétaires de ces structures et posséder un droit de regard.

Cette permanence tient à plusieurs facteurs. Tout d'abord, les propositions des inspecteurs académiques, principaux artisans de la définition de la première carte scolaire, vont dans le sens d'un maintien des structures existantes et de la défense de certains établissements très en deçà des seuils définis par la carte scolaire, au prétexte de leur situation géographique. Cette attitude s'inscrit dans une continuité des pratiques des inspecteurs qui, nous l'avons vu dans le cadre des CC, encouragent la dissémination des structures en milieu rural. Elle s'inscrit également dans la mouvance de la réforme Berthoin, mettre à portée des populations les structures d'enseignement constituant la condition *sine qua non* de la poursuite de la scolarité au-delà de l'école primaire.

Toutefois, à partir de la seconde moitié des années 1960, cette attitude connaît un certain revirement. En 1968, les inspecteurs d'académie proposent une série de modifications de la carte scolaire dont l'objectif est de se conformer davantage aux seuils préconisés, ce qui implique la fermeture des établissements jugés trop petits et le redécoupage des secteurs. Malgré tout, en 1970, le seuil de 400 élèves semble toujours constituer davantage un horizon qu'une condition nécessaire à l'existence d'un établissement. Les aménageurs sont confrontés

à deux types d'obstacles se faisant écho : d'une part la prise en compte des réalités territoriales, notamment du relief et des pratiques spatiales de la population, et d'autre part des obstacles de nature politique. L'idée d'un réseau uniforme organisé sur un seul critère démographique se révèle vite intenable dans les régions de faibles densités ou les territoires de montagne, de sorte que dans ces territoires l'existence de petites structures dotées d'un internat est tolérée. En outre, les aménageurs se heurtent à la difficulté de prescrire des pratiques spatiales nouvelles, non conformes aux mobilités déjà à l'œuvre. Ainsi les projets de modification de la carte scolaire suscitent parfois une « levée de boucliers » locale. En effet, lorsque la population d'un village fréquente un bourg ou une ville qui constitue le pôle de services et d'emplois traditionnel, elle s'attend à ce que le collège fasse partie des services publics de ce pôle. Ainsi, les aménageurs tantôt passent en force en laissant toutefois la possibilité aux usagers d'obtenir des dérogations, tantôt modèlent la carte scolaire sur les pratiques spatiales existantes. La continuité du réseau est également liée au fait que la définition de la carte scolaire est le fruit de jeux d'acteurs complexes, se déployant à plusieurs échelles et dont les enjeux dépassent largement la sphère éducative. Ces jeux d'acteurs prennent corps de manière spécifique en milieu rural, où la majorité des établissements ont un statut municipal de sorte que même si les élus locaux sont globalement écartés du processus de définition de la carte scolaire, leur collaboration avec les autorités étatiques est essentielle. En présence d'un État qui entend faire triompher la raison face à des aspirations locales jugées irrationnelles car non conformes à l'intérêt général, les communautés locales sont loin d'être inactives. Le préfet joue alors un rôle d'arbitre entre l'application d'une politique uniformisante et la défense des spécificités locales. Il devient ainsi un intermédiaire privilégié, perçu par les élus et les populations comme un défenseur des intérêts locaux, apte à faire entendre à l'État centralisé le fait que son territoire d'exercice ne doit pas être traité comme les autres.

Dans ce dialogue entre les élus locaux, l'État et ses représentants interviennent d'autres catégories d'acteurs, de manière parfois ponctuelle et à des degrés divers notamment les familles, qui semblent d'abord animées par un désir de proximité de l'établissement scolaire ou encore les chefs d'établissement qui mettent en œuvre de stratégies variées pour accroître le rayonnement de leur structure. Au sein de ces jeux d'acteurs, les syndicats adoptent une position prudente en refusant de s'associer à l'expression de « poujadismes locaux additionnés » tout en réclamant une concertation plus large et des prévisions plus

justes. Nous rejoignons ici Lucien Sfez³⁴⁹, selon qui la décision n'est pas un processus linéaire ou l'expression de la rationalité singulière d'un acteur ou de la liberté d'un décideur mais doit être considérée comme le produit d'un système, comme le compromis entre plusieurs rationalités. Les décisions prises « par le haut » sont appropriées par « le bas » et des systèmes de régulation sont instaurés.

Le processus de dialogue et de négociation ayant été abordé, il convient maintenant de s'intéresser aux enjeux dont est porteur le collège en milieu rural afin de comprendre l'ampleur de la mobilisation des élus locaux dans la défense des établissements menacés.

³⁴⁹ Lucien Sfez, *Critique de la décision*, Les presses de sciences po, 1992.

CHAPITRE V:

Les élus locaux, des acteurs centraux dans le maintien des petits collèges en milieu rural

La relation qui se tisse entre l'État, ses représentants et les élus locaux en milieu rural est plus complexe qu'il n'y paraît dans cette période. L'État, qui ne peut subvenir à lui seul au colossal investissement induit par la massification de l'enseignement de second degré, a besoin de la contribution des communes. Ces dernières sont quant à elles demandeuses de cet aménagement, malgré le poids que cela représente sur les budgets communaux. Le collège est un équipement particulièrement envié en milieu rural, les conséquences de son implantation, de son maintien ou de sa fermeture dépassant largement la question scolaire. Les aménageurs, conscients de cet état de fait, peuvent ainsi jouer sur la concurrence entre communes afin d'obtenir d'elles une implication financière plus importante, ainsi que nous l'avons constaté à travers l'exemple du Chablais et de la concurrence entre les municipalités de Bons et Douvaine.

Pour Jean Kerninon³⁵⁰, en s'engageant dans ce processus qui implique pour les élus locaux le respect de procédures définies « par le haut », notamment dans le cadre de la construction de nouveaux locaux (définition de programmes techniques normalisés), les communes se réduisent au rôle de bailleurs de fonds. C'est, selon lui, une « illusion de liberté » qui leur est octroyée. Toutefois, lorsque l'on regarde les noms des collèges aujourd'hui, il apparaît qu'aux côtés des « grandes figures » de l'Éducation nationale (collège Jules Ferry, *etc.*) et des appellations liées à la situation géographique (collège des trois vallées, *etc.*) , un certain nombre de collèges portent le nom d'anciens chefs d'établissements ou de maires ayant contribué au développement du collège et auxquels on attribue une dimension de paternité. Pour ne reprendre que les figures déjà évoquées dans cette étude, c'est le cas à Cléon-d'Andran où le gymnase a été baptisé Gilbert Sauvan, témoignage de l'engagement de l'ancien maire en faveur de l'éducation dans sa commune, du lycée du Mont-Blanc René Dayve à Passy, du collège Marc Seignobos de Chabeuil du nom de son ancien directeur, *etc.* Sans l'action des édiles locaux, il apparaît que le réseau n'aurait probablement pas le visage qu'il a aujourd'hui de sorte que leur capacité d'action dans le monde rural ne doit pas être minorée. C'est la question de l'impact de l'engagement des élus et de ses enjeux qu'il s'agit ici d'interroger.

Nous nous focaliserons dans un premier temps sur la fin des années 1960, période durant laquelle les aménageurs projettent de fermer une série d'établissements aux effectifs jugés insuffisants, notamment les GOD. Ces projets, porteurs de conflits multiples, constituent pour nous des postes d'observation privilégiés où la notion d'intérêt général pensée par l'État

³⁵⁰ Jean Kerninon, *Éducation nationale et l'espace local, op.cit.*

s'oppose à la défense de l'intérêt local. Au milieu des années 1970, cette politique est assouplie et la place des élus locaux dans l'aménagement scolaire régresse au fil de la nationalisation des établissements. Nous verrons toutefois que cela ne conduit pas à une atténuation des conflits qui, non seulement persistent, mais se complexifient avec la présence croissante de nouveaux acteurs.

1. Des aménageurs mis en échec par les élus locaux ?

1.1. UN RÉSEAU MARQUÉ PAR UNE GRANDE PERMANENCE DES STRUCTURES SCOLAIRES

En 1967/68 la carte scolaire est mise à jour. Une circulaire confidentielle adressée aux recteurs le 18 janvier 1968 demande à ce que cette opération soit poursuivie, les premières dispositions n'ayant jusqu'ici fait l'objet d'aucune diffusion en raison des réactions qu'elles risquent de susciter. Les décisions de modifications de la carte scolaire sont communiquées dans le courant de l'année 1968 et entraînent, comme attendu par les autorités académiques, un certain nombre de protestations. Le tableau suivant présente une synthèse des projets concernant le premier cycle d'enseignement de second degré, mais il faut préciser que les velléités de fermeture concernent également le second cycle.

Département	Type d'établissement	Établissement dont la fermeture est prévue (1 ^{er} cycle général)	Nombre d'élèves en 1967/1968	État en 1975
Ardèche	CEG	Cruas	115	Maintien
	CEG	Lalevade	43	Fermeture
	CEG	Le Pouzin	54	Maintien
	CEG	Saint-Agrève	129	Maintien

	GOD	Viviers	49	Fermeture
Drôme	CEG	Saint-Donat	144	Maintien
	CEG	Saint-Rambert	202	Maintien
	CEG	Cléon-d'Andran	200	Maintien
	CEG	Suze la Rousse	98	Maintien
	GOD	Saint-Paul	101	Maintien/création CES
	GOD	Luc-en-Diois	40	Fermeture
	GOD	Donzère	57	Fermeture
Isère	CEG	Roybon	70	Maintien
	CEG	Saint-Étienne-de-Saint-Geoires	114	Maintien
	CEG	Saint-Siméon-de-Bréssieux	113	Maintien
	GOD	Voreppe	69	Maintien/transfor- mation en CES
	GOD	Saint-Geoire-en-Valdaine	39	Fermeture
Savoie	CEG	Chindrieux	90	Maintien puis transfert au CES d'Aix-les-Bains en 1973
	CEG	Novalaise	98	Maintien
	CEG	Chamoux (garçons)	35	Maintien (jusqu'en 1974)
	CEG	Chamoux (filles)	51	Maintien (jusqu'en 1974)

Haute-Savoie	CEG	Samoens	84	Maintien
	CEG	Megève	71	Maintien
	CEG	Sillingy	111	Maintien
	CEG	Reignier	159	Maintien

* Il faut préciser que, si l'établissement de Lalevade est renseigné comme un CEG dans la source consultée, en 1966 c'est encore un GOD. Ainsi, l'établissement a pu obtenir le statut de CEG en 1967 mais il est plus probable qu'il s'agisse d'une erreur de statut.

Les aménageurs de la carte scolaire prévoient ainsi de fermer la quasi-totalité des établissements comptant moins de 200 élèves, à quelques exceptions près. En Savoie, certains établissements dans ce cas de figure ne sont pas concernés, notamment celui de Saint-Pierre-d'Albigny car la fermeture du CEG du Chamoux (qui ne dispose pas d'un bâtiment apte à accueillir l'ensemble des élèves, filles et garçons) entraînerait un repli de ces élèves vers le CEG de Saint-Pierre-d'Albigny. Les CEG des Echelles et d'Albens qui atteignent presque les 200 élèves ne sont également pas concernés, probablement parce que les perspectives démographiques sont plus favorables³⁵¹. Enfin, l'établissement du Châtelard qui ne compte que 157 élèves n'est pas concerné, peut-être parce qu'en vertu du caractère dispersé de l'habitat, l'organisation de circuits de ramassage vers un établissement plus lointain s'avère difficile. En Isère, le petit établissement de La Motte-d'Aveillans n'est pas menacé dans l'immédiat mais fait l'objet d'un projet de fermeture quelques années plus tard, qui se transforme en projet d'annexe du lycée de La Mure en 1976. Ce ne sont ainsi pas tous les établissements de moins de 200 élèves qui sont ciblés mais d'une part ceux aux effectifs les moins importants et d'autre part ceux dont la fermeture et le transfert des élèves vers un établissement proche s'avère possible aux yeux des aménageurs. L'entreprise de rationalisation du réseau scolaire est donc systématique mais n'est pas appliquée aveuglément sur le territoire car son succès repose sur une bonne ventilation des flux d'élèves grâce aux transports scolaires. Dans certains cas, notamment celui de GOD de Saint-Paul-Trois-Châteaux, le projet est bivalent : l'établissement peut-être soit fermé soit transformé en CES,

³⁵¹ Voir en annexes la carte de variation de la population entre 1968 et 1975 (figure 5, p.90) qui fait apparaître l'attractivité de l'axe Chambéry/Aix-Les-Bains/ Annecy sur lequel se situe Albens. Les perspectives sont un peu moins bonnes aux Echelles côté Savoie mais la partie iséroise est plus attractive.

peut-être en fonction des réactions locales et des propositions de financement des municipalités concernées. Au total sur les 25 projets de fermeture, cinq établissements ont effectivement été supprimés en 1975 et quatre d'entre eux sont des GOD. Ainsi, si la quasi-totalité des GOD ruraux ont été fermés à la fin des années 1960, les CEG, même les plus récents, ont beaucoup mieux résisté. Les difficultés rencontrées par l'État dans la fermeture des CEG interrogent quant aux forces de mobilisation « du bas ».

La comparaison entre les cartes du réseau scolaire de 1966, la projection des aménageurs à l'horizon 1975 et la carte du réseau effectif en 1975 est d'une part révélatrice de la manière dont a été pensé le réseau scolaire par les aménageurs et d'autre part des difficultés qu'ils ont rencontrées³⁵². Le premier aspect visible est l'ambition des réformateurs de remodeler le réseau en supprimant les petites structures : GOD et petits CEG et en mettant en œuvre un réseau où chaque secteur ne serait desservi que par un seul établissement. Les CEG visés sont donc en priorité ceux qui n'ont pas été dotés de zone de recrutement propre lors de la définition de la première carte scolaire, donc qui n'ont pas été pleinement légitimés. Leur maintien a visiblement été pensé comme provisoire en 1964/1965 et leur suppression repoussée afin de ne pas susciter de mécontentement dans les prémices de la mise en œuvre de la carte scolaire. Au regard de la carte, il apparaît que presque toutes les zones comportant deux établissements sont visées. En Isère par exemple, le secteur de la Côte-Saint-André est particulièrement concerné. Il s'agit d'un vaste secteur doté d'un PCL-CES et de trois CEG (Roybon, Saint-Etienne-de-Saint-Geoirs et Saint-Siméon-de-Bressieux) dont on prévoit la fermeture. L'objectif est de développer le CES de La Côte-Saint-André. En parallèle, la fermeture du lycée de cet établissement est prévue, dans l'objectif d'envoyer les élèves vers Saint-Marcellin et Voiron. On note quelques exceptions à cette démarche, notamment le nord de la Drôme où les CEG du Grand Serre et de Saint-Sorlin rayonnent sur le même secteur mais l'on peut supposer que cette tolérance est liée au projet de fermeture du CEG de Roybon en Isère, qui aurait impliqué un redécoupage du secteur. Cette volonté de créer de vastes zones autour d'établissements plus importants est également perceptible pour l'enseignement technique, ainsi prévoit-on par exemple le transfert du CET de Chomérac à Privas en 1968, déplacement qui n'a finalement pas eu lieu. Les lycées sont également concernés avec divers projets de suppression de structures jugées trop petites (Crest ou Die/ La Côte-Saint-André, Pontcharra et Pont Beauvoisin en Isère comportant une centaine d'élèves, le second cycle de

³⁵² Voir en annexes la série de cartes représentant le réseau scolaire de second degré par département en 1966 (figures 47-56), la série représentant le réseau imaginé en 1968 par les aménageurs à l'horizon 1970 et la troisième série représentant le réseau réel en 1975 (figures 65-74, p.130-139).

Modane avec 43 élèves). Les cartes montrent que la taille des secteurs prévus est variable, proportionnelle à la densité du territoire ce qui est particulièrement visible en Ardèche et dans la Drôme. Dans le premier de ces départements, les secteurs deviennent de plus en plus vastes à mesure que l'on avance vers l'Ouest et le schéma est le même dans la Drôme, mais dans la direction Ouest-Est. La projection de la carte scolaire de 1975 conformément aux aspirations des aménageurs témoigne également de la volonté d'achever l'entreprise de rationalisation du réseau dans la mise en forme des secteurs. En effet certains secteurs définis comme mixtes ne sont pas encore pourvus d'une structure de type CES comme ceux de Loriol et Chabeuil dans la Drôme. Cette volonté de normalisation renforce le contraste rural/urbain. Il apparaît ainsi sur la carte de la Drôme projetée qu'à l'exception du nord du département, tous les établissements de l'Ouest, partie la plus urbanisée sont des CES tandis que les CEG sont majoritaires à l'Est dans la partie plus rurale.

Toutefois, la superposition des cartes du réseau de 1966 et de celui de 1975 met en exergue la permanence des structures. La nouvelle carte scolaire de 1975 témoigne de la pérennisation d'un certain nombre d'établissements jusqu'alors en sursis, par l'octroi d'un secteur de recrutement (Megève, Cléon-d'Andran). On trouve encore des configurations marquées par l'existence de deux établissements dans un même secteur, notamment dans les zones de montagne, mais cette situation se raréfie. La cartographie des CC témoignait de la volonté d'implanter un établissement par canton, or nous l'avons vu, la carte scolaire se détache de cette limite administrative pour se fonder sur des secteurs définis selon un critère démographique. Cela explique la forme de certains secteurs en Ardèche et le caractère excentré de certains établissements. En effet, tous les cantons ardéchois n'ont pas été pourvus de CC publics puis de CEG. Ainsi, le secteur de Largentière s'étend jusqu'à l'extrémité Ouest du département, celui de Vals-les-Bains s'étire vers le nord et celui de Montpezat/Saint-Cirgues est particulièrement vaste de sorte que tous les cantons de l'Ouest du département auparavant dépourvu d'offres sont inclus dans un secteur. Le réseau scolaire passe donc d'une organisation administrative comportant des « zones blanches » c'est-à-dire des cantons dépourvus d'offre à une logique de secteurs incluant la totalité du territoire, la superficie des secteurs variant en fonction de la densité de population. Les constructions nouvelles se concentrent dans les agglomérations et leurs banlieues ainsi que dans des zones mixtes sous influence urbaine croissante comme le nord-Isère avec la construction des CES de Pont-de-Cheruy et Villefontaine notamment. Notre approche cartographique, qui permet la superposition de cartes au moyen des SIG, permet de faire apparaître la grande permanence

du réseau scolaire en milieu rural et témoigne de la mise en échec des aménageurs dans leur projet de rationalisation. Toutefois, quelques CEG sont tout de même fermés et surtout, les GOD ruraux font presque tous les frais de la politique de fermeture des petits établissements.

1.2. LE DESTIN DIFFÉRENCIÉ DES CEG ET DES GOD EN MILIEU RURAL

Il s'agit à présent d'interroger les raisons expliquant le succès des aménageurs dans la fermeture programmée de la plupart des GOD de l'académie et leur échec relatif concernant les CEG.

De petits CEG qui résistent aux projets de fermeture : le cas de Suze-la-Rousse, modalités de la survie d'un établissement « en voie d'extinction »

Si nous faisons de la période 1968-1970 un moment d'observation privilégié au vue de l'ampleur du projet de remodelage de la carte scolaire défini par l'État, cela ne signifie pas que la mobilisation des municipalités en faveur de la défense de leur établissement scolaire n'existe pas avant. Ainsi que nous l'avons évoqué précédemment, les municipalités ont été motrices de la création même de ces établissements, sous la forme de CC, certaines en ayant même l'initiative. Cet engagement, sans cesse rappelé dans la correspondance entre élus et préfet, constitue un facteur explicatif du nombre et de l'ampleur des conflits d'aménagement autour des collèges. Les municipalités en tant que créatrices et financeurs du CEG ont un sentiment de propriété de sorte que l'intervention de l'État peut être perçue comme une intrusion injuste dans une affaire jusqu'alors essentiellement communale. Toutefois, les établissements les plus récents, qui voient le jour à la fin des années 1950 sont moins ancrés que les autres dans le paysage local, certains ne sont pas encore entrés en plein exercice en 1963, au moment de la définition de la carte scolaire, de sorte que leurs effectifs sont faibles et qu'ils paraissent plus fragiles. C'est le cas de Suze-la-Rousse, en Drôme provençale, où le CEG a été créé en 1959. En juin 1961, dans une lettre adressée à l'inspecteur d'académie, Henri Michel, maire de Suze-la-Rousse s'insurge contre le fait que la classe de 4^{ème} de cet établissement ne figure pas sur la liste des postes de CEG créés, signifiant un refus de l'État de s'engager dans le développement de l'établissement. Outre l'idée de la viabilité du collège, son argumentaire témoigne d'un sentiment de rupture dans le principe de collaboration initié entre sa commune et l'État dans le domaine éducatif, depuis le CC voire les écoles primaires

au XIX^e siècle. La commune de Suze-la-Rousse s'est en effet engagée en 1959 dans la construction d'un bâtiment et l'organisation du ramassage scolaire dans le canton, de sorte que le maire estime que cet engagement doit être acté par l'État par la création d'un nouveau poste. Son argumentaire dépasse toutefois le pan éducatif et concerne le monde rural dans son ensemble. Il insiste en effet sur le caractère rural de sa région et la vocation agricole et ménagère agricole de son établissement, qu'il conçoit comme un moyen de poursuite d'études indispensable aux familles agricoles dont il se revendique, puisqu'il est lui-même viticulteur. Il écrit ainsi à la fin de sa lettre : « *je souhaite que cette mauvaise nouvelle sera sans fondement car ce serait pour moi une grande déception et, dans mon Canton, essentiellement agricole, un motif de mécontentement qui s'ajouterait à bien d'autres* ». À l'arrière plan de ce courrier se dessine un sentiment d'abandon. Si la région de Suze-la-Rousse connaît une vitalité démographique nouvelle au début des années 1960³⁵³, elle a été marquée par l'émigration rurale et la fermeture de services publics dont la ligne de chemin de fer locale Pierrelatte/Nyons en 1951. Mais le discours est aussi politique, Henri Michel, maire de Suze la Rousse et conseiller général depuis 1958 est un socialiste proche de François Mitterrand qui s'engage dans la défense et la promotion du monde rural. Surnommé par la suite « le député du vin », il s'engage dans le développement des appellations d'origine contrôlées et crée une université du vin dans les murs du château de Suze-la-Rousse³⁵⁴. Il s'agit donc d'une figure locale engagée dans une politique de promotion du rural. Henri Michel obtient gain de cause en 1961, une classe de 4^{ème} est ouverte.

Toutefois l'État ne semble que reculer l'échéance d'une fermeture, l'établissement est signalé comme étant « en voie d'extinction » dans les documents préparatoires de la carte scolaire, à l'horizon 1971. Le canton de Saint-Paul-Trois-Châteaux comporte alors deux établissements, âprement défendus par les élus locaux et les populations, celui de Saint-Paul, annexe du lycée de Pierrelatte et celui de Suze-la-Rousse. En 1966, les familles du CEG de Suze-la-Rousse réclame l'ouverture d'un enseignement de LV2 et d'une classe de transition, soit l'alignement de leur établissement sur les autres CEG. Cette demande leur est refusée ce qui marque à nouveau à la volonté de l'État de ne pas développer ce CEG. Ainsi en 1968, sa fermeture est programmée en raison d'effectifs jugés trop faibles (98 élèves en 1967/1968). Toutefois, dans cette région particulièrement engagée dans la défense de ses structures scolaires, l'inspecteur d'académie recommande de prendre des précautions, il écrit ainsi : « *la*

³⁵³ Voir le volume d'annexes, figures 4 et 5, p.89-90.

³⁵⁴ AD de la Drôme, *Dictionnaire des parlementaires Drômois*, 1848-2002 (BH 3137) / *Maitron*, notice Michel Henri, par Gilles Vergnon, mise en ligne le 28 mai 2011.

fermeture doit être faite après la construction d'un CES dans le secteur ce qui atténuera considérablement des protestations qui seraient, dans le cas contraire d'une violence inouïe ».

Le projet de fermeture du CEG est finalement abandonné. En outre, la zone de recrutement du CEG est étendue par l'ajout de deux nouvelles communes. Nous n'avons pas retrouvé dans les sources de traces de l'intervention d'Henri Michel dans cet abandon, mais nous pouvons faire l'hypothèse de sa mobilisation au vu de ses actions antérieures. Si les CEG, mêmes récents, parviennent à survivre à l'application plus ferme des seuils de la carte scolaire, il n'en va pas de même pour les GOD.

Le cas des GOD : des établissements plus fragiles qui font les frais de l'application plus stricte de la carte scolaire

Outre les CEG créés tardivement (en 1959), c'est surtout dans les GOD que se pose la question de la pérennisation des établissements. La Drôme constitue un terrain d'étude propice en raison des nombreux GOD qui y sont installés et de leurs destins variés. En effet, neuf GOD sont créés dans la Drôme entre 1960 et 1963, trois en milieu urbain ou périurbain (Nyons, Pierrelatte et Portes-lès-Valence qui sont pérennisés) et les autres dans des territoires ruraux. L'un d'entre eux (Châtillon-en-Diois) ferme ses portes en 1963, deux autres en 1966 (La Motte-Chalancon et Saillans), puis deux en 1968 (Donzère et Luc-en-Diois). Enfin, celui de Saint-Paul-Trois-Châteaux est pérennisé. Ainsi, la majorité des GOD ont disparu, malgré les pressions locales destinées à prolonger ces établissements, c'est-à-dire à créer des classes de 4^{ème} et de 3^{ème} permettant d'établir de véritables CEG.

Les sources dont nous disposons nous permettent de confronter les destins variés de deux d'entre eux, celui de Luc-en-Diois et de Saint-Paul-Trois-Châteaux. Si la création du GOD de Luc-en-Diois est initiée « par le haut », celle de Saint-Paul émane d'une demande locale. Ce chef-lieu de canton ne disposait en effet pas d'offre de second cycle public, c'est la commune de Suze-la-Rousse qui avait été choisie pour accueillir le CEG en 1959. En 1962, la municipalité de Saint-Paul réclame l'ouverture d'un GOD permettant aux enfants de poursuivre leur scolarité sur place plutôt qu'à Pierrelatte. Cette dernière possède un cours complémentaire d'un peu plus de 100 élèves, transformé en CEG. Outre Saint-Paul, les maires des communes rurales alentours (Clansayes, Saint-Restitut, Solérieux) se sont mobilisés pour cette ouverture. La demande de Saint-Paul est refusée par l'inspecteur d'académie puis finalement acceptée en 1963. Il s'agit donc d'un GOD ayant vocation à servir de relais en milieu rural et dont la création n'est pas initialement conçue dans l'objectif de

décharger les effectifs des établissements de Pierrelatte, ville qui connaît une croissance importante (de 3 448 habitants en 1954 à 9 757 en 1968) mais dont les établissements ne sont pas surchargés. La demande de création d'un GOD s'associe à celle d'un enseignement de latin permettant aux élèves souhaitant s'orienter en section classique de pouvoir poursuivre leur scolarité sur place au moins jusqu'à la 5^{ème}. Cette requête est initialement refusée par l'inspecteur d'académie en raison de la proximité du lycée de Pierrelatte puis finalement acceptée. En 1965, la municipalité demande le prolongement du GOD avec l'ouverture d'une 4^{ème} moderne, et le développement de l'établissement sur le modèle d'un CES. En effet, selon son estimation, la population du secteur atteindra 6 000 habitants l'année suivante, soit le seuil requis par la carte scolaire. Les perspectives démographiques sont en effet favorables grâce au dynamisme économique notamment lié aux grands chantiers comme le canal Donzère-Mondragon, puis le développement progressif du site du Tricastin, attirant une population nouvelle. Cette région, à proximité immédiate de l'axe rhodanien, connaît des mutations rapides que Jean Valentin³⁵⁵ évoque avec nostalgie, en expliquant qu'il s'agit de l'époque où « le village devint une ville ». Afin de convaincre les aménageurs, la commune s'engage à fournir le terrain et à participer aux frais. Dans le même temps, la commune de Donzère, au nord de Pierrelatte entreprend une démarche identique, toutefois avortée par l'inspection académique en raison d'effectifs jugés insuffisants. En revanche, si les aménageurs n'accèdent pas non plus dans l'immédiat à la demande de Saint-Paul, ils ne la rejettent pas en bloc, aussi prévoient-ils en 1968 soit la fermeture de l'établissement, comptant alors 101 élèves, soit sa transformation en CES, en fonction des propositions de la municipalité mais aussi de la fermeture programmée du CEG de Suze-la-Rousse appartenant au même canton. Si la transformation en CES, qui garantirait une autonomie administrative et financière à l'établissement qui constitue jusqu'alors une annexe du lycée de Pierrelatte n'est pas actée, l'inspecteur d'académie donne son accord pour l'ouverture d'une classe de 4^{ème}. Il n'existe pas de demi-pension mais les élèves fréquentent la cantine municipale, preuve une nouvelle fois de l'engagement de la municipalité et de son maire, Marcel Gony, marqué par sa longévité à la tête de la commune (1959-1989). Lorsqu'en 1968 l'inspection académique fait le choix d'ouvrir une seconde classe de 6^{ème} à Pierrelatte plutôt qu'à Saint-Paul, cela entraîne un fort mécontentement local relayé par le président de l'association des parents d'élèves. En 1969, ce dernier s'adresse une nouvelle fois à l'inspecteur afin de dénoncer le fait que, d'après les familles, les conseils d'orientation donnés à leurs enfants visent à faire en sorte qu'ils quittent l'établissement, afin de fermer ce dernier. Il pense notamment à la section classique

³⁵⁵ Jean Valentin, *Hier, Saint-Paul-Trois-Châteaux*, La Mirandole, Pascal Dondey, 1993.

qui n'est pas pleinement dispensée à Saint-Paul puisque le latin ne concerne que les 6^{ème}/5^{ème}. Pour le directeur de l'établissement, les parents mettent de leur côté en œuvre une stratégie visant à faire « l'impossible » [sic] pour que leurs enfants ne choisissent pas l'allemand LV2, langue enseignée seulement à Pierrelatte. Ainsi, si les familles s'adaptent à l'offre existante, il s'agit d'une véritable stratégie visant d'une part à ce que leur enfant ne change pas d'établissement et, d'autre part, à pérenniser celui-ci. Les conseils d'orientation sont ainsi perçus avec méfiance dans un climat de fortes tensions autour de la carte scolaire. Toujours dans la même lignée, en 1979, l'établissement dépose une demande d'ouverture d'une classe de 6^{ème} bilingue qui est refusée par le rectorat en raison de l'existence de ce type de sections dans les établissements de Pierrelatte. Il s'agit donc une nouvelle fois pour Saint-Paul de chercher à proposer les mêmes enseignements que ceux de Pierrelatte afin d'éviter des demandes de dérogation. L'établissement de Saint-Paul est finalement maintenu et conserve un statut atypique puisqu'il est désigné comme une annexe de Pierrelatte, correspondant à un CES/premier cycle de lycée déconcentré. Cela témoigne du désir de Saint-Paul de s'affirmer face à l'influence croissante de Pierrelatte. En outre, dans un contexte de forte attractivité démographique, l'objectif peut aussi consister à attirer des familles nouvelles qui auraient pu se diriger vers Pierrelatte qui présente davantage de services. Les difficultés rencontrées par les aménageurs sont ici liées au volontarisme des communes concernées mais aussi au statut très particulier du GOD de Saint-Paul-Trois-Châteaux.

Si la fermeture du GOD de Luc-en-Diois a également suscité une « levée de boucliers locale », les habitants ne sont cette fois-ci pas parvenus à leurs fins, dans un contexte géographique très différent. L'établissement de Luc-en-Diois fait partie des GOD ouverts au début des années 1960 dans les espaces ruraux isolés, à l'instar de ceux de Châtillon-en-Diois, Saillans et La Motte-Chalancon dans la même région. En 1963, la municipalité demande d'ouvrir une classe de 4^{ème}, ce qui revient à transformer le GOD, alors rattaché au lycée de Die, en CEG. La municipalité s'appuie d'une part sur la demande des familles afin de justifier cette ouverture et également sur le succès de l'établissement, notamment grâce à l'internat, succès que nous avons évoqué dans une partie précédente. Cette demande est refusée par l'inspecteur d'académie au prétexte que Luc-en-Diois n'est pas chef-lieu de secteur. En outre, il rappelle qu'un établissement, même en cas de recrutement rural doit comporter 400/450 élèves tandis que les estimations pour l'établissement de Luc-en-Diois après l'ouverture d'une 4^{ème} sont de 100/110 élèves, 150 élèves au maximum en cas d'ouverture d'une 3^{ème}. Il faut noter que la réforme Berthoin n'est pas alors pleinement rentrée en vigueur, toutefois au vu

des faibles densités de la région, l'idée d'un établissement atteignant 400/450 élèves se révèle peu probable.

Ce refus suscite une mobilisation locale. Un dossier retrouvé dans les archives de la commission de la carte scolaire de la Drôme contient une pochette intitulée « documents inutiles, inutilisables, inutilisés » qui recèle 51 lettres de parents adressées à l'inspecteur d'académie en février 1965. Ces lettres comportent toutes le même texte, seul le nom de l'expéditeur change. Les parents d'élèves se désolent du refus du rectorat d'accorder l'ouverture d'une classe de 4^{ème} alors que des locaux sont disponibles. Le nombre de ces pétitions est révélateur. Alors que le rectorat estime que le GOD pourrait atteindre au maximum 100 à 110 élèves, des pétitions émanent de 51 familles différentes, une partie d'entre elles ayant probablement plusieurs enfants en âge de fréquenter le collège. On peut donc en conclure que la mobilisation en faveur de la défense du GOD crée un consensus chez les parents d'élèves, qui sont soutenus par la municipalité malgré le surcoût engendré dans le budget communal. Cependant, l'inspecteur d'académie réitère son refus, signe que la politique de dispersion des structures d'enseignement en milieu rural a pris fin. L'objectif des aménageurs est de rationaliser le réseau scolaire du Diois, aussi les GOD sont-ils fermés et leurs élèves dirigés vers les établissements de Die ou Nyons. En outre, il est prévu de fermer le second cycle de l'établissement de Crest ou de Die, donc de centraliser davantage les élèves poursuivant leurs études en lycée. Le ramassage scolaire est ainsi la solution qui est privilégiée, en association avec l'internat. Les aménageurs estiment probablement que pour la majorité des élèves déjà internes à Luc-en-Diois, le changement entraîné par la fermeture du GOD et le transfert des élèves à Die n'engendre pas de rupture puisque cela revient à passer d'un internat à l'autre. Toutefois, pour une commune comme Val-Maravel, dont les enfants fréquentaient alors le GOD de Luc à une vingtaine de kilomètres, cela implique des trajets quotidiens de 40 km aller et 40 km retour, de sorte que les enfants de la commune, vraisemblablement internes à Die, ne peuvent pas forcément rejoindre le domicile familial tous les weekends mais seulement lors des vacances scolaires. Pour le village de Luc-en-Diois les implications sont majeures. Avec l'implantation de ces GOD, *via* une politique pensée « par le haut » mais bien accueillie par la commune, Luc-en-Diois (518 habitants en 1968) affirmait son statut de pôle intermédiaire dans l'Est drômois, relais de Die, principal bourg de la région. Alors que la commune dépassait 1 000 habitants au XIX^e siècle, sa population ne cesse de décliner et les perspectives de renouveau semblent modestes. L'intense dépeuplement et le vieillissement de la population, et donc l'absence de jeunes adultes, sont

les traits principaux de la région³⁵⁶. En 1975, deux habitants sur cinq ont plus de 60 ans avec un excédent masculin lié à la prépondérance des agriculteurs (deux actifs sur trois). En envoyant les enfants plus précocement vers Die ou un autre pôle urbain, la sensation de vieillissement, de dépérissement ne peut que s'accroître. À court terme, les conséquences sont également importantes pour les élèves. Suite à la fermeture du GOD, une ligne de ramassage pour la population du canton de Luc-en-Diois est créée, avec un départ de Beaurières à 6h55 à environ 35km de Die, un arrêt dans chaque village traversé (Beaumont-en-Dois, Luc-en-Diois, Montlaur-en-Diois, Recoubeau et Montmaur-en-Diois) pour une arrivée à Die à 7h45. Si la durée du trajet est acceptable, il faut prendre en compte le fait qu'il n'y a qu'un arrêt au centre des différents villages, ce qui implique un temps de trajet supplémentaire pour les populations des hameaux et de certaines communes limitrophes aux villages desservis.

Ainsi, la très grande majorité des GOD ruraux ont connu une vie assez courte, voire éphémère. Comment expliquer que l'État soit parvenu à fermer les GOD et pas les CEG ? Il ne s'agit pas d'une question d'effectifs puisque certains CEG ont également un nombre d'inscrits très réduit à la fin des années 1960 comme celui de Roybon qui compte 70 élèves soit à peine davantage que certains GOD, d'autant plus que ces derniers sont souvent incomplets (seulement un cycle d'observation). La principale raison réside selon nous dans l'histoire différenciée de ces établissements. En effet, les CEG sont des créations « du bas », émanant parfois directement de l'initiative des communes. Dans tous les cas, ils sont le fruit d'un volontarisme municipal. Ainsi, les élus et les habitants se sentent propriétaires de ces établissements qui, dans le monde rural, sont encore majoritairement municipaux de sorte qu'ils apparaissent comme une prolongation de l'école primaire. Les GOD quant à eux ont été créés par « le haut ». Même si les municipalités ont accepté et financé ces créations, l'État, contrairement aux CEG dont il a reconnu la légitimité, ne s'est jamais montré clair sur le caractère ponctuel ou pérenne de ces structures. Les aménageurs ont, selon nous, pensé les GOD ruraux de manière provisoire, il s'agissait au début des années 1960 de capter une population qui échappait jusqu'alors à l'enseignement secondaire mais une fois la réforme Berthoin entrée pleinement en application et le ramassage scolaire étoffé, leur existence ne paraissait plus justifiée. Pourtant, ces GOD constituaient des offres de proximité auxquelles les populations étaient attachées et les projets de fermeture ont pu susciter, à l'instar des CEG,

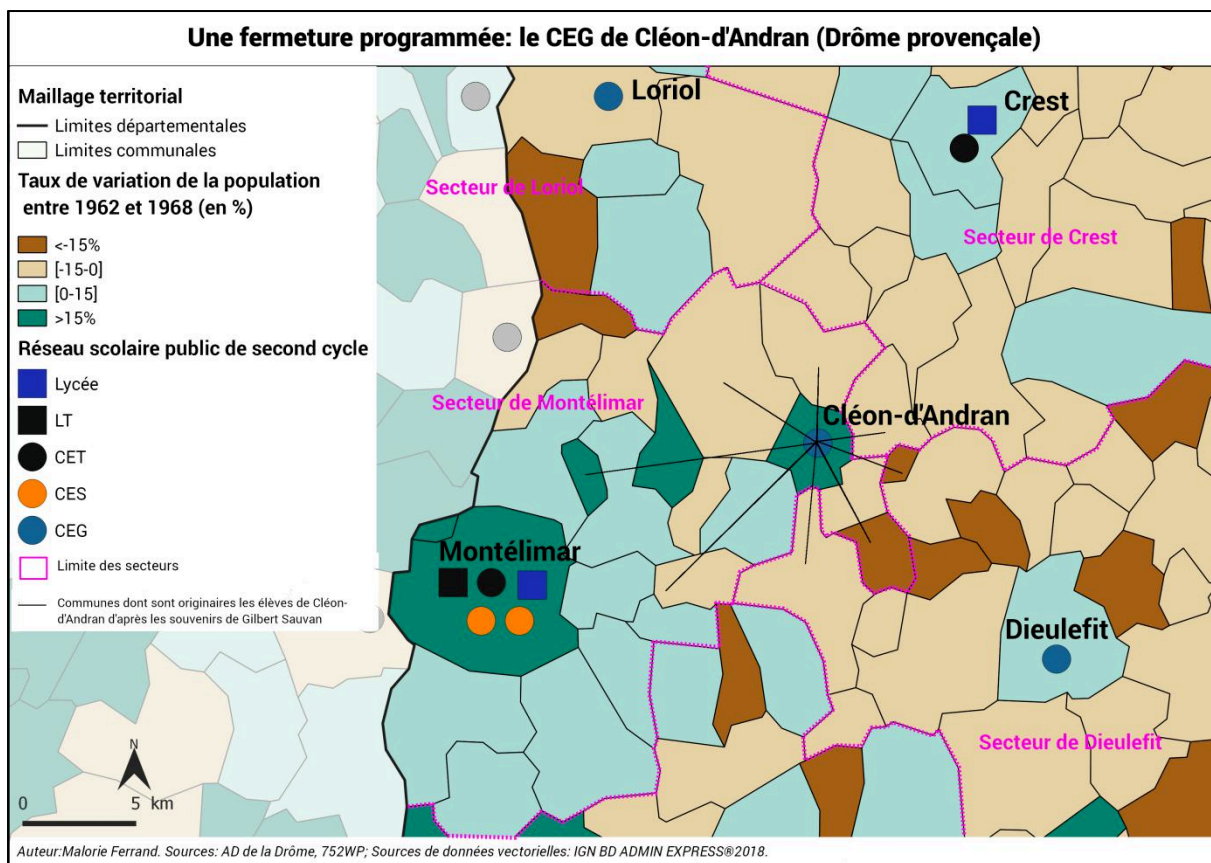
³⁵⁶ Jean-Claude Dumas, « Tourisme et vie rurale à la limite du Diois et des Baronnie : le secteur de La Motte Chalancon », *Revue de géographie alpine*, Vol.65, n°3, p.275-290 / Voir également en annexes la carte de la proportion de la population âgée de plus de 60 ans en 1968, figure 7, p.92.

des protestations locales. Toutefois, du fait de leur caractère plus récent, les GOD sont également moins ancrés dans les pratiques spatiales et le paysage scolaire que ne le sont les CEG. La fin des années 1960 marque donc la fin de cette expérience de mise à portée des structures d'enseignement dans le rural isolé, expérience qui nous l'avons montré, a pourtant fonctionné puisque ces GOD ont attiré des élèves. Toutefois, au vu des faibles densités et du vieillissement de la population dans les territoires, les effectifs n'ont pu dépasser les seuils fixés par la carte scolaire, le critère des effectifs étant hissé comme l'indicateur unique du bon fonctionnement d'un établissement.

1.3. STRATÉGIES ÉTATIQUES CONTRE STRATÉGIES LOCALES : LE PROCESSUS DE FERMETURE DES PETITS CEG ET LES RÉSISTANCES RENCONTRÉES

Retour à Cléon-d'Andran, un CEG défendu jusqu'au 110 rue Grenelle

Le cas du CEG de Cléon-d'Andran a été évoqué afin d'illustrer l'engagement des municipalités en faveur de la création du CC, devenu CEG. La paternité de l'établissement revient au maire, Gilbert Sauvan, très attentif à la question scolaire et soucieux du dynamisme de son village marqué par la diminution constante de sa population agricole. Compte tenu de la position de carrefour de Cléon-d'Andran, la stratégie du maire consiste à faire de son village un bourg rural disposant de services et de commerces et rayonnant sur la région alentour. Le collège constitue donc un équipement essentiel de par sa capacité de polarisation et au vu de l'ampleur des flux qu'il engendre.



Le CEG de Cléon-d'Andran constitue une anomalie au regard de la carte scolaire. Le bourg n'est pas chef-lieu de son canton, le nombre d'inscrits est jugé trop faible et sa proximité trop grande avec les établissements de Montélimar. Cléon-d'Andran se situe en effet à moins de 20 kilomètres de la ville, qui dispose de deux CES. Aussi, la première carte scolaire établie dans la Drôme n'a pas instauré de secteur de recrutement spécifique pour le CEG, qui est inclus dans le secteur de Montélimar, signe que l'établissement dès le milieu des années 1960 n'est pas conçu pour durer. En 1968, le CEG fait partie de la liste des établissements dont la suppression est à prévoir. En comparaison des autres CEG dont la suppression est programmée, celui de Cléon-d'Andran est l'un des plus importants puisqu'il compte 200 élèves en 1967/1968. En outre, contrairement à d'autres établissements drômois, sa croissance depuis le début des années 1960 est importante, de 110 élèves en 1963 à l'inauguration du nouveau bâtiment à 200 en 1968, alors que les communes dans lesquelles il recrute voient, pour beaucoup, leur population stagner ou diminuer, comme le montre la carte précédente. Au regard de ces données, l'implantation du CEG de Cléon-d'Andran pourrait être considérée comme un succès mais, pour les aménageurs de la carte scolaire, il s'agit d'une anomalie. Gilbert Sauvan se souvient des arguments évoqués par le ministère afin de justifier la décision de fermer le CEG : d'une part le fait que l'établissement prélève une partie de ses élèves à

Sauzet et Saint-Marcel-les-Sauzet, deux communes aux portes de Montélimar dont l'aire de recrutement « naturelle » est les CES de la ville et d'autre part le fait que l'établissement de Cléon-d'Andran est insuffisant. Ce dernier a en effet été construit en 1962 pour 150 élèves de sorte que des préfabriqués ont été installés dans la cour de récréation. Si ces arguments ne sont peut-être pas les seuls évoqués, il est intéressant de voir que ce sont ceux-ci que Gilbert Sauvan a retenu. En effet, cet argumentaire, bâti sur la dénonciation d'une organisation irrationnelle du réseau témoigne en même temps de la réussite du CEG de Cléon-d'Andran, qui dispose d'un recrutement large, en l'absence de secteur officiel, et qui est victime de son succès étant donné qu'il accueille bien plus d'élèves que ce pour quoi il a été construit. La fermeture d'un établissement viable n'est donc pas perçue comme légitime par Gilbert Sauvan qui s'oppose à ce projet. Il se rend tout d'abord directement au ministère de l'Éducation nationale. C'est manière de procéder est peu commune. Elle est liée, dans ce cas, à la position de conseiller général occupée par Gilbert Sauvan qui obtient un rendez-vous grâce à ses contacts à la préfecture. Celui-ci a d'ailleurs pleinement conscience du rôle qu'a joué sa fonction de conseiller général, qu'il exerce entre 1964 et 2001 : « *Mais ce que je voulais vous dire aussi, c'est que j'ai eu la chance d'être conseiller général, c'est que j'étais près du bon dieu là hein!* ». Il explique ainsi qu'outre les étiquettes, les amitiés politiques forgées lui ont permis de bénéficier d'un traitement spécifique.

La requête de Gilbert Sauvan est refusée par le ministère, toutefois le récit qu'il fait de l'entretien est riche d'enseignements.

« [GS] : *Et là, on me sort une carte et on me dit; "vous voyez, la carte que nous avons c'est ça. Est-ce que vous contestez cette carte ?" Ben moi je peux pas la contester parce que c'est comme ça. "Et bien il n'y a pas de raison de maintenir le collège à Cléon d'Andran". [Court silence]. Et je reviens de Paris, penaud* ».

Il apparaît ici que l'instrument cartographique participe à l'exercice du pouvoir, on lui attribue un caractère scientifique, indiscutable, afin de justifier les projets de fermeture. L'avantage de cet outil réside dans le fait qu'il confère une impression d'objectivité, de neutralité³⁵⁷. Or les secteurs scolaires, loin d'être naturels, résultent de décisions politiques et ne sont pas immuables. Construire un secteur autour de Cléon-d'Andran en restreignant celui de Montélimar constitue une possibilité, mais celle-ci n'est pas évoquée car l'élaboration de la

³⁵⁷ Voir notamment à ce sujet Jean-Jacques Bavoux, « Chapitre 6 - Quels sont les rapports entre la carte et le géographe ? », dans *La Géographie. Objet, Méthodes, Débats*, sous la direction de Jean-Jacques Bavoux, Paris, Armand Colin, 2009, p. 114-133.

carte scolaire est alors uniquement guidée par des critères d'ordre démographique. L'outil cartographique renforce ainsi la croyance en un déterminisme spatial, le découpage paraît légitime puisque fondé sur des seuils qui sont les mêmes pour l'ensemble des territoires et dessiné sur les cartes telles des frontières.

Si cet usage prive Gilbert Sauvan d'arguments, il continue toutefois à défendre son établissement au nom de la place de sa commune dans l'aménagement du territoire. Sa stratégie devient collective, il organise une réunion avec les élus des communes voisines, en présence de l'inspecteur d'académie Jean Padovani. Or, les municipalités se divisent. Celles des communes situées à l'Ouest de Cléon-d'Andran sont favorables au maintien du CEG qui constitue une offre de proximité pour les habitants. Pour une commune comme Puy-Saint-Martin limitrophe de Cléon-d'Andran, la fermeture de l'établissement impliquerait soit la fréquentation du CES de Montélimar ou celui de Crest à une vingtaine de kilomètres, soit celle du CEG de Dieulefit situé à une distance équivalente. En revanche, pour les communes de l'Est comme Sauzet et Saint-Marcel-les-Sauzet, le maintien du CEG de Cléon-d'Andran constitue un coût supplémentaire. En effet, l'établissement étant de statut municipal, l'ensemble des communes dont les enfants fréquentent le CEG participe aux frais, au prorata de leur richesse et du nombre d'élèves concernés. Or, les CES de Montélimar étant nationalisé, leur fréquentation n'implique pas de dépenses, ou en tout cas moindres. Cette division affaiblit la protestation, en atteste les propos de Jean Padovani rapportés par Gilbert Sauvan : *« Alors l'inspecteur d'académie qu'était là, qui était venu me soutenir, il est reparti les mains dans les poches en disant : "écoutez, tant que vos maires ne sont pas d'accord, moi je ne peux rien faire" »*. Gilbert Sauvan présente ce dernier comme gagné à sa cause. Nous avons observé que Jean Padovani s'est effectivement montré jusqu'alors prompt à défendre les petits établissements, mais incapable d'agir, ce qui est révélateur de la prise en main de l'aménagement scolaire « par le haut ». Gilbert Sauvan retourne à Paris et développe un argumentaire centré sur les perspectives de développement de sa région. Face à son insistance, un inspecteur général, Monsieur Buisson, est dépêché à Cléon-d'Andran. Il visite l'établissement en présence du maire et de l'inspecteur d'académie. C'est lors du déjeuner qui suit la visite qu'il prend la décision de maintenir le CEG. Gilbert Sauvan relate la scène en ces termes :

« [$>$ GS]: Et puis forcément venant de Paris, j'ai dit; "ben écoutez, j'ai envie de vous offrir le repas de midi, le restaurant", "et bien, volontiers", et on y va tous ensemble. Et on parlait de tout et de rien pendant un moment, [inaudible]. Et puis arrive le dessert, il dit : "voilà, oui j'ai

vu votre collègue, j'ai vu l'état dans lequel il fonctionnait, mais je sais que vous êtes le maire et que vous y tenez". Et l'inspecteur Buisson, Padovani n'a rien dit, m'a soutenu, il m'a soutenu de tout son poids. Et à la fin, juste avant de partir il m'a dit [l'inspecteur général Buisson] : "ben écoutez, je m'en vais et en partant je vous fais un cadeau empoisonné : vous le gardez votre collègue." Il m'a dit "cadeau empoisonné" ».

Et le CEG fut, Gilbert Sauvan le concède volontiers, un cadeau empoisonné jusqu'à sa nationalisation en raison du coût qu'il représente sur le budget des communes, notamment la sienne puisque c'est Cléon-d'Andran qui envoie l'un des plus forts contingents d'élèves au CEG. Ainsi, rien n'aurait été possible sans le conseil municipal qui soutient les choix budgétaires qu'implique le financement du CEG, demandant de rogner sur d'autres dépenses, la voirie en l'occurrence. Le maire est également soutenu dans son combat par Maurice Pez, directeur du CEG depuis 1966, conseiller municipal et ancien combattant, comme Gilbert Sauvan. Outre la position de Gilbert Sauvan au conseil général, il est, à partir de la fin des années 1960, une figure politique montante dans sa région ce qui a pu jouer un rôle dans la décision du gouvernement gaullien. Se définissant comme appartenant à la Droite républicaine ou de Centre droit, il est candidat aux législatives de 1968 et crée la surprise, mais le candidat socialiste Maurice Pic est finalement réélu. Il est ensuite sollicité pour les sénatoriales mais finit par se retirer à la demande du préfet Patault, soutien de Lucien Junillon. Il décrit son parcours politique en ces termes : « *je fus, souventes fois le dindon de la farce* »³⁵⁸. Fort de sa popularité, Gilbert Sauvan devient donc un élu drômois « surveillé ».

Pourquoi, à l'instar de nombreux autres maires ruraux, Gilbert Sauvan s'est-il entêté dans la quête de ce « cadeau empoisonné » ? Cela s'explique par le fait que les enjeux du maintien du collège dépassent la seule sphère scolaire. Le CEG « *crée du mouvement* » pour reprendre les termes de l'édile. Outre les va-et-vient quotidiens qu'il engendre (200 élèves à l'époque), il faut aussi prendre en compte l'équipe enseignante, qui s'implante au bourg ou dans les villages alentours (probablement une dizaine d'enseignants au milieu des années 1960, certains pouvant cependant exercer sur plusieurs établissements). En outre, le collège crée des emplois de type administratif et des postes d'agents d'entretien pouvant être pourvus par des populations locales. De plus, l'enseignement étant désormais obligatoire jusqu'à 16 ans, l'existence d'un CEG de proximité constitue une manière de garder les jeunes un peu plus longtemps au village. Les enjeux sont également d'ordre territorial, Cléon-d'Andran, bien que n'étant pas chef-lieu de canton, cherche à affirmer son statut de pôle de services

³⁵⁸ Extrait de Gilbert Sauvan, *La valse des alexandrins*, Gilbert Sauvan, 2015, p 208

entre Dieulefit et Montélimar, dont l'influence s'étend. La carte précédente illustre le dynamisme de la ville et surtout de sa banlieue vers l'Est. Cléon-d'Andran se distingue par une certaine vitalité démographique et fait figure de pôle dans une région encore marquée par l'émigration. La commune limitrophe de Marsanne, au nord-ouest, chef-lieu de canton est alors plus peuplée (817 habitants contre 577 à Cléon-d'Andran) mais semble moins dynamique. Cléon-d'Andran se pense comme un bourg rural, ambitionnant de rayonner sur son secteur. La commune est en cela favorisée par sa situation de carrefour géographique. Nous utilisons le terme de « bourg » non pas en fonction d'un seuil quantitatif à la manière de l'INSEE pour qui un bourg comprend entre 2 000 et 5 000 habitants (jusqu'en 2002), ce qui est loin d'être le cas de Cléon-d'Andran, mais de manière fonctionnelle. Nous nous référons donc à la définition proposée par Jean Renard ; *« En somme, il existe bien un objet géographique bourg rural dont les aspects et les fonctions sont différents de la commune rurale banale et de la petite ville. Toutefois il y a comme un continuum et le passage de l'une à l'autre des catégories est progressif. Il est donc difficile d'appréhender statistiquement les véritables bourgs ruraux, d'autant que leurs fonctions, leurs rôles changent dans le temps selon un processus dynamique »*³⁵⁹. Dans une région faiblement peuplée comme celle des Andrans, la petite commune de Cléon, malgré ses 577 habitants en 1968 veut affirmer son rayonnement. Si l'on se réfère à la classification opérée par Valérie Jousseau, Cléon-d'Andran fait figure aujourd'hui de bourg incomplet. La géographe distingue en effet sept niveaux hiérarchiques formant l'armature urbaine française, le premier est composé des communes peu ou pas équipées, éventuellement pourvues de quelques commerces de type épicerie/boulangerie, le deuxième niveau est celui des « bourgs-supermarchés » et le troisième renvoie aux « bourgs-centres » qui se distinguent par la présence d'un établissement hospitalier d'un supermarché ou superette et d'un collège³⁶⁰. Si Cléon-d'Andran n'est pas pourvu d'établissement hospitalier, présent dans les petites villes drômoises (Crest, Die), la commune dispose de commerces à l'aire de chalandise croissante et surtout d'un collège, ce qui fait d'elle un bourg rural rayonnant sur un secteur entre l'agglomération de Montélimar et la petite ville de Dieulefit, qui possède une population bien supérieure (2 534 habitants en 1968) mais est dotée du même type d'équipement scolaire que Cléon, à savoir un CEG. Cet exemple est donc celui d'un bourg rural en construction dont le collège constitue le marqueur essentiel.

³⁵⁹ Jean Renard, Jean-Paul Laborie, *Bourgs et petites villes*, Actes du colloque de Nantes, 1997, Presses Universitaires du Mirail, p.17.

³⁶⁰ Valérie Jousseau et Magali Talandier, « Bourgs-centres et petites villes en France », *Territoire en mouvement*, *Revue de géographie et aménagement*, 32 | 2016.

Les maires ruraux, artisans d'une politique globale de promotion du rural dans laquelle le CEG occupe une place centrale

*« C'est l'inspecteur Buisson ; pour nous, il vaut de l'or...
Car avec énergie, conjuguant nos efforts,
Nous avons convaincu, les « gens » du ministère
En les persuadant qu'il était salutaire
De sauver l'existence d'un établissement
Qui rendait un service énorme, assurément ! »*

Gilbert Sauvan, *La valse des Alexandrins: orchestrée par un courtisan de la Drôme rurale.*

Cléon d'Andran (Drôme), Sauvan Gilbert, 2015

Cette citation est extraite d'un discours prononcé par Gilbert Sauvan en 1987 à l'occasion de l'inauguration du nouveau collège. Ce dernier, qui a écrit toute sa carrière ses discours en alexandrins, évoque l'histoire de l'établissement et ce passage met en exergue l'interaction entre les décideurs « du haut » et les populations rurales, le maintien de l'établissement étant attribué ici à l'inspecteur général ayant pris en compte les spécificités locales. Gilbert Sauvan a d'ailleurs maintenu des liens avec l'inspecteur Buisson qu'il choisi comme parrain lors de la remise de sa légion d'honneur. Le village connaît ensuite une croissance démographique et le collège est doté d'un secteur de recrutement composé de 17 communes dont Sauzet et Saint-Marcel-les-Sauzet. La question de son maintien n'est plus posée.

Il faut replacer cet engagement en faveur du CEG dans un cadre plus large. En effet, au regard de l'ensemble de la politique menée par Gilbert Sauvan au cours de ses 37 années à la mairie et 37 années en tant que conseiller général, la défense du collège fait partie d'une politique d'ensemble visant à défendre et valoriser le rural dans un contexte de mutations profondes. Dans un discours prononcé le 7 mai 2010 à la SAD (Société des Agriculteurs de la Drôme) dont il est président d'honneur, Gilbert Sauvan se livre à une description de Cléon-d'Andran qui donne à voir la politique qu'il y a menée pendant une quarantaine d'année.

*« CLÉON, plaque tournante au centre de la plaine
S'impose fièrement en terre de Valdaine
En ayant maîtrisé son développement...*

*Dans un décor gracieux, il y a trois éléphants.
C'est la belle fontaine, souvenir d'un corso
Qui pendant 50 ans a hissé son drapeau.
CLÉON, site coquet, est un lieu dynamique
Où, comme vous amis, les gens sont sympathiques.
C'est l'accent du terroir ; l'accueil est chaleureux
L'été, les vacanciers, ah oui, ils sont heureux...
Le commerce est actif, on peut faire commande
Quels que soient les besoins, service à la demande.
C'est quatre restaurants, c'est deux boulangeries
Un petit casino, une biscuiterie (des pognes, mes amis)
Des banques avec distributeur de billets.
CLÉON est donc un pôle attractif renommé.
La pharmacie emploie 5 à 6 personnes.
Une des plus actives, je le crois, de la Drôme.
Les associations avec des bénévoles
Jouent, comme partout, par leurs bienfaits, un rôle
L'ADMR emploie 37 personnes
Des services sociaux entr'eux se coordonnent.
CLÉON, bien situé, est par bonne fortune
Le siège de la communauté des communes
Du pays de Marsanne ; s'y trouvent les bureaux
De quelques trois syndicats intercommunaux...
L'un c'est l'irrigation ; il est très important
C'est l'ami André GILLES qui est le président
Puis celui des rivières, celui de l'eau potable
Aux côtés d'un collègue aux classes confortables.
Le maire que je fus, avec 22 élèves
Le créa... aujourd'hui 550 élèves.*

*Et madame BOUCHET en fut la Principale
Elle le dirigea de façon magistrale.
Nous avons un gymnase et il fait sensation
Car il répond à toutes les bonnes conditions. [...] »*

Gilbert Sauvan, *La valse des Alexandrins: orchestrée par un courtisan de la Drôme rurale.*

Cléon d'Andran (Drôme), Sauvan Gilbert, 2015

Cet extrait de poème permet de dégager les différents axes de la politique poursuivie à Cléon-d'Andran. Le premier est d'ordre culturel, à travers la création d'une école de musique et d'un groupe artistique que Gilbert Sauvan préside. Cette volonté de rendre la culture accessible en milieu rural résonne avec son engagement en faveur du CEG. Il préside également le comité des fêtes de son bourg et fonde la fédération des comités des fêtes de Drôme-Ardèche, ce qui révèle un souci d'animation rurale, une volonté de faire vivre les villages ruraux de Drôme et d'Ardèche dont certains ont beaucoup souffert de l'émigration. Avec son groupe artistique, l'Alouette des Andrans, il fait revivre, avec succès, le corso du village, fête rurale traditionnelle du Sud-Est de la France, mentionné dans le poème. Le deuxième axe est d'ordre économique et touristique. Gilbert Sauvan s'engage dans le développement du tourisme dans la région et devient vice-président du conseil général chargé du tourisme. Surtout, à l'échelle régionale, il s'engage dans une politique de renouveau agricole à travers la spécialisation des productions. Il préside l'association des agriculteurs de la Drôme entre 1966 et 2007. Fort de son poste d'administrateur de la Chambre d'agriculture de la Drôme dont il fut vice-président puis de son rôle d'administrateur de la Chambre régionale d'agriculture, il œuvre pour le développement de l'irrigation dans son canton grâce à la fondation du syndicat intercommunal des eaux du bas-Roubion. Il devient en 1970 président du comité de promotion régional des produits agro-alimentaires et vice-président de la fédération nationale des comités régionaux agro-alimentaire. Ambassadeur des produits régionaux aux salons de l'agriculture, il décline la présentation de sa région autour de trois objets : produits de qualité, gastronomie et tourisme³⁶¹. Son engagement pour la défense et la promotion de l'agriculture est récompensé par la médaille du mérite agricole en 2000, avec pour parrain Florent Nové-Josserand, acteur central du syndicalisme agricole dans les années 1950/1960. On peut lire à travers son poème la volonté de développer l'attractivité d'une région, grâce à une politique globale mêlant innovation agricole (par le développement de l'irrigation et ses liens étroits

³⁶¹ Discours du 6 mars 1974, salon de l'agriculture, Paris.

avec le pôle de l'INRA Gotheron à Saint-Marcel-lès-Valence), défense des commerces de proximité qu'il évoque dans le détail, de services publics de qualité parmi lesquels le collège occupe une place centrale, un tissu associatif dynamique œuvrant pour l'animation du village et un développement touristique. En vertu de l'existence de commerces et de services rayonnant sur l'ensemble de la région, Cléon-d'Andran est présenté comme le bourg central de cette région rurale. Or le collège constitue un équipement indispensable dans ce mouvement de polarisation et il émane de ce discours le fait que c'est l'une des victoires dont Gilbert Sauvan est le plus fier. Le choix de la commune en tant que siège de la communauté de communes des pays de Marsanne en 1992, alors même que ce n'est pas le village le plus peuplé du secteur, consacre la place centrale de Cléon-d'Andran au sein de sa région, place que l'existence d'un collège a contribué à affirmer³⁶². Il faut donc replacer la défense du collège au sein d'une politique plus large visant à dynamiser le bourg de Cléon-d'Andran et sa région, politique qui n'est pas conservatrice mais soucieuse de défendre le rural.

Outre l'exemple de Cléon-d'Andran, il apparaît que la question de l'enseignement est une préoccupation majeure des élus ruraux, en témoigne un questionnaire proposé par la chambre d'agriculture de la Drôme aux maires ruraux en 1965 sur la situation de l'enseignement dans leur commune et sur l'enseignement agricole. Nous avons pu consulter la réponse adressée par l'association des maires du canton de Tain (Drôme), ce qui nous a permis de déduire quelles ont été les questions posées. Il ressort de ce questionnaire une volonté de développer les structures d'enseignement, notamment primaire. Les communes rurales du canton ne sont alors pas pourvues de maternelles mais de classes enfantines n'accueillant les élèves qu'à partir de leurs quatre ans. Ainsi, les maires réclament l'ouverture de classes de maternelles pour les enfants dès deux ans, permettant aux mères de familles agricoles d'exercer une activité complémentaire, notamment dans l'industrie. En effet, de nouvelles implantations industrielles sont programmées dans la région, notamment dans la vallée du Rhône, de sorte que des emplois sont à pourvoir. En outre, l'orientation fruitière de la région implique de disposer d'une main-d'œuvre abondante une partie de l'année, de sorte que les enfants ont besoin d'être gardés. Concernant les écoles primaires, face à une politique étatique qui encourage les regroupements, les maires se déclarent disposés à défendre par tous les moyens leurs écoles, arguant que les discriminations entre monde rural et urbain sont inacceptables. Ainsi, s'ils ne refusent pas en bloc le regroupement des écoles et le développement du

³⁶² En 2014, cette communauté de communes a fusionné avec celle de la communauté d'agglomération Montélimar-Sésame pour former Montélimar-Agglomération, le siège se situant à Montélimar.

ramassage scolaire, ils insistent sur la nécessité de réduire les temps de transport au maximum et de maintenir des classes rurales à faibles effectifs dans certaines communes. Enfin, concernant l'enseignement de second cycle, à la proposition de donner un complément de formation agricole aux enfants d'agriculteurs, ils préconisent plutôt de réserver cet enseignement d'une part aux jeunes se dirigeant vers le secteur agricole, et pas uniquement aux enfants d'agriculteurs, et d'autre part de réserver cette formation aux enfants dont le niveau ne leur permet pas d'accéder à l'enseignement général. L'orientation vers une formation agricole est ainsi perçue comme se faisant par défaut. Ainsi la question scolaire est pensée en relation étroite avec le contexte économique régional : les professions des parents et les emplois à pourvoir dans la région et, à court terme et à moyen terme, l'orientation économique que l'on souhaite développer. L'engagement des élus ruraux dans le développement local des années 1960/1970 a également été étudié par Pierre Cornu travers la figure du docteur Simon, maire de Saugres en Haute-Loire³⁶³. La stratégie du maire de ce village, marqué par une lente déprise agricole et humaine est d'abord classique : défendre les services publics dont les écoles de hameau menacées de fermeture. Puis il lance un vaste projet de re-dynamisation de sa commune avec la création d'un pôle industriel, destiné à montrer la capacité de la région à se moderniser, à devenir un pôle d'activité plutôt qu'un territoire muséifié. Si son projet ne résiste pas au temps, sa politique témoigne de la capacité d'action de ces maires entrepreneurs qui, loin d'adopter une attitude conservatrice ou de céder au fatalisme, développent des stratégies de défense et de promotion du rural, au sein desquelles l'équipement éducatif est toujours un enjeu majeur.

Si la question de l'aménagement scolaire est vitale pour les bourgs ruraux, elle est également majeure aux autres échelons, celui des villages puisque la politique de fermeture des petites écoles s'est accélérée avec la circulaire du 28 juillet 1964 prescrivant la fermeture des classes de moins de 16 élèves, mais aussi à l'échelle des petites villes rayonnant sur des espaces à dominante rurale. À une époque où l'aménagement du territoire en France se centre sur les villes moyennes, des géographes comme Pierre Georges portent leur regard sur les petites villes et leurs fonctions³⁶⁴. Les villes moyennes (20 000 à 200 000 habitants) deviennent en effet au cours des années 1970 une catégorie de l'action publique, elles constituent des lieux privilégiés de la modernisation grâce à l'installation d'unités industrielles entraînant une croissance démographique soutenue tandis que les petites villes

³⁶³ Pierre Cornu, « Une usine dans le désert : la "révolution industrielle" du docteur Simon à Saugres », *Bulletin du Centre Pierre Léon*, n° 3-4, 1999, p. 75-86

³⁶⁴ Pierre Georges, « Pour une étude systématique des petites villes », *Annales de Géographie*, 1968, p. 743-747

paraissent oubliées de la politique d'aménagement. En 1969, Germaine Veyret-Verner publie dans la *Revue de Géographie Alpine* un plaidoyer pour les moyennes et petites villes³⁶⁵. Elle se fonde notamment sur l'exemple du Sud-Est français, particulièrement contrasté en termes de relief et dans lequel les petites villes constituent une nécessité régionale, en raison de leur rôle administratif, judiciaire, scolaire, médical, commercial et bancaire, ces villes assurant la vitalité de leur région. Or dans les plus petites de ces villes (moins de 10 000 habitants), qui desservent une région rurale à faible densité de population, la ville tend à s'atrophier en raison d'un manque d'infrastructures parce que certains équipements collectifs ne sont pas jugés assez rentables. Bernard Barbier étudie plus spécifiquement les petites villes de montagne³⁶⁶. Toutes ne sont pas comparables (il distingue ainsi les Alpes du nord de celles du sud et le Massif central). Le cas des petites villes de montagne (3 000 à 20 000 habitants) rayonnant sur des espaces marqués par l'émigration, réduisant la clientèle de ces villes qui peuvent en outre être victimes de la motorisation (qui permet de « sauter » certaines villes), est problématique. Afin de revitaliser ces villes, l'auteur préconise d'y développer des activités touristiques ou industrielles, ce qui suppose toutefois des conditions favorables notamment en termes d'accessibilité et de formation de la main-d'œuvre. Or, les structures de formation technique sont peu présentes dans ces petites villes. Dans les pôles urbains ne parvenant pas véritablement à développer l'une ou l'autre de ces activités, le rôle de l'État est essentiel. Grâce à l'implantation de services publics, l'État est présenté comme le seul à même de renforcer l'assise territoriale de ces villes. Les services réclamant des employés (collèges et services hospitaliers) sont particulièrement concernés. En outre, contrairement à des installations industrielles, les équipements publics ont, selon Bernard Barbier, le grand avantage d'être acquis sur le temps long. L'implantation de ces services réside en grande partie, selon l'auteur, dans le volontarisme des élus locaux, à leurs poids politique et leurs relations. Ainsi à grande échelle, dans les petites villes comme dans les campagnes, le facteur humain semble avoir plus d'importance. Or, si l'État est soucieux d'un aménagement du territoire moins centralisé, au profit des métropoles d'équilibres et des villes moyennes, la politique de la carte scolaire vis-à-vis des petites villes se rapproche de celle des secteurs ruraux : il s'agit de rentabiliser les établissements scolaires en limitant l'existence de petites structures. En 1968, certaines modifications de la carte scolaire préconisées par les aménageurs concerne aussi les petites villes notamment celle de Die et Crest qui rayonnent

³⁶⁵ Germaine Veyret-Verner, « Plaidoyer pour les moyennes et petites villes », dans *Revue de Géographie Alpine*, tome 57, n°1, 1969, p. 5-24.

³⁶⁶ Bernard Barbier, « La survie des petites villes de montagne », dans *Revue de géographie alpine*, tome 60, n°2, 1972, p. 307-319.

sur une région très rurale. La fermeture de l'enseignement de second cycle (lycée) est prévue dans l'un ou l'autre de ces établissements. En 1968/1969, il y a des places vacantes au lycée de Die (33 à l'internat et 110 en externat), ce qui sert de justification au projet de fermeture, qui est cependant abandonné tandis qu'un projet de lycée climatique est développé à Die. En 1970/71, le lycée de Crest compte 188 élèves dans le cycle long et 213 en second cycle court dans le CET annexé. Celui de Die comptent 108 élèves dans le second cycle long et 21 dans le court. Ainsi malgré les faibles effectifs concernés et l'existence de places vacantes, les deux structures sont maintenues. Cet exemple est révélateur du fait que l'implantation des structures scolaires n'est pas seulement un enjeu vital dans les bourgs ruraux. Le CES voire le lycée constitue un équipement indispensable des petites villes, lieux d'interaction privilégié entre urbain et rural.

1 .4. LES STRATÉGIES DES AMÉNAGEURS DANS LES ANNÉES 1970 : UNE POLITIQUE DE RECONFIGURATION DE LA CARTE SCOLAIRE PLUS PONCTUELLE ET OPPORTUNISTE

Les projets de fermeture des petits CEG ne se sont pas limités à la liste figurant dans le tableau présenté en début de chapitre, qui ne concerne que l'année 1968. Dans les années 1970, les seuils de la carte scolaire sont abordés avec plus de souplesse par les aménageurs. En revanche, ils saisissent à plusieurs reprises le prétexte de la vétusté et de l'insuffisance d'un établissement pour tenter de le fermer afin de développer une structure plus vaste à proximité. C'est le cas du CEG du Grand-Lemps qui compte environ 400 élèves en 1972 mais dont la fermeture est projetée en raison de l'insuffisance de cet établissement, qui date de 1960. Depuis 1967, une salle démontable est installée chaque année dans la cour de récréation, ce qui porte leur nombre à 13 en 1972. Après une période de stagnation relative, la population du bourg augmente de manière considérable à partir de la fin des années 1960 (de 1 986 habitants en 1968 à 2 164 habitants en 1975), les communes de son secteur, bien moins peuplées, connaissant une évolution similaire. La fermeture est dénoncée par quatre types d'acteurs ; les professeurs du CEG qui signent une pétition à l'unanimité, la fédération des parents d'élèves, les organisations syndicales, dont les archives ne renseignent toutefois pas sur d'éventuelles actions, et les collectivités locales concernées. Parmi elles, celle de Colombe, commune limitrophe du Grand-Lemps est la plus virulente. Antoine Buisson, président du

conseil général de l'Isère constitue l'un des interlocuteurs principaux des collectivités. L'argumentaire tourne autour de quatre points. Il s'agit d'une part de défendre l'intérêt des élèves et par extension de la société. En creux, les aménageurs sont ainsi accusés de se soucier davantage de la rentabilité économique des structures que des enfants. Cet intérêt se trouverait menacé parce que la fermeture du CEG du Grand-Lemps impliquerait un allongement des circuits de ramassage pour les élèves, d'autant plus dans un contexte d'habitat rural dispersé. Cet allongement entraînerait ainsi une fatigabilité supplémentaire, nuisible à l'apprentissage et un prolongement de l'éloignement de l'enfant de son milieu familial. La municipalité de Colombe développe l'idée que tout enfant a besoin d'un cadre pour assurer son bon développement. Elle évacue la solution de l'internat qui pourrait être proposée en signalant que cela ne constitue « qu'un pis-aller ». Le second argument réside dans le fait que les effectifs du CEG sont croissants et que le seuil de 600 élèves est atteignable à conditions de décharger les établissements voisins qui sont bondés. Les acteurs locaux ne sont ainsi pas dupes de la stratégie de l'État qui a consisté à ne pas développer le CEG de Grand Lemps, probablement jugé trop proche d'autres structures (Le Grand-Lemps est situé à 12 km de La Côte-Saint-André à l'Ouest, 11 km de Rives à l'Est et 20 km de Saint-Siméon-de-Bressieux au Sud, trois communes dotées de collèges), tout en laissant ses effectifs croître de sorte que la fermeture de l'établissement, devenu trop petit, devienne nécessaire. Or, la solution pour la municipalité réside dans la création d'un CES 600 de sorte que l'offre scolaire de la région se caractérise par une multitude de structures proches, de taille limitée mais suffisante pour offrir un panel d'enseignements complet plutôt que par le développement d'un CES plus important, rayonnant sur une portion plus large du territoire. Le troisième argument réside dans les enjeux de l'existence de cet établissement en termes d'aménagement du territoire, enjeux qui sont nettement formulés dans la délibération du conseil municipal du 12 février 1972. L'argument est d'abord formulé en ces termes : « *qu'un établissement d'enseignement constitue un facteur important, voire déterminant de l'activité économique, sociale et culturelle de toute la région concernée, notamment en maintenant la population sur place et donc en s'opposant au phénomène de sa concentration* ». Dans un contexte où la correction des déséquilibres constitue l'un des enjeux majeurs de la politique d'aménagement du territoire, la municipalité oppose l'idée d'une région au peuplement équilibré grâce à la densité de son réseau scolaire. Enfin, le dernier argument consiste à dénoncer le caractère jugé arbitraire de cette décision : « *[le conseil municipal] élève une vigoureuse protestation devant le processus engagé par l'Administration chargée de l'étude du projet. Il apparaît, qu'une fois de plus, on ignore l'existence des élus locaux, représentants démocratiquement mandatés*

par la population ». Ce sont les modalités mêmes de la définition de la carte scolaire qui sont mises ici en cause. En effet, malgré une intégration légèrement plus poussée qu'autrefois des élus locaux dans le processus de définition de la carte scolaire, ces derniers demeurent mis devant le fait accompli dans le cadre des projets de modifications de la carte scolaire. Il transparaît dans ce courrier un désir de démocratiser les procédures d'aménagement scolaire. Pour la municipalité, la décision de fermer le CEG est une entrave au développement de la région et un cadeau fait à la concurrence : *« conscient du péril qu'une telle éventualité ferait encourir non seulement à la commune du Grand-Lemps, mais à l'ensemble de la région intéressée, par l'entrave ainsi mise à son développement économique-socio-culturel dans sa globalité, le Conseil Municipal unanime est fermement décidé à agir. Il n'acceptera en aucun cas ce projet néfaste pour les enfants des populations qu'il représente et contraire à l'intérêt général d'une région dont l'essor est réel, et qui, par son caractère rural et naturel conserve cependant un équilibre certain offrant ainsi une meilleure qualité de vie aux populations surmenées et traumatisées par les conséquences d'un urbanisme inhumain »*. Il ressort à nouveau de ce discours d'une part l'idée que le CEG constitue un équipement majeur dans les régions rurales, générant une animation quotidienne et permettant de maintenir la population sur le territoire et plus largement l'idée de défendre un monde rural présenté comme menacé par l'influence urbaine croissante. La dichotomie ville/campagne qui est dressée ici repose d'une part sur le paysage, naturel d'un côté, artificiel de l'autre, et le mode de vie, de qualité d'un côté et devenu inhumain en raison du rythme effréné qu'il impose de l'autre. Pour les municipalités, l'enjeu du maintien du collège est la préservation d'un mode de vie rural, qui n'est encore possible que grâce à l'existence de services publics dispersés. Le CEG du Grand-Lemps est finalement maintenu et un secteur de recrutement lui est attribué en 1975.

Le départ à la retraite de directeurs de CEG en poste, souvent depuis de longues années, parfois depuis la naissance de l'établissement, constitue également une opportunité d'action pour l'administration. Ainsi en 1975, les aménageurs profitent du départ de la directrice du CEG de la Motte-d'Aveillans pour proposer soit la fermeture de l'établissement comportant environ 150 élèves, soit sa transformation en annexe du lycée de la Mure, ce qui permettrait, outre son maintien, un développement des options, selon l'inspecteur d'académie. En 1967, la 4^{ème} pratique du CEG de la Motte-d'Aveillans avait été supprimée faute d'effectifs jugés suffisant de sorte qu'après la fermeture des dernières classes de fin d'études primaires, les élèves jugés inaptes à poursuivre leur scolarité dans l'enseignement général sont dirigés vers la Mure, de même que ceux désirant suivre une filière classique. Une nouvelle

fois, en supprimant des sections en CEG, l'administration semble avoir préparé le terrain à une fermeture future. Cette commune d'altitude a pour particularité de voir sa population décliner à partir de la fin des années 1960, en lien avec l'annonce de la liquidation de la houillère en 1968, à l'horizon 1975, activité qui jouait le rôle de fixateur de la population. Dans ce contexte, la tentation est grande pour l'État de favoriser le développement du pôle de La Mure. L'idée de transformer le CEG de la Motte-d'Aveillans en annexe du pôle scolaire de la Mure est perçue par les représentants du SNES et du SNI, lors de la commission académique de la carte scolaire du 30 janvier 1976, comme une manière de précipiter la fermeture totale de l'établissement. La municipalité donne son accord pour la transformation du CEG en annexe du pôle de la Mure, à la condition que la structure soit maintenue dans la commune. Face au désaccord des syndicats et aux réticences de la municipalité, le dossier est remis à l'étude, le CEG de la Motte est finalement maintenu.

La superposition des cartes du réseau scolaire de l'académie à différentes périodes fait apparaître un véritable palimpseste permettant d'ancrer l'histoire des collèges contemporains dans un temps moyen, voire long. Il apparaît que le réseau de second cycle en milieu rural est marqué par une grande permanence, malgré la mise en œuvre de la carte scolaire, signe de la difficulté des aménageurs à appliquer leur politique de rationalisation. Si la majorité des CC deviennent des CEG qui survivent à la reconfiguration du réseau, nous avons toutefois observé que le destin des GOD était différent car il s'agit de structures créées directement « par le haut », n'ayant pas acquis la même légitimité que les CEG. Le maintien des petits CEG en milieu rural est essentiellement le fait des élus locaux dont les mobilisations multiformes traduisent un souci de défendre les services publics et plus globalement le monde rural dans son entier.

2. Vers un apaisement des conflits dans la seconde moitié des années 1970 ?

Deux éléments nous incitent à faire l'hypothèse d'un assouplissement des conflits liés à l'aménagement scolaire de second cycle en milieu rural dans la seconde moitié des années

1970. Le premier est le fait que la posture pragmatique adoptée jusqu'alors par les aménageurs dans les milieux ruraux, notamment de montagne, est officialisée par une circulaire et que les seuils minimums en termes d'effectifs, s'ils sont encore évoqués comme des références, sont abordés avec moins de rigidité. Le deuxième élément est que les élus semblent perdre progressivement la main dans l'aménagement scolaire, au fil des nationalisations, ce qui pourrait aboutir à une diminution de leur marge de manœuvre donc de leur implication.

2.1. UNE PÉRIODE DE REVIREMENT DANS LA POLITIQUE D'AMÉNAGEMENT SCOLAIRE ?

Ainsi que nous l'avons constaté, les aménageurs ont adopté une posture pragmatique dès la mise en œuvre de la première carte scolaire. Malgré une volonté plus ferme d'appliquer les seuils définis par la carte scolaire à la fin des années 1960, il apparaît que la posture de négociation demeure. La circulaire du 18 novembre 1975 officialise cette politique de tolérance à l'égard des petits établissements ruraux. Elle est adoptée sous l'impulsion d'Adrien Gouteyron, ancien inspecteur et nouveau directeur des collèges, originaire de Haute-Loire, département particulièrement concerné par la question des difficultés de l'aménagement scolaire dans les territoires ruraux. Cette circulaire intitulée « Adaptation de la carte scolaire compte tenu de la définition des collèges de taille réduite », précise que certains collèges ruraux, dont la suppression avait pu être envisagée au gré des mesures de carte scolaire, seront maintenus. Une nouvelle unité pédagogique minimale est fixée à 120 inscrits et l'existence de deux collèges dans un même secteur est admise, la répartition de ceux-ci se faisant en fonction de la distance géographique et des capacités de chaque établissement, sachant que des dérogations peuvent être octroyées aux élèves compte tenu des options pouvant être dispensées dans un établissement et pas l'autre. En outre, les conditions fixées pour l'implantation de SES (sections d'éducation spécialisées) sont assouplies afin de permettre une diffusion de ces dispositifs dans le monde rural. La rigidité initiale de la carte scolaire est donc infléchie. Le seuil de 120 élèves permet de pérenniser l'ensemble des collèges de l'académie. Ce nouveau seuil d'acceptabilité ne correspond pas au caractère idéal d'un établissement scolaire aux yeux des aménageurs, de sorte que la circulaire précise que le maintien des collèges de taille correspondant à la nouvelle définition de l'UPM doit être

limité à des cas dans lesquels : « *la démographie et la géographie ne permettent pas d'envisager d'autres solutions* ». Les petits collèges sont présentés comme entraînant un surcoût de sorte que, dans sa note aux recteurs et préfets, Adrien Gouteyron préconise d'agir de manière « tempérée ». Il précise par ailleurs les critères en fonction desquels le maintien d'un collège peut être décidé : le premier est la définition d'une distance qualifiée « d'acceptable » entre les communes rurales et les équipements publics. Il note ainsi que : « *si le bon sens admet que l'habitant des zones rurales ne peut trouver à sa porte tous les équipements nécessaires à l'exercice normale de la vie sociale, encore faut-il que ceux-ci se trouvent situés à une distance, ou plus précisément dans un temps de trajet, raisonnables compte tenu des moyens actuels de communication* ». Les campagnes sont ici perçues en négatif par rapport à la ville : il s'agit des espaces dans lesquels on ne pourrait assurer les conditions normales de « la vie sociale » et il faut limiter les conséquences. Dans un contexte de réduction des temps de transport, la solution du ramassage scolaire reste préconisée mais le recours à l'internat dans certaines situations n'est pas exclu. Le deuxième critère présenté comme essentiel n'est pas nouveau, contrairement au précédent. Il s'agit de l'existence d'une population scolarisable minimale compte tenu des travaux de révision prescrits par la circulaire du 15 novembre 1971, à l'horizon 1978. La population scolarisable est évaluée en fonction des effectifs des classes inférieures, pondérée par d'éventuelles variations locales en termes de taux de redoublement et de scolarisation dans le privé. Néanmoins, l'État n'entend pas consacrer des fonds supplémentaires à ces microstructures de sorte que leur existence n'est tolérée que si elle n'implique pas de travaux d'ampleur. La taille minimale d'une reconstruction est quant à elle fixée à 240 élèves, soit deux UPM, même si des dérogations sont possibles. Concernant les SES, la taille minimale fixée à 96 enfants est abaissée à 64 ou 48 élèves dans les zones rurales. Il s'agit de classes créées par la circulaire du 27 décembre 1967 pour les enfants « à déficience intellectuelle légère ». Elles sont autonomes sur le plan pédagogique et intégrées aux CES. En 1975, elles sont principalement associées aux CES des grandes villes ou des CES les plus importants (Aubenas, La Voulte, Tournon et Annonay en Ardèche, Romans, l'agglomération valentinoise, Crest, Montélimar et Pierrelatte dans la Drôme, Seyssuel, Vienne, Saint-Maurice l'Exil, Charvieu, Bourgoin, La Tour du Pin, Rives, Moirans et l'agglomération grenobloise en Isère, Chambéry, Aix-les-Bains et Albertville en Savoie et Scionzier, Annemasse et Annecy en Haute-Savoie). Ainsi, du fait des critères définis jusqu'alors, ces structures étaient une réalité uniquement urbaine. L'abaissement des seuils entraîne de nouveaux projets d'implantation comme au Cheylard, à Saint-Rambert,

Nyons, Les Abrets, Saint-Genix-sur-Guiers, Faverges, *etc.*, soit dans des villes de taille plus réduite rayonnant sur des secteurs mixtes.

Ce texte marque la victoire d'une nouvelle vision de l'aménagement scolaire, qui s'est en fait imposée bien plus tôt et s'est traduite par le caractère empirique de la mise en œuvre de la carte scolaire. La vision d'un aménagement scolaire uniforme cède la place à un aménagement qui s'adapte aux territoires, notamment aux territoires ruraux les moins denses. La démographie n'est plus le critère unique de la définition de la carte scolaire, la distance et plus précisément la distance-temps est désormais prise en compte. L'objectif affiché par cette circulaire est de lutter contre la « *dévitilisation des zones rurales par le maintien des petits établissements ainsi que par la mise à l'étude d'un nouveau type de collège de taille réduite* ».

Cette réforme doit être replacée dans une phase plus globale de la politique d'aménagement. De nombreux auteurs se sont attachés à périodiser la politique d'aménagement français. Malgré certaines nuances, les découpages sont globalement similaires. Olivier Coppin³⁶⁷ distingue trois phases. La première entre 1960 et 1975 correspond à une phase de planification et de dirigisme, la seconde (1975-1990) à l'ère de la décentralisation et la dernière à une période de renouveau. Christel Avergne et François Taulette retiennent une périodisation similaire mais plus large, la période 1944-1950 étant celle de la reconstruction, la décennie 1950/60 celle de l'affirmation de l'aménagement du territoire, la période 1960-1975 étant marquée par une phase d'équipement accélérée et la période post 1975 par le passage « du territoire aux territoires ». 1975 fait ainsi souvent figure de césure dans la politique d'aménagement en France. L'aménagement durant la phase 1960-1975, marquée par la création de la DATAR, se fonde sur les postulats d'une urbanisation croissante guidée par un principe d'équilibre et la mise en œuvre de moyens de communication plus performants au service de l'industrie sur laquelle se fonde la croissance économique.

Or la crise économique remet en question le primat de l'industrie. L'évolution est également politique. Les partis de gauche, sans remettre en cause les fondements de l'aménagement du territoire, préconisent un encadrement plus démocratique des processus. En outre, l'élection de Valéry Giscard d'Estaing en 1974 marque une période de plus grand libéralisme économique et de moindre interventionnisme étatique. Au temps des grands aménagements succède une politique de valorisation des initiatives locales qui deviennent

³⁶⁷ Olivier Coppin, *Les trois temps de l'aménagement du territoire en France*, Université du littoral-côte d'Opale, 2001, disponible en ligne.

sources d'innovation. En outre, l'État en crise n'a plus toujours les moyens de ses ambitions et compose de manière croissante avec des échelons intermédiaires notamment les départements, dont nous avons vu qu'il s'agit d'acteurs croissants dans l'aménagement du territoire scolaire, et les régions. Ces mutations s'accompagnent d'une nouvelle vision du rural. À Vassy, le 16 décembre 1977, Valéry Giscard d'Estaing clôt son discours ainsi : « *le moment est venu de stabiliser la population rurale en France* ». Le monde rural devient le lieu dans lequel on projette un nouveau modèle de croissance qui n'est plus fondé sur l'industrie et l'urbanisation. D'un espace à préserver, en témoigne la politique de création des parcs nationaux, il devient un espace dans lequel hommes et nature vivent en harmonie, un espace à revitaliser d'une part en permettant à la population de se maintenir et d'autre part en encourageant l'arrivée de nouveaux venus. L'État rejoint donc désormais les élus locaux dans leur souci de défendre le monde rural, ainsi qu'il s'est exprimé à travers la défense des petits établissements.

Cette politique de revitalisation rurale se traduit par la mise en place des PAR, plans d'aménagement ruraux, qui naissent de la concertation entre administrations, élus et populations et qui sont globalement un succès³⁶⁸. En 1975 sont créés les contrats de pays dont l'un des enjeux majeurs consiste à freiner l'émigration rurale. La ruralité apparaît désormais comme l'antidote à la crise urbaine et industrielle. Mais le monde rural dont il est question n'est plus celui des années 1960. Les liens ville/campagne sont devenus plus étroits grâce à l'amélioration des axes de communication et l'essor de la motorisation individuelle. Les mobilités pendulaires augmentent, les mœurs urbaines pénètrent dans le monde rural de sorte qu'il devient de plus en plus ardu de distinguer un comportement spécifiquement rural. La population s'est renouvelée, elle n'est plus majoritairement agricole, elle s'est en partie recomposée grâce à l'installation de néo-ruraux³⁶⁹. Toutefois, ce monde rural demeure également très divers. À travers l'étude de l'aménagement scolaire, ce sont les évolutions de la politique rurale de la deuxième moitié du XX^e siècle que nous percevons. Sans parler de revirement, puisque la carte scolaire s'est bâtie, dès les premiers temps, sur une négociation *top-down/bottom-up*, la politique du rural, et à travers elle celle de l'aménagement scolaire en milieu rural, tend à évoluer dans la seconde moitié des années 1970, ce qui ne signifie toutefois pas que les petits établissements ruraux sont « sauvés ».

³⁶⁸ Danièle Léger et Bertrand Hervieu, « Le retour à la nature: « Au fond de la forêt... l'État » », *Revue française de sociologie*, 1979, p. 157-183.

³⁶⁹ L'analyse des cartes de variation de la population figurant en annexes montrent ce basculement démographique dans les territoires ruraux de l'académie, à l'exception de la Montagne ardéchoise et du Diois qui reste marqué par une diminution de la population entre 1975 et 1982.

2.2. DES ÉLUS QUI PERDENT LA MAIN AVEC LES NATIONALISATIONS ?

Le statut municipal des collèges a été conçu de manière provisoire, l'objectif de l'État est de faire du régime nationalisé le régime de droit commun des établissements de second cycle. Le rythme des nationalisations est toutefois lent à l'échelle nationale comme académique. Ainsi entre 1965 et 1970, seuls 18 CES ont été nationalisés et 16 CEG sur un total de 61 CES et 90 CEG que compte alors l'académie (PCL-CES exclus). La question est soulevée par Alfred Westphal, député du Bas-Rhin, lors de la séance du 12 novembre 1969 à l'Assemblée nationale. Il déplore le fait que d'une part le rythme de construction annuel est trop lent par rapport aux besoins et d'autre part qu'un engagement croissant de l'État dans la nationalisation des établissements doit intervenir à chaque fois que l'État est maître d'ouvrage d'une construction nouvelle³⁷⁰. Les nationalisations sont souvent décrétées à l'occasion de constructions nouvelles ou de reconstructions, s'accompagnant parfois du passage du statut de CEG à celui de CES, c'est par exemple le cas des CEG de Tullins (Isère) ou encore Faverges (Haute-Savoie) dans l'académie. Or, les reconstructions des établissements sont lentes et c'est le préfet qui a la charge de définir un calendrier en priorisant certaines structures. Elles concernent également certains petits CEG dont on peut supposer que la nationalisation émane d'une demande des communes qui peinent à subvenir aux besoins de ces structures (c'est le cas de Pont-en-Royans et de Monestier-de-Clermont en Isère par exemple). Afin de rationaliser le processus de transformation des CEG en CES, la circulaire du 17 mars 1969 stipule que les établissements prioritaires seront définis en fonction de leur ancienneté sous régime municipal, l'importance des effectifs (deux critères qui font que les lycées municipaux et anciens collèges modernes et techniques passent devant les CEG), le poids du recrutement extra-communal, l'état des locaux et l'existence de logements des personnels de direction à la charge des communes. Le rythme des nationalisations s'accélère au début des années 1970. Alors qu'en 1971 le projet de budget impliquait la nationalisation de seulement 40 CES et cinq lycées à l'échelle nationale, celui de 1972 prévoit un crédit de 8,9 millions de francs pour la nationalisation de 150 établissements dont 30 CEG, une tranche supplémentaire de 100 nationalisations ayant été ajoutée au projet de loi de finances rectificative pour 1972. En 1973,

³⁷⁰ Source : Compte-rendu intégral de la séance du mercredi 12 novembre 1969 de l'Assemblée nationale, [disponible en ligne](#).

ce sont 300 nationalisations qui sont prévues et 515 l'année suivante³⁷¹. Ainsi entre 1969 et 1977, environ 3 500 établissements sont nationalisés en France³⁷². Ces nationalisations sont souvent attendues et accueillies avec soulagement par les municipalités³⁷³.

Les CEG sont cependant souvent les derniers concernés par ce processus de nationalisation. Les municipalités acceptant la transformation de leur CEG en CES bénéficient du régime des établissements publics nationaux selon lequel l'État prend en charge l'ensemble des traitements (enseignants et personnels de service), la participation des communes étant réduite à une contribution forfaitaire allant de 30 à 40% des dépenses de fonctionnement (chauffage, éclairage, fournitures...). Le désengagement des communes n'est toutefois pas total. La convention signée entre le rectorat et le syndicat intercommunal du CEG de Chabeuil³⁷⁴, qui régleme la nationalisation prévue le 1^{er} janvier 1976 précise que le syndicat intercommunal reste propriétaire des bâtiments, qui sont mis gratuitement à disposition de l'État, assure les dépenses liées à des réparations et participe aux frais de fonctionnement à hauteur de 36%. En outre, si l'État prend en charge l'essentiel du coût des travaux de reconstruction et d'agrandissement des locaux, les communes participent toujours financièrement au prorata de leur population. Ainsi, dans le cadre de la reconstruction du CEG de Chabeuil à la fin des années 1970, la participation de l'État est fixée à 86%, le reste incombant au syndicat. Pour faire face à ces dépenses, les communes peuvent avoir recours à un emprunt auprès de la CAECL (caisse d'aide à l'équipement des collectivités territoriales) créée en 1966, qui emprunte sur le marché pour financer l'équipement des collectivités locales et devient progressivement le premier organisme de prêt aux collectivités.

³⁷¹ Source : rapport fait au nom de la Commission des affaires culturelles, par Claude Mont, présenté lors de la troisième session extraordinaire du Sénat, 1974.

³⁷² Jacques Minot, *Gestion des établissements scolaires du second degré*, Paris, Berger-Levrault, 1977, p. 53.

³⁷³ Le terme de « soulagement » a été utilisé par Gilbert Sauvan lors de l'entretien (voir retranscription en annexes, partie VI).

³⁷⁴ AM de Chabeuil, 1R11.

EMPRUNTS VILLES DE FRANCE

Les souscriptions sont reçues auprès des comptables du Trésor, dans votre Caisse d'épargne et dans tous les bureaux de poste. Renseignez-vous à leurs guichets.
La CAECL est un établissement Public National - Siège : 56 rue de Lille - Paris 7^e.

Pour améliorer la qualité de l'endroit où vous vivez, la CAECL lance des emprunts.

C.E.G

Nationalisation

Transformation C.E.S



Publicité pour la CAECL, autour de 1975, AM de Chabeuil

Cette publicité montre que le collège, représenté au second plan, constitue l'un des équipements majeurs, aux côtés de quartiers nouveaux de type grands ensembles et d'équipements sportifs. L'emprunt auprès de cette caisse est ainsi représenté comme le moyen de la modernisation des villages traditionnels par la construction d'équipements modernes dont l'architecture tranche avec le bâti antérieur.

Ce processus implique une centralisation accrue et un désengagement des municipalités, de sorte que cela aurait pu signifier une atténuation des conflits liés à la carte scolaire. Or il n'en est rien. Le cas du CEG de Saint-Jorioz en Haute-Savoie illustre le fait que malgré la

nationalisation, les municipalités s'estiment toujours copropriétaires de l'établissement, légitimant ainsi un droit d'intervention quant à la politique scolaire. Cette commune qui borde le lac d'Annecy est marquée par un fort dynamisme démographique. Elle passe ainsi de 1 360 habitants en 1962 à 2 446 en 1975 et 3 344 en 1982. La part de la population agricole et la surface agricole utile diminuent de manière constante à partir des années 1960, l'agriculture se spécialisant dans la production laitière. Il s'agit donc d'une commune rurale touchée par des transformations économiques et sociales rapides. Dans cette région où la croissance démographique est forte, la politique de construction scolaire est en constant décalage. L'analyse des dossiers d'établissements et d'un numéro du bulletin municipal de 1978³⁷⁵ nous permet d'éclairer l'histoire du collège. Le bulletin municipal retrace l'histoire de l'établissement en insistant sur l'investissement de la municipalité dans l'enseignement de second cycle. En 1960, un cours complémentaire a été créé dans le cadre de l'école de garçons. Il fait l'objet d'une construction nouvelle en 1965 qui devient vite insuffisante. Ainsi en 1972/1973, l'établissement compte 260 inscrits alors qu'il n'a été conçu que pour 250 élèves. L'exiguïté des locaux pose problème de manière accrue dans la cour de récréation de 400m² et au niveau de la demi-pension prévue pour 100 élèves mais qui en accueille environ le triple, étant donné que la cantine est partagée avec les enfants du primaire. Ainsi en 1972, le conseil municipal réclame la construction d'un CES 600. Suite à l'abandon d'un projet de construction de 500 logements dans la commune, la demande est revue à la baisse par le rectorat et c'est la construction d'un CES 400 qui est envisagée, sur un terrain fourni par la commune. Dans ce village à l'habitat dispersé, le fait qu'une commune fournisse le terrain n'est pas seulement un signe de bonne volonté. Cela lui permet également de décider de l'emplacement du collège, or l'enjeu pour le conseil municipal est d'affirmer la polarisation du centre-bourg en y concentrant les équipements. Une demande de nationalisation est déposée en 1974, les municipalités n'étant pas à même de faire face aux dépenses occasionnées par la construction nouvelle. La réalisation du nouveau collège est programmée en novembre 1974 et la nationalisation est actée en 1975. Le bulletin municipal précise que la municipalité a fourni le terrain, dont elle a assuré la mise en conformité, et qu'elle a participé à la construction. Les dépenses de la commune sont estimées à 727 000 francs pour la construction, 244 000 pour les travaux d'adaptation et 156 000 francs pour les travaux de branchements extérieurs, soit une participation correspondant à 6% du montant total, le conseil général participant à hauteur de 17% environ et le syndicat intercommunal de l'équipement scolaire prenant en charges les intérêts des sommes empruntées. La commune,

³⁷⁵ *Vivre à Saint Jorioz*, 3 juin 1978.

ayant participé aux frais occasionnés, estime ainsi avoir des droits sur le collège. Aussi réclame-t-elle l'extension du collège deux ans après son ouverture. Les revendications sont de plusieurs ordres. La municipalité signale d'une part des difficultés de fonctionnement liées aux normes de construction, qui ont été imposées par l'État (une salle de technologie inadaptée, une salle de sciences naturelles insuffisante, un préau trop petit, et l'absence de gymnase). La municipalité refuse la solution d'installer des préfabriquées dans la cour de récréation, proposée par l'inspection académique, arguant qu'elle avait initialement réclamé la construction d'un établissement plus vaste mais n'a pas été suivie par l'inspection académique. En 1978, la situation est bloquée de sorte que l'on préconise de décharger le collège de manière provisoire en modifiant quelque peu la carte scolaire. Un nouveau bâtiment est finalement construit en 1981, permettant d'atteindre une capacité de 600 élèves. Le gymnase est quant à lui construit en 1983. L'argumentaire de la municipalité de Saint-Jorioz témoigne du fait que, malgré la nationalisation de l'établissement, les élus locaux se sentent légitimes dans la défense de leur établissement, en raison de l'histoire de ce dernier, qu'ils ont contribué à créer et qu'ils ont financé.

Ainsi, les municipalités jouent encore un rôle clé, y compris après les lois de décentralisation, jusque dans les années 1990. En effet, la loi n° 90-586 du 4 juillet 1990 a fixé le mécanisme d'extinction progressive des participations des communes au financement des collèges. Conformément aux dispositions de cette loi, les communes ne participent plus aux dépenses de fonctionnement des collèges depuis le 1^{er} janvier 1995 et à celles d'investissement depuis le 1^{er} janvier 2000.

La nationalisation progressive des CEG n'a donc pas pour effet d'atténuer les conflits en faisant des élus locaux des interlocuteurs moins légitimes. Ces derniers se considèrent en effet toujours comme copropriétaires des bâtiments scolaires et mobilisent l'histoire des CEG, l'investissement de leur commune sur le temps long, afin de justifier leur action.

Nous avons posé la question d'une possible atténuation des conflits d'aménagement scolaire dans les années 1970 liée d'une part à une posture officiellement plus souple des aménageurs et, de manière plus globale, à un renouveau du discours étatique sur l'aménagement en milieu rural et d'autre part au fait que les élus semblent perdre le contrôle des structures de second cycle avec les nationalisations. Or il n'en est rien. L'action des élus se poursuit malgré les nationalisations, ces derniers continuent de financer une partie des

dépenses et surtout ils considèrent leur action comme légitime en vertu de l'histoire des établissements, de l'investissement de leur commune sur le long terme. En outre, si les seuils minimums en termes d'effectifs sont revus à la baisse en milieu rural par les aménageurs, la fermeture des établissements jugés trop petits et peu performants reste un objectif.

3. L'évolution des formes de mobilisation post 1968

À partir des années 1970, la forme que prennent les conflits autour de l'aménagement scolaire évolue. À une période lors de laquelle les élus locaux, s'appuyant sur l'argument du soutien des familles, étaient en première ligne face à l'État, succède une phase d'affirmation des élèves et de leurs parents. Ils sont ainsi de plus en plus visibles, s'impliquent directement dans les mobilisations, souvent dans le cadre d'associations et de syndicats mais pas systématiquement. C'est à ces évolutions qu'il s'agit de s'intéresser ici.

3.1. LES ANNÉES 1970 : UNE ÈRE DE CONTESTATIONS ?

Il faut replacer les conflits locaux étudiés dans un contexte plus large, celui de la fin des années 1960 et de la décennie 1970 dont Lilian Mathieu se demande si elle constitue l'âge d'or des luttes, en opposition avec la décennie suivante qui serait celle du repli et de l'individualisme³⁷⁶. À la fin des années 1960, après une dizaine d'années de présidence gaullienne, le fonctionnement de la démocratie et le caractère *top-down* de la politique étatique posent question. En parallèle, la période est marquée par un climat de désillusion à l'égard du système éducatif et de ses promesses de démocratisation. Le contexte a changé. Le « moment 68 »³⁷⁷ constitue une étape clé dans la légitimation de la parole « du bas ». Les contestations, qui témoignent des aspirations de la jeunesse étudiante, donnent naissance à un mouvement social plus ample, suscitant une réflexion autour de l'exercice de la démocratie. La manifestation, moyen d'action alors privilégié, ne s'inscrit pas dans un processus

³⁷⁶ Lilian Mathieu, *Les années 70, un âge d'or des luttes?*, Textuel, 2010.

³⁷⁷ Michelle Zancarini-Fournel, *Le moment 68. une histoire contestée*, Paris, Le Seuil, 2008.

pensé « par le haut », la rue devient un nouvel espace de légitimité. Dès lors, les discours autour de la participation citoyenne, de la démocratie locale ou encore de l'autogestion se multiplient. Le concept de participation citoyenne a une résonance particulière dans l'académie, à travers l'expérience grenobloise, ville emblématique de l'expansion techniciste mais aussi laboratoire de la « modernité municipale ». En effet depuis 1965 et l'élection de Hubert Dubedout, des groupes d'action municipale se développent, inaugurant une nouvelle forme de participation citoyenne dans la vie publique. La période est également marquée par un mouvement de contestation de la jeunesse qui se traduit dans les années 1970 par l'opposition aux projets de réformes successifs du système éducatif (loi Fontanet de 1974, loi Haby de 1975). Ainsi le 14 mars 1974, une manifestation contre la réforme Fontanet et des dispositifs d'orientation scolaire précoces réunie 60 000 jeunes, essentiellement à Paris. Les ruraux semblent à première vue à la marge de ces tumultes. Toutefois Edouard Lynch montre que le monde rural n'est pas exempt de conflits³⁷⁸. Il est au contraire traversé par des tensions et oppositions fortes liées à la « révolution silencieuse ». La jeunesse rurale n'est ainsi pas inactive face à une jeunesse urbaine et notamment parisienne à la pointe de la contestation. L'histoire du monde rural est jalonnée de conflits dans la seconde moitié du XX^e siècle. Au niveau éducatif, le mouvement parisien de 68 donne lieu à des manifestations de solidarité ponctuelle, à différentes échelles. Au niveau départemental, les évènements de 68 ont été étudiés pour l'Ardèche par Pierre Bonaud³⁷⁹. Il met en exergue le dynamisme du syndicalisme enseignant dans ce département, mouvement particulièrement structuré et combatif, très actif dans la défense de la laïcité ainsi que nous l'avons évoqué dans le cas du CEG de Coucouron. Ainsi le 20 mai 1968 au plus fort de la crise, le conseil départemental du SNI prend la décision d'une grève illimitée des instituteurs, avant même les directives nationales. Ce mouvement est toutefois inégal dans le département, en témoigne le bulletin du syndicat des enseignants, *L'Emancipation*, qui fait état de l'isolement des instituteurs de Saint-Agrève et de Saint-Cirgues, seuls grévistes dans leur village. Ainsi l'Ardèche, bien que demeurant à l'écart du caractère étudiant du mouvement, est traversé par cette crise. Les agriculteurs prennent part à un certain nombre de manifestations, aux côtés des lycéens, des ouvriers et des cheminots. Si les villes polarisent les mouvements de contestation, le monde rural n'en est donc pas tout à fait écarté en raison de la mobilisation des instituteurs de l'ensemble du

³⁷⁸ Edouard Lynch, « Les manifestations paysannes en mai 68 : « Si loin, si proche ? » dans Christian Chevalier [dir], *À chacun son mai ? Le tour de France de mai-juin 1968*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011, p. 237-251.

³⁷⁹ Pierre Bonaud, « Mai et juin 1968 en Ardèche, une histoire à découvrir », non édité, mais consultable sur le site de « Mémoire d'Ardèche et Temps Présent », memoire-ardeche.com, 2006.

département et de la participation des agriculteurs aux manifestations, comme c'est également le cas à Valence le 24 mai puis le 29 où les agriculteurs mettent en œuvre la vente directe de leurs produits. Les sources ne révèlent pas d'agitation particulière dans les CEG du côté des élèves, à l'instar du reste de la France. Surtout, mai 68 a un impact sur la maturation de certains concepts de la gauche paysanne, en rupture avec le discours dominant de la FNSEA. Le mythe de la modernité est en effet dénoncé par la nouvelle gauche paysanne, fondée sur une pensée de type « décolonial »³⁸⁰. Bernard Lambert avec son manifeste *Les paysans dans la lutte des classes*, en est une figure emblématique. Il y affirme qu'une partie des paysans « modernisés » sont en voie de prolétarianisation, dépendants de manière accrue des grandes firmes. Aux côtés de ces mouvements s'ajoute un sentiment d'abandon lié à la disparition des services publics à l'échelle locale (lignes ferroviaires, commerces, équipements éducatifs, etc.) qui suscite le mécontentement.

La période est donc à la contestation, y compris dans le monde rural et mobilise tant les élus qui cherchent à défendre des territoires traversés par des mutations profondes, les agriculteurs confrontés à la modernisation et la jeunesse rurale qui connaît elle aussi nombre de frustrations. Dans la deuxième moitié des années 1970, lorsque se conjuguent recherches des sciences sociales qui mettent en cause la réalité de la démocratisation du système scolaire et crise économique ayant pour effet le développement du chômage, l'école est l'objet de dénonciations parfois acerbes. Le monde rural que nous décrivons est ainsi particulièrement actif face aux mutations, même si cet activisme peut être considéré par les aménageurs comme un conservatisme. Il s'agit en fait de sauvegarder un aménagement non par refus de la rationalité mais parce que l'enjeu de son maintien dépasse la seule sphère scolaire. C'est cette incompréhension entre les objectifs d'efficacité et de rationalité mis en œuvre « par le haut » et les implications en termes d'aménagement à l'échelle locale qui est porteuse de conflits.

³⁸⁰ Mathieu Gervais, « Le rural, espace d'émergence d'un paradigme militant décolonial », *Mouvements*, 2015, p. 73-81.

3.2. LES PARENTS D'ÉLÈVES, ACTEURS MONTANTS DANS LES CONFLITS

L'implication des parents dans le fonctionnement du système éducatif s'accroît de deux façons. Tout d'abord, ils sont intégrés de manière croissante par l'institution. Ainsi le décret du 8 novembre 1968 permet aux représentants des parents d'élèves d'être élus aux conseils d'administration et de participer aux conseils de classe, de sorte qu'ils sont progressivement reconnus comme des acteurs du système éducatif. Il semble également, à travers les sources consultées, que leur implication soit plus large dans le cadre des questions d'aménagement scolaire. L'un des premiers facteurs explicatifs est lié au contexte post-1968. L'implication croissante des parents témoigne en effet de l'évolution générale des comportements de la société et de la redéfinition des modalités de participation à la vie publique. En outre, les nouvelles générations de parents qui se succèdent sont plus instruites, ces derniers sont de plus en plus coutumiers du système éducatif et se sentent donc plus légitimes à s'y investir. La mobilisation des parents n'est pas inédite, toutefois elle est davantage perceptible à travers les archives des années 1970, ce qui peut être lié à un effet de production et de conservation des sources mais surtout au fait que les formes de mobilisation se sont diversifiées et que l'institution s'en préoccupe davantage. Les parents agissent comme autrefois de manière collective, dans le cadre ou non d'associations de parents d'élèves mais aussi dans un cadre individuel notamment *via* l'envoi de courriers au rectorat, comportement qui semble se développer.

Deux grandes associations de parents d'élèves structurent le paysage scolaire : la PEEP créée en 1910 par des familles bourgeoises parisiennes et la FCPE fondée en 1947 dans le cadre du combat pour la défense de la laïcité. La première est souvent présentée comme étant associée à la bourgeoisie tandis que la seconde se veut plus proche des classes populaires. La composition sociale des adhérents a fait l'objet d'une vaste étude de Michel Vernus, entre 1947 et 1985³⁸¹. Il montre que la part des enseignants y est importante mais tend à décroître. Les professions libérales sont également bien représentées, contrairement aux classes les plus modestes. Il apparaît que la proportion d'agriculteurs est de 1% soit bien en deçà du poids global de cette catégorie professionnelle durant la période concernée. Cela tend à attester une sous-représentation des ruraux dans le cadre des associations de parents d'élèves, hypothèse

³⁸¹ Michel Vernus, *Parents d'élèves en marche*, Martinsart, 1987.

qu'il faudrait affiner par une étude plus systématique. Ce phénomène paraît être confirmé en creux par les comptes-rendus des conseils départementaux de la FCPE que nous avons pu consulter, association nommée à l'époque fédération Cornec, du nom de son président. Les collèges ruraux semblent rarement abordés, même si une étude plus exhaustive de ces comptes-rendus permettrait de le confirmer. On note une exception pour l'année 1977, le conseil départemental dénonçant la prolifération d'établissements jugés trop importants (probablement des CES T 900/T 1 200), défavorisant les élèves ruraux puisque les conduisant à effectuer de longs trajets quotidiens ou à être internes donc déracinés de leur région pour être « entassés dans des établissements géants »³⁸². Le phénomène est donc qualifié « d'antidémocratique », s'expliquant par le fait que l'État rechigne à engager des constructions nouvelles. Il faut toutefois noter que ce n'est pas la relégation du monde rural en tant que telle qui fait l'objet de ce compte-rendu mais les incidences sur les établissements urbains, de sorte que les collèges ruraux ne sont pas abordés dans leurs spécificités. En outre la constitution de vastes établissements concerne essentiellement les villes et le périurbain (la consultation d'autres sources révèle en effet que la surcharge des établissements est essentiellement dénoncée pour les agglomérations de Grenoble et de Vienne) de sorte que les territoires ruraux les plus isolés et concernés par les longs trajets et l'internat ne sont pas évoqués. Le nombre d'adhérents de ces associations diminue tout au long des années 1970, ce qui ne signifie pas pour autant une baisse de l'implication des parents. Si les associations offrent un cadre aux actions collectives de plus grande ampleur, relayées par la presse, nous avons appréhendé différentes formes de mobilisation à travers les archives du rectorat.

Les formes de mobilisation des parents d'élèves peuvent être illustrées à travers l'exemple du réaménagement de la carte scolaire qui concerne le PCL-CES de la Roche-sur-Foron en Haute-Savoie. Il s'agit d'une commune située au carrefour du Genevois et du Faucigny, comptant un peu plus de 5 000 habitants en 1968, rayonnant sur un petit secteur scolaire mixte. Le 30 janvier 1969, l'inspecteur d'académie Roland Champagnat fait connaître sa décision de supprimer le second cycle de l'établissement et de le transformer en CES indépendant, ce qui signifie en d'autres termes la suppression du niveau lycée à la Roche-sur-Foron et l'orientation des élèves vers le lycée de Bonneville, changement associé au transfert de la commune de Saint-Pierre-en-Faucigny, la seconde plus peuplée du canton, au secteur de recrutement de Bonneville. Ce projet entraîne les protestations de deux pôles d'acteurs, à la

³⁸² AD Isère, 8479W 79 : relations avec les parents d'élèves

fois municipaux et scolaires. Le conseil municipal s'oppose ainsi au projet, de même que le directeur de l'établissement M. Ricoux qui, face à l'obstination de l'inspection académique dans le projet de suppression du lycée, décide de ne pas siéger au conseil d'administration et est muté ailleurs. Les parents d'élèves déposent également une motion au conseil d'administration de l'établissement et déploient un argumentaire particulièrement bien construit, attestant une bonne connaissance du système scolaire et des enjeux territoriaux locaux³⁸³. Ainsi, après avoir fait la critique, assez classique à l'époque, des méthodes de l'État central jugées « *technocratiques et autoritaires* », fondées sur une logique de rentabilité, au mépris du bien-être des élèves et sans souci des charges supplémentaires imposées aux familles du fait des frais de pension et de transport engendrés par la fréquentation d'un lycée plus lointain, les parents font état de leur crainte de voir l'établissement dévalorisé par la perte du second cycle.



Photographie prise lors de la manifestation organisée par les défenseurs du lycée de la Roche-sur-Foron à Annecy au printemps 1970. La manifestation s'est déployée en un cortège de voitures circulant autour de la préfecture et du rectorat, des pancartes étant accrochées aux voitures avec pour slogans « Un lycée à la Roche. Pas de CES » ou encore « Égalité pour l'enseignement, une école publique pour tous ».

Source : Les Amis du Vieux La Roche, n°8, 2001.

³⁸³ *Les Amis du Vieux La Roche, n°8, 2001.*

L'idée qui émerge ici est, qu'aux yeux des parents d'élèves, un CES associé à un lycée est signe de qualité de l'enseignement, la suppression du second cycle pouvant entraîner le départ d'enseignants certifiés. Cet argumentaire, qui met en avant la hiérarchie entre établissements scolaires, atteste une bonne connaissance du système éducatif, bien que nous ne puissions savoir si cet argument a été initialement soulevé par les parents ou le personnel de direction de l'établissement, puis repris par l'ensemble des protestataires. Enfin, des arguments d'ordre territorial sont mobilisées dans la motion déposée au conseil d'administration : « *Que ces mesures porteraient un préjudice au développement de la ville de la Roche et de sa région en la privant d'un élément structurel de base indispensable à toute implantation d'entreprises nouvelles et ce au moment où l'on parle de décentralisation et de régionalisation* ». Cet argument montre que le lycée est conçu comme un aménagement de base, attestant le statut de « ville » pour une commune, renforçant ainsi sa place dans la hiérarchie urbaine et son attractivité. Or, le pôle voisin de Bonneville situé à moins de 10 km connaît une forte expansion, de sorte que la commune de La Roche-sur-Foron estime que ses perspectives de développement sont menacées par des décisions du « haut », perçues comme injustes car remettant en cause l'équilibre territorial.

Outre les réunions et courriers de protestations et refus de siéger au conseil d'administration, deux modes de revendications sont déployés. Tout d'abord une grève scolaire le 14 février 1969, presque aucun élève (sauf 18) ne se rend dans l'établissement, l'Association familiale rurale du canton qui gère le ramassage ayant suspendu son activité par solidarité avec le mouvement. Quelque temps plus tard, une manifestation est organisée à Annecy, conduite par le maire de La Roche, Jean Morin, et les édiles des communes alentours. Malgré de nouvelles grèves, le lycée de La Roche-sur-Foron est supprimé dès la rentrée 1970.

À travers cet exemple, il apparaît tout d'abord que les mobilisations de défense des équipements scolaires dans les années 1970 sont le fruit d'acteurs locaux plus structurés. L'action des parents d'élèves, dans le cadre de motions au conseil d'administration et de manifestations multiformes, est ici centrale, mais ne suffit pas à sauvegarder l'établissement. Il semble que les aménageurs soient moins prompts à faire des concessions pour les petites villes que pour les communes rurales, l'inspecteur d'académie Roland Champagnat et le préfet Henri Coury semblant ici particulièrement volontaires. Cela peut être lié à aux enjeux financiers, les seconds cycles de lycée étant plus coûteux, notamment au niveau des

personnels que les CEG, dont nous avons montré, en nous appuyant sur l'étude de Charles Morrachini qu'il s'agissait de structures relativement « économiques ».

Si le refus de modification de la carte scolaire s'inscrit dans des formes de mobilisation qui remontent aux années 1960, de nouveaux motifs d'inquiétude apparaissent chez les parents, en lien avec le développement de la violence scolaire. Par exemple en 1977, l'association de parents d'élèves du CES de Saint-Maurice-L'Exil dénonce « *les chahuts, brimades, exactions, rackets, vols, dégradations, violences, contraintes inacceptables [...] et même une tentative de viol* » en raison de la pauvreté de la surveillance, de la demi-pension surchargée, des transports scolaires trop longs et fatigants et des professeurs absents non remplacés. Ils font donc des conditions de la scolarité la raison du développement de ces violences. Si les inquiétudes vis-à-vis de la situation « morale » des établissements ne sont pas nouvelles, ainsi que nous l'avons montré à travers l'analyse des rapports annuels des inspecteurs d'académie du début des années 1960, les formes de violence évoquées le sont, de même que la mobilisation directe et collective des parents pour les dénoncer. Les parents s'impliquent également de plus en plus dans la qualité de l'enseignement dispensé à leurs enfants, signe des attentes vis-à-vis du système scolaire mais aussi du développement d'un discours nouveau autour de l'idée d'une égalité de traitement des élèves. Ainsi les courriers individuels de parents protestant contre le non-remplacement de professeurs absents se multiplient. Les lettres relatives à une incompétence des professeurs sont également plus nombreuses dans les archives du rectorat à partir de la seconde moitié des années 1970. Le contenu de ces lettres ne nous permet pas de déterminer à quelles classes sociales appartiennent les parents d'élèves écrivant au rectorat et si cette implication croissante est le fait des parents en général ou seulement des catégories les plus averties. Ainsi les parents semblent-ils se sentir plus légitimes d'intervenir dans le fonctionnement du système scolaire. Ils se montrent également plus impliqués dans le processus de dotation budgétaire annuelle pour chaque établissement, s'opposant à une diminution entraînant la suppression d'un poste ou d'une classe, ou la non obtention de moyens supplémentaires réclamés, mais aussi quant à la dimension matérielle (qualité du chauffage, équipements des salles spécialisées, etc.). À Saint-Agrève par exemple, enseignants et parents protestent contre le sous-équipement de leurs locaux et l'absence de matériel de technologie rendant impossible l'enseignement de cette discipline nouvelle censée se généraliser. Les municipalités, malgré les nationalisations, continuent également de s'impliquer dans la question des dotations budgétaires, ainsi lors de la rentrée 1978, c'est le conseil municipal de Cruas qui dénonce les faibles dotations horaires

et les solutions « à bon marché de type surveillants-enseignants » à l'œuvre. Ainsi, la question des dotations annuelles devient, aux côtés de l'enjeu du découpage de la carte scolaire, un motif de conflit majeur entre parents d'élèves, conseils municipaux, les professeurs et le rectorat.

3.3. L'ÉVOLUTION DES FORMES ET DES ACTEURS DE LA MOBILISATION LOCALE À TRAVERS LE CAS DU SECOND CYCLE DE DIE

En outre, les modes de contestation évoluent, ainsi à la rentrée 1977, afin de protester contre la non attribution d'un poste supplémentaire, aucun élève ne se présente au collège de Villeneuve-de-Berg le jour de la rentrée. Il en va de même à Cruas où les parents entendent protester contre le non-remplacement d'un professeur et agissent de la même manière. Il faut voir dans ce mode d'action collectif une manière de susciter l'intérêt des médias et d'entraîner ainsi une réaction du rectorat. En 1978 à Saint-Rambert-d'Albon, les parents, à l'initiative de la fédération Cornec, choisissent d'occuper l'établissement afin d'exiger l'attribution de postes d'enseignement en éducation physique, entraînant ainsi une visite de la part des élus et autorités académiques. Si les protestations étaient jusqu'alors discrètes, dans le cadre de correspondance ou de réunions, des modes d'action plus visibles sont inventés et font tâches d'huile.

L'idée d'une évolution de la mobilisation locale a également été perçue par certains témoins. C'est le cas de Gaston Fugier, enseignant et représentant syndical local du SNES au lycée de Die à partir de la seconde moitié des années 1960. Ce dernier a livré un témoignage à l'IRHSES (Institut de Recherches Historiques sur le Syndicalisme dans l'Enseignement Secondaire) en 2008, à l'occasion du quarantième anniversaire des événements de mai 68³⁸⁴. Il y montre comment cet épisode a conduit à une mutation des relations au sein de l'équipe enseignante et des formes et de l'ampleur des mobilisations, notamment dans le cadre de la défense du second cycle. Nous avons croisé son témoignage avec le quotidien régional le *Journal du Diois* dont nous avons dépouillé les numéros conservés aux archives départementales de la Drôme pour la période 1960-1978. On y trouve, aux côtés des rubriques traditionnelles faisant un état des lieux des rentrées successives, les comptes-rendus des

³⁸⁴ IRHSES, Ponts d'info, avril 2008 et IRHSES, Points d'info, mai 2008.

remises de prix et les entrefilets informant la population des modalités d'inscription mais aussi des articles témoignant de déboires du second cycle dans le cadre de la mise en œuvre de la carte scolaire. De manière générale, la place accordée à la question scolaire dans le journal ne cesse de croître, signe qu'une part de la population, plus importante qu'autrefois, est directement concernée. En outre, les acteurs intervenant à ce sujet se multiplient, ce qui est révélateur d'une évolution de la contestation.

Die possède un établissement secondaire (collège/lycée), héritier d'un EPS créé à la fin du XIX^e, structure qui s'est progressivement étoffée grâce à la politique municipale, aboutissant à l'existence d'un établissement classique, moderne et technique associé à un internat de filles et un de garçons. À partir des années 1960, l'établissement est victime de la politique étatique visant à élaguer progressivement les enseignements dispensés, pour aboutir à une suppression du second cycle et sa fusion avec celui de Crest, dans le but de limiter le recours à l'auxiliaariat dans un contexte d'explosion scolaire et de manque de personnel enseignant et plus largement de besoin de faire des économies. La concurrence avec la ville de Crest, située à une quarantaine de kilomètres, ne se limite pas à la question scolaire puisque dans la même période, c'est la question de la pertinence de l'existence d'un tribunal d'instance à Die qui est posée, alors que les affaires jugées concernent principalement les cantons de Crest et de Bourdeaux, la ville de Die ne justifiant la possession de ce tribunal que par son statut de sous-préfecture. En 1960, la section maths-élémentaires du lycée est supprimée et les élèves sont transférés à Crest, sans que cela ne semble susciter de remous, d'autant plus qu'en parallèle une section commerciale est ouverte pour les élèves titulaires du BEPC et que, deux ans plus tard, le lycée se dote d'une filière technique de mécanique agricole et automobile. Un optimisme, certes prudent, est alors de mise. En 1961, la cité scolaire compte environ 600 élèves et l'augmentation des effectifs entraîne l'ajout d'une sixième classe préfabriquée, l'auteur de l'article sur la rentrée 1961 du *Journal du Diois* estimant que le plafond est désormais atteint et que le projet d'une construction nouvelle ne saurait tarder : « *Rien d'important ne peut être envisagé avant la mise en service d'un nouvel établissement dont, il faut bien le dire, on n'entend plus guère parler...Mais sans doute, les pourparlers se poursuivent favorablement et la bonne nouvelle, tant attendue, viendra t-elle, un beau matin, surprendre agréablement les Diois ! En attendant, les classes préfabriquées se multiplient* ». Pour Gaston Fugier, la question de la sauvegarde du lycée n'inquiète alors personne, la preuve étant que la question n'est pas abordée le 3 août 1963 lors de la visite du président de Gaulle dans la ville, peut-être parce que cela ne concerne qu'un faible nombre d'élèves et surtout

parce que l'on ne perçoit alors pas qu'il s'agit d'une première étape du délitement progressif et organisé de l'établissement, ce que Gaston Fugier, *a posteriori*, analyse comme tel. Son jugement est toutefois sévère vis-à-vis des élus de l'époque puisque la lecture du discours de Maurice Vérillon, sénateur-maire de la ville, prononcé lors de l'accueil du général, nous apprend que la question scolaire a été en réalité abordée, aux côtés des autres enjeux en termes d'aménagement rural (l'adduction en eau des quartiers ruraux, la création d'industries, les difficultés de l'agriculture locale et les services publics de manière générale). À la rentrée 1963, une classe préfabriquée est à nouveau ajoutée et des classes de 4^{ème} et 3^{ème} moderne court, sur le modèle des CEG, sont créées pour accueillir les enfants ne souhaitant pas poursuivre leurs études en lycée. Si les choses ne changent guère l'année suivante, le *Journal du Diois* publie un article rédigé par un ancien surveillant général de l'établissement, M. Nodot, déjà paru dans une revue lyonnaise. Celui-ci plaide pour l'extension et la modernisation du lycée de Die. Il introduit son article sur un ton ironique : « *Au pied de la colline, les seize baraques, oh ! pardon, les seize classes provisoires du lycée de Die [...]* ». Il s'agit là d'une initiative isolée qui témoigne du fait qu'outre le maire, un certain nombre d'acteurs se préoccupent de la question du lycée mais que la population ne s'est pas emparée du problème. M. Nodot incite ainsi les Diois à exiger une construction rapide et à faire preuve de ténacité, les renvoyant à la tradition d'opposition à l'État qui caractériserait la région, très marquée par le protestantisme, depuis les guerres de religion jusqu'à la Résistance durant la Seconde Guerre mondiale.

C'est la circulaire du 5 janvier 1965 qui définit la carte scolaire du second degré (niveau lycée) qui suscite les premières réelles inquiétudes, et ce sont les élus locaux qui s'emparent plus fermement de la question. Maurice Vérillon, correspond alors avec les autorités académiques afin de s'assurer du maintien de son établissement et obtient la visite de M. Viala, inspecteur général, puis du recteur l'année suivante, visites qui suscitent visiblement un certain nombre de rumeurs et attise les craintes de la population plutôt que de les dissiper. Dans le même temps est créée une association laïque, concomitance qui peut traduire un sentiment de mise en danger de l'établissement. Le 26 juin 1966, lors de la traditionnelle distribution des prix, le sénateur-maire entend rassurer la population : la rumeur de la fermeture programmée du second cycle de la ville est infondée. Il s'appuie sur une lettre que lui a adressée Christian Fouchet dans laquelle il écrit que l'organisation actuelle sera maintenue « *tant que les effectifs le justifieront* », tournure qui laisse toutefois la porte ouverte

à des évolutions³⁸⁵. En effet, si les effectifs de l'établissement ont augmenté (570 élèves en 1965), les locaux sont précaires et les filières dispensées en concurrence avec le lycée de Crest. Toutefois, l'État donne des gages : Christian Fouchet assure le maintien des sections sciences expérimentales et philosophie à Die et un projet de construction, destiné à remplacer les 18 préfabriqués et à regrouper les deux internats, est discuté. Le conseil municipal a décidé de l'acquisition d'un terrain pour l'aménagement d'un lycée et d'un gymnase et le projet de construction est inscrit au V^e Plan pour une réalisation en 1968. Le maire voit dans ce projet la garantie d'une tranquillité pour plusieurs années, toutefois l'idée d'une fusion des seconds cycles de Die et Crest est toujours « dans les tuyaux » du rectorat. Il apparaît que les autorités académiques cherchent à calmer le jeu en donnant des gages de pérennité, profitant de la confusion CES/second cycle puisque le projet de reconstruction vise avant tout à autonomiser le premier cycle du lycée, facilitant ensuite la suppression du second cycle. En outre, le rectorat joue sur la concurrence puisque de nouvelles sections sont créées au lycée de Crest (sciences expérimentales et philosophie), aboutissant au départ ou au non recrutement d'élèves à Die. Enfin, des sections sont supprimées sous des prétextes divers, la section commerciale du CET et celle de mécanique agricole en raison de son caractère dépassé au vu des évolutions techniques, bien que la création d'une structure privée proposant une formation similaire ait été autorisée. En 1968, aucune construction n'a vu le jour et le sujet inquiète de plus en plus, en témoigne la profusion d'articles dans la presse régionale. Certaines figures locales prennent alors la plume, à titre individuel, notamment Jean Abonnenc, originaire de Luc-en-Diois, résistant durant la Seconde Guerre mondiale et devenu chef d'industrie (son usine de nutrition animale est rachetée par le groupe Lesieur en 1967 et il devient directeur général de cette filiale à Paris). Il estime que « *l'avenir de Die et du Diois, [...] est déjà suffisamment compromis, pour que nous le laissions sous silence* ». Il établit ainsi clairement un lien entre la sauvegarde du lycée et la survie de la région, défendre l'un revenant à défendre l'autre. Son discours de résistance est aussi celui d'un chef d'entreprise puisqu'il explique que la fermeture du second cycle contraindrait les 170 élèves concernés à partir, de même que le personnel enseignant, de surveillance, d'entretien de l'externat comme de l'internat, ce qui outre des contraintes pour les familles concernées, déboucherait sur la disparition d'emplois dont la création est l'un des soucis majeurs de la région. En outre, il se fait l'écho des réticences de son personnel à vivre dans « *un pays en régression* » dépourvu de services publics.

³⁸⁵ AD Drôme, *Journal du Diois* et de la Drôme, 1966, CP 176/D4 qui reprend un article du *Dauphiné Libéré* du 29 juin 1966.

C'est dans ce contexte que surviennent les événements de mai 68. Ils se traduisent tout d'abord par une manifestation des lycéens de la ville le 22 mai. Dans ce contexte, la FEN demande aux représentants locaux de rédiger leurs revendications, ce qui donne lieu à des discussions inédites portant à la fois sur des questions nationales (l'autodiscipline, la notation des élèves, *etc.*) et locales, notamment la fermeture programmée du second cycle de Die, mise en lien avec celle du GOD de Luc-en-Diois à la même époque. Dans les deux cas, on dénonce le transfert d'élèves vers des établissements lointains, alors que les structures existantes jusqu'alors sont viables. Gaston Fugier emploie d'ailleurs le terme « d'expatriation » insistant ainsi sur la rupture, voire le traumatisme, engendré pour les élèves, puisqu'il s'agit d'un mouvement subi et non choisi. Les discussions se déployant durant cette période sont inédites. Si Gaston Fugier évoque le caractère familial propre aux établissements ruraux, qui transparait notamment dans la gestion de l'établissement, les relations entre le directeur et le personnel, il fait également état des difficultés d'intégration des nouveaux venus et d'une grande méfiance à l'égard des syndicats, tout mouvement syndical étant selon lui automatiquement « *présumé rouge* ». Or suite aux événements de mai 68, une solidarité nouvelle semble lier l'équipe enseignante. La comparaison entre deux passages du témoignage de Gaston Fugier illustre bien cette évolution :

GF : « L'amicale des professeurs organisa un repas de Noël à Chamaloc, un village limitrophe. Elle démontra involontairement les difficultés de l'intégration. Sur une terrasse vitrée à l'étage, le restaurateur avait dressé une longue table. Le bout le plus proche de l'entrée se remplit d'abord suivant l'ordre hiérarchique, puis par rang d'ancienneté, et donc les nouveaux arrivés, les étrangers au Diois, se trouvèrent regroupés entre eux à l'autre bout. Nos rapports au deuxième trimestre n'évoluèrent guère plus. Il fallut Mai 68 pour accélérer la fusion.

Gaston Fugier oppose ici les nouveaux venus, probablement plus jeunes mais aussi plus syndiqués et les anciens, ancrés dans leur territoire, la plupart étant originaires de la région. Le caractère très hiérarchisé de l'équipe enseignante est ici renforcé par le fait qu'il s'agit d'un établissement secondaire, regroupant collège et lycée, là où les relations semblent plus horizontales dans les CEG. Il décrit ensuite les rencontres entre professeurs après mai 68 :

GF : Toutes ces séances de réflexion en commun nous permirent de mieux nous connaître, employés de l'administration, agents de service et professeurs. D'ailleurs, après les longs débats de la matinée, il y avait souvent des pique-niques et après-midi en commun à la

campagne, chaque ancien faisant découvrir aux autres son site préféré. Nous goûtions les plats des meilleurs connaisseurs de recettes et de produits du pays.

Dans les années 1970, les deux tiers de l'équipe étaient syndiqués selon Gaston Fugier. Il semble ainsi que d'une part les événements de mai 68 aient légitimé la parole « du bas » et d'autre part qu'ils aient entraîné la tenue de séances de réflexion, une union entre les différents personnels syndiqués ou non et les associations de parents mais également une méfiance moindre vis-à-vis des syndicats enseignants, autant d'évolutions qui se sont affirmées par la suite. Après le « moment 68 », le conseil d'administration, organe créé peu après les événements et posant les bases d'un fonctionnement démocratique au sein des établissements scolaire, devient le nouveau lieu de discussion. Si celui-ci est dénué de réels pouvoirs, il permet de débattre – et tenter de négocier – à intervalles réguliers, du fonctionnement de l'établissement. Les élections de représentants de parents d'élèves donnent lieu à des articles réguliers dans la presse et les communiqués des deux associations de la cité scolaire de Die se multiplient, signe d'un engagement accru.

L'évolution des formes de mobilisation se traduit de deux manières : par des stratégies d'autopromotion qui seront évoquées dans le chapitre suivant et par l'organisation de mouvements de masse, qui atteignent leur paroxysme en 1969. En effet le 17 mai 1969, le *Journal du Diois* titre : « Le lycée de Die à nouveau en danger » et débute ainsi « *l'administration de l'Éducation nationale vient de décider, avec la rigueur systématique et aveugle qu'on lui connaît, de la suppression de sept postes d'agent de service de notre lycée* ». Il apparaît que la plupart des agents concernés sont affectés à l'internat du lycée. Ces suppressions interviennent au moment du départ de six des 25 agents de l'établissement, suite à des demandes de changement ou des départs à la retraite, occasion saisie par le rectorat pour redistribuer les moyens. Ces suppressions conduiront de fait, selon les protestataires, à la suppression de l'internat de filles ou alors au maintien des deux internats avec un nombre d'agents réduit donc dans des conditions déplorables, d'autant plus que les locaux sont vétustes. Ils y voient ainsi une stratégie mise en œuvre par l'État afin d'accélérer la fermeture du second cycle de Die en diminuant les capacités d'accueil des élèves, par la suppression de filières et de places à l'internat, mais aussi en entraînant son désamour auprès des familles, en réduisant le nombre de postes et en repoussant les travaux nécessaires. Les associations de parents d'élèves, associées aux syndicats de professeurs et de personnels, organisent une manifestation rassemblant 300 personnes devant la sous-préfecture. Les protestataires obtiennent satisfaction. Toutefois dès septembre 1970, la polémique reprend avec cette fois ci

l'annonce de la fermeture de la terminale D. La mobilisation est d'abord le fait des élus locaux. Une séance extraordinaire du conseil municipal est organisée, réunissant également les représentants des associations de parents d'élèves et une dizaine de maires de communes environnantes. Cette fermeture est d'autant plus mal accueillie qu'elle fait suite à la suppression d'autres filières, notamment techniques. Le conseil municipal lance alors un appel à la grève administrative des services municipaux et envisage une démission collective, menace mise à exécution quelques jours plus tard, suivie de celle des communes de Chamaloc, Saint-Julien-en-Quint, Sainte-Croix, Saint-Andéol et Les Vachères le même jour, peut être imitées par d'autres, ce que nous n'avons pu établir en raison du caractère discontinu des exemplaires du *Journal du Diois* aux archives départementales. En parallèle s'ajoute un autre motif de mécontentement attisant le sentiment d'abandon de la région par les pouvoirs publics : la fermeture de l'arrêt en gare de Luc-en-Diois du rapide Paris-Briançon, donnant lieu à une manifestation en septembre 1970 et au blocage de la voie. Le rectorat décide de maintenir la section D sous réserve d'effectifs suffisants, un sursis est donc accordé aux Diois.

Au début des années 1970, la mobilisation monte encore d'un cran. En 1971 est créé un comité de défense et de développement du Diois qui place le lycée au cœur de son action. Composé de représentants politiques et professionnels de 62 communes de la circonscription, il entreprend la rédaction d'un livre blanc dans lequel le lycée fait figure de pièce maîtresse dans la politique de développement régional. Les associations de parents reprennent le même discours et font du lycée un symbole, dont la destinée révélera l'engagement des pouvoirs publics pour la survie ou au contraire l'abandon de toute la région. Or pour pérenniser le lycée, une reconstruction s'avère indispensable. Cette demande fait l'objet d'une pétition en 1971 et d'une grève des enseignants qui refusent par ailleurs d'élire des représentants au CA en signe de protestation. Le lycée possède alors 18 préfabriqués et un internat vétuste, alors que la municipalité a acheté un terrain et qu'un architecte a été désigné par l'État deux ans auparavant. L'année suivante, le rectorat décide de la suppression de la section D malgré l'existence de 20 candidats et les efforts acharnés des associations de parents d'élèves pour faire la promotion de la section. La mobilisation passe à la vitesse supérieure. Le 16 février 1972, une réunion est organisée par les deux associations de parents, la salle est comble. Les intervenants dénoncent le fait d'être placés « à l'écart de la Nation », d'être marginalisés : « *Diois qui ne sont bons qu'à conserver leurs préfabriqués et à investir par l'impôt dans la vallée du Rhône* ». Ils appellent l'ensemble de la population à se mobiliser. Cet appel à l'unité met en exergue l'existence de divisions, par ailleurs perceptibles dans divers articles, entre les

associations de parents et le proviseur du lycée Pierre Guelfucci par exemple, accusé de ne pas faire assez pour la défense du lycée mais aussi à travers la publication d'articles divers démentant des rumeurs sur le coût des travaux ou encore l'idée qu'accueillir des élèves de l'extérieur pour sauver le lycée conduirait à chasser les locaux. Une semaine d'action est décidée, assimilée *a posteriori* à des journées révolutionnaires pour le Diois.

Ces actions résident dans l'organisation de rassemblements, manifestations devant la sous-préfecture puis la préfecture ou encore une grève se traduisant par le fait que les parents n'envoient leurs enfants dans aucun établissement public du secteur, primaire compris. Le 28 février, un cortège de 2 000 à 2 500 personnes est constitué. Les participants ne sont certes pas tous originaires de Die mais un cortège de cette ampleur est exceptionnel pour une ville de 4 000 habitants. L'action la plus forte a lieu le 1^{er} mars. Les magasins ferment et la circulation est déviée, Die est une ville désertique, à l'image de l'abandon ressenti par la population. Le même jour sont reçus à la préfecture les deux présidents des associations de parents d'élèves, M. Michalon pour la PEEP et M. Bagarre pour la fédération Cornec, en présence de Maurice Vérillon et de l'inspecteur d'académie. Le préfet demande l'arrêt des manifestations et donne de nombreuses garanties aux manifestants : obtention de crédits étatiques et départementaux, inscription de la reconstruction de l'externat au VI^{ème} plan, financé en partie par les crédits de rénovation rurale pour l'année 1973, re-crédation de la terminale D sans qu'elle soit conditionnée à un seuil minimal de candidats, autorisation du recrutement hors-secteur (pour les élèves originaires des cantons de Saillans, La Motte-Chalancon et La Chapelle-en-Vercors), augmentation du nombre de surveillants, *etc.* Les élèves retournent en cours le vendredi. Le terme de « révolution » est alors utilisé pour qualifier ces journées, le maintien du second cycle étant présenté comme la victoire d'une population qui a su dépasser ses divisions face à l'État et se battre pour sa survie.

Les manifestants tirent les leçons de ce sauvetage du lycée. Le dépouillement des numéros suivants du *Journal du Diois*, ainsi que le témoignage de Gaston Fugier, font état d'une grande vigilance de la part des syndicats d'enseignants et des associations de parents d'élèves lors de suppression de sections, comme l'allemand en 6^{ème} en 1976. Il émane de nos sources le sentiment que la population a été abusée une fois par l'État qui, à travers une série de mesures paraissant anecdotiques, mettait en fait en œuvre une suppression du second cycle de Die sur le temps moyen. La lettre adressée par les associations de parents à l'inspecteur d'académie le 28 février 1972, dans le cadre des « journées révolutionnaires » s'en fait écho : « *Nous tenons à vous remercier des soins vigilants avec lesquels vous avez assuré toutes ces années l'application stricte du plan FOUCHET qui a valu à notre Lycée de perdre successivement ses sections agricoles, commerciales et sa terminale D, et qui lui vaudrait de mourir paisiblement de « mort naturelle » par asphyxie volontaire à l'initiative des pouvoirs publics. Sachez que nous refusons de préparer nos valises pour aller augmenter la population de Valence et assurer des élèves au grand Lycée en construction* ». Est dénoncé ici, outre une

stratégie de moyen terme menée par l'État concernant la fermeture des petites structures d'enseignement en milieu rural, l'idée d'un abandon programmé de la campagne, d'une émigration forcée vers les villes, en résumé d'une volonté d'en finir avec un certain monde rural.

L'épisode de la défense du lycée est ensuite fréquemment cité en exemple dans le cadre d'autres manifestations régionales comme celle ayant trait à la défense de la ligne SNCF Veynes-Livron. Outre la question scolaire, ce que révèle cet épisode, c'est l'évolution des acteurs et des formes de mobilisation, d'abord limitée aux élus locaux puis qui gagne progressivement de nouveaux acteurs structurés dans le cadre d'associations puis la population entière. Cette dernière est désormais présentée comme un acteur légitime et nécessaire de l'aménagement du territoire : « *il faut que l'ensemble des Diois, au coude à coude, fasse l'effort nécessaire pour que soit extirpé ce mal qui nous ronge, cause de tous nos malheurs. Ce mal c'est la lente paralysie qui condamne peu à peu notre activité économique et incite trop de gens de chez nous à s'en aller ailleurs. Encore une fois, le remède est unique et simple, il faut créer à Die des emplois, la population doit l'exiger et au besoin agir dans ce sens en épaulant l'action des élus et des organismes chargés d'œuvrer dans ce sens. [...] Alors seulement tout le Diois sera sauvé. Ce sera l'œuvre de tous, entreprise pour le bien de tous* »³⁸⁶.

À partir des années 1970, les conflits d'aménagement scolaire qui mobilisaient jusqu'alors essentiellement l'institution et les élus locaux, légitimant leur intervention par le soutien des parents d'élèves, se complexifient. Les événements de mai 68 contribuent à légitimer la parole de la société civile s'exprimant dans la rue et les étudiants, mais aussi les lycéens, deviennent des acteurs des conflits autour de la question scolaire, dans une période de crise économique et de désillusions vis-à-vis du système scolaire et de ses promesses. À leurs côtés, les parents d'élèves sont des acteurs montants. Leur présence est renforcée dans les établissements par différentes mesures visant à les intégrer à la vie scolaire. En outre, il apparaît dans les sources que la correspondance entre les parents et l'administration scolaire s'étoffe. La mobilisation des parents, dans le cadre des conflits de carte scolaire ou pour dénoncer les manquements en termes de remplacement de professeurs par exemple, s'accroît et s'avère de plus en plus visible, grâce à une recherche de médiatisation.

³⁸⁶ « Réflexions sur une révolution », Journal du Diois, samedi 4 mars 1975, AD de la Drôme CP 176.

Au début des années 1960, les élus locaux sont les grands oubliés de la procédure d'élaboration de la carte scolaire. Ils sont ainsi informés après coup de décisions de la commission de la carte scolaire par l'inspecteur d'académie.

Cela ne signifie toutefois pas qu'ils soient inactifs, dans l'attente d'un aménagement pensé et mis en œuvre « par le haut ». Nous avons montré dans ce chapitre le rôle central qu'ils ont joué dans le maintien des CEG en milieu rural, expliquant la grande permanence du réseau de second cycle que nous avons constatée à travers la superposition de nos cartes. En 1967/68, les aménageurs programment la fermeture de plusieurs petits établissements ruraux. Si les GOD ne survivent pas à cette volonté d'appliquer plus fermement les seuils définis par la carte scolaire, il n'en va pas de même pour les CEG. L'État avait pourtant préparé le terrain à ces fermetures. Dans le cas des GOD ruraux, l'institution a presque systématiquement freiné les demandes de prolongement, qui auraient pu faire des ces établissements de véritables CEG, malgré le succès rencontrés par certains d'entre eux, et a veillé à laisser en suspens la question de leur pérennisation en affichant une position relevant de la tolérance ponctuelle. Dans le cas des CEG, nous avons noté que les établissements dont l'État a projeté la fermeture sont ceux qui n'ont pas été dotés d'une aire de recrutement autonome lors de la définition de la première carte scolaire, aire de recrutement qui constitue une garantie à l'existence des établissements, les préservant de la concurrence des autres structures publiques. Ces CEG ont donc été définis comme étant en sursis dès la définition de la première carte scolaire mais leur existence a été tolérée lors de la phase de transition précédant la pleine entrée de application de la réforme Berthoin, afin d'inciter les familles à faire le choix de l'enseignement de second cycle plutôt que de la classe de fin d'études. Après 1967, les aménageurs font ainsi preuve d'une plus grande fermeté, toutefois la majorité des fermetures prévues n'a pas lieu en raison de la mobilisation des élus locaux. L'acharnement de certaines figures locales dans la défense du CEG s'explique par différents facteurs. Il s'agit tout d'abord de défendre un service public dans des régions rurales ayant parfois le sentiment d'avoir été abandonnées par l'État. Les enjeux sont également territoriaux. Le collège constitue en effet un équipement phare pour toute commune cherchant à affirmer sa position de bourg au sein du maillage territorial rural. Par les emplois qu'il procure et l'ampleur des flux qu'il draine presque quotidiennement, cet équipement occupe une place à part parmi les autres services publics. Cette volonté de défendre des structures qui ont pour objet de diriger les meilleurs élèves ruraux vers des établissements scolaires urbains puis des emplois souvent urbains pourrait paraître paradoxale. Cependant pour les élus, l'école ne semble pas constituer un moteur de départ vers la ville, bien souvent perçu comme inéluctable dans les régions rurales les plus isolées. Au contraire le

collège est perçu comme une manière de retenir un peu plus longtemps les jeunes « au pays ». La présence d'un CEG peut également permettre d'attirer des familles souhaitant s'installer dans la région, en tout cas l'absence d'une structure scolaire de proximité peut avoir un rôle de repoussoir. À travers la défense du collège, c'est le monde rural que les élus entendent préserver et le mode de vie qui lui est attaché. Il apparaît ainsi dans certains argumentaires la volonté de préserver un mode de vie fondé sur la proximité, l'interconnaissance, le calme face à une urbanité dévorante, marquée par un mode de vie plus rapide, de longs déplacements, un déracinement des populations, *etc.* Deux conceptions s'opposent, d'une part celle de l'État selon qui un aménagement mené au nom de l'intérêt général repose sur une standardisation ne tolérant pas d'exception et d'autre part celle des communes qui s'engagent contre ce principe d'uniformisation au nom de l'intérêt local. Cette attitude est qualifiée de conservatrice par les hauts-fonctionnaires de l'Éducation nationale comme Jean Ferrez, pour qui la défense d'intérêts particulier s'oppose à l'intérêt général qui doit guider les décisions. Toutefois, les élus locaux ont le plus souvent obtenu gain de cause, soutenus par les préfets soucieux de préserver l'harmonie locale en conjuguant au mieux critères d'aménagement et réticences locales.

L'étude de la dimension multiscalair de l'aménagement scolaire fait écho aux travaux d'Alain Faure³⁸⁷ selon qui les maires ruraux durant la période examinée ont développé une rhétorique d'apolitisme fondée sur l'idée qu'au sein de la commune, ce qui divise est moins important que ce qui unit, de sorte que si les maires affirment faire de la politique, c'est uniquement à petite échelle afin de défendre la commune et pas en son sein. Face à un État centralisé mettant en œuvre un aménagement uniformisant et faisant des villes, notamment moyennes, des pôles à partir desquels est pensée la répartition des activités, le maire fait figure de protecteur d'un monde rural que l'on estime souvent attaqué, abandonné. La défense des services publics et notamment du collège tend à unir les administrés derrière leur maire, malgré les choix budgétaires que cela implique. Les décisions des conseils municipaux relatives au CEG, souvent prises à l'unanimité ou encore les conseils menaçant de démission collective en cas de demande non satisfaites, témoignent également de ce caractère d'unité au sein des communes dans la défense des services publics. À travers cette question de l'aménagement scolaire, c'est la question de l'exercice du pouvoir politique qui est posée. Il apparaît qu'à une période marquée par une forte centralisation, l'idée d'acteurs centraux qui

³⁸⁷ Alain Faure, Les maires ruraux. De la gestion des symboles à la symbolique gestionnaire, dans POLITIX, vol. 4, n° 15, Troisième trimestre 1991, p. 68-72.

seraient les seuls détenteurs du pouvoir face à des acteurs périphériques n'ayant d'autre choix que d'appliquer les directives doit être relativisée. Les municipalités, en tant qu'associées de l'État dans la construction du réseau scolaire, de même que les familles dont les comportements se conforment ou non aux préconisations « du haut », constituent des acteurs majeurs. Tout pouvoir politique, dans un régime démocratique, ne peut reposer uniquement sur la contrainte de sorte que l'État doit chercher à susciter l'adhésion des gouvernés, à légitimer ces décisions. Nous faisons ici référence à une légitimité légale/rationnelle telle qu'elle est définie par Max Weber³⁸⁸.

Si les années 1960 sont marquées par une opposition entre élus locaux et institution scolaire, nous avons montré que les conflits d'aménagement tendent à se complexifier dans les années 1970. Nous aurions pu supposer que la nationalisation progressive des CEG aurait atténué les tensions, or il n'en est rien, les élus ne considérant pas leur action moins légitime qu'autrefois et continuant à faire appel à l'engagement ancien de leur commune en faveur de l'aménagement scolaire. En parallèle, la politique d'aménagement en milieu rural, notamment montagnard, s'est assouplie avec un abaissement des seuils minimaux, rendant ainsi officielle la posture pragmatique adoptée par les aménageurs au début des années 1960. Le discours sur le monde rural évolue et la lutte contre l'émigration devient un objectif. Toutefois, la fermeture des établissements scolaires jugés trop petits et de ce fait peu performants reste un horizon. En 1975, le député Pierre-Roger Gaussin rapporte les propos suivants, qui auraient été tenus par un inspecteur, lors de la séance du 12 novembre 1975 à l'Assemblée nationale : « *l'Éducation nationale ne tue pas les villages, elle ne fait que signer les certificats de décès* ». Ainsi dans ce contexte, les conflits d'aménagement persistent et se complexifient avec une présence accrue d'acteurs jusqu'alors peu visibles, notamment les parents dont l'action est plus visible et médiatisée.

Si l'engagement des élus dans la défense des CEG est une constante durant la période étudiée, les formes prises par les conflits et les acteurs qui y interviennent ont évolué. En outre, l'État adopte un discours qui se fait moins uniformisateur, même si les seuils définis par la carte scolaire restent les garants d'un réseau rationnel. Ainsi, si l'aménagement scolaire participe à la construction du territoire, le territoire tend à avoir une influence croissante dans la manière dont se développent les structures, ainsi que nous allons le voir dans le chapitre suivant.

³⁸⁸ Max Weber, « Les trois types purs de la domination légitime », *Sociologie*, N°3, vol. 5, 2014.

CHAPITRE VI :

La carte scolaire et les territoires : des interactions multiples

L'aménagement du territoire désigne une action publique visant à répartir les populations et leurs activités dans un espace donné, en fonction de choix politiques globaux qui peuvent consister à orienter le développement spatial d'une région et/ou à corriger des déséquilibres. Or, l'État considère dans les années 1960/1970 qu'un aménagement rationnel, et donc performant, du territoire scolaire repose sur la mise en œuvre d'un réseau défini par des normes nationales, sur la base d'une division tripartite des territoires, définie d'un point de vue démographique. Si ces normes sont assouplies face aux réalités territoriales dans la deuxième moitié des années 1970, elles restent un horizon, pensé à l'échelle nationale. À ce schéma s'opposent des acteurs locaux faisant des spécificités de leur territoire une cause de dérogation à ces normes surplombantes. Nous avons étudié dans cette seconde partie les conflits d'aménagement ayant jalonné la politique de reconfiguration du réseau scolaire, mais il reste à interroger de manière plus approfondie les interrelations entre le réseau scolaire et les territoires dans une double perspective : d'une part la manière dont la construction du réseau scolaire modifie ou non les pratiques spatiales existantes et le maillage territorial et d'autre part comment l'équipement scolaire peut participer à une politique de transformation territoriale pensée « par le bas ».

La première section sera consacrée à la manière dont la carte scolaire transforme ou non le territoire. Nous confronterons ainsi la sectorisation pensée par les aménageurs et celle qui est véritablement mise en œuvre, mettant ainsi en exergue la permanence de pratiques spatiales locales ancrées dans le temps long. Nous interrogerons également, dans ce premier point, la place de la construction du territoire scolaire au sein de politiques territoriales plus larges, notamment celle de fusion/ « intercommunalisation » qui vise à transformer le maillage communal particulièrement étoffé qui caractérise la France. Puis, nous montrerons que certaines communes font de leur territoire, présenté comme contraignant par les aménageurs, un atout justifiant le développement d'établissements scolaires atypiques, pensés en lien avec leur environnement proche plutôt que comme des structures « extra-territoriales » et interchangeables d'un bout à l'autre du pays. Enfin, nous verrons que certaines communes intègrent la politique scolaire dans une stratégie plus globale de promotion régionale, l'équipement scolaire pouvant constituer l'un des fers de lance d'une politique de renouveau du rural. À travers l'étude de ces stratégies d'autopromotion, il s'agit d'interroger le rôle de la norme étatique qui, nous l'avons vu, peut menacer certains CEG mais peut également être instrumentalisée.

1. Les effets territoriaux de la mise en œuvre de la carte scolaire

1.1. UNE ENTREPRISE DE SECTORISATION QUI SE HEURTE AUX PRATIQUES SPATIALES EXISTANTES

L'étude des conflits d'aménagement et des argumentaires développés par les opposants aux projets de fermetures d'établissements de proximité, au profit de pôles scolaires certes plus lointains mais présentant des filières plus nombreuses, est riche d'enseignements car ces conflits opposent d'une part des aménageurs porteurs d'une vision surplombante du territoire et de l'autre des usagers qui leur opposent leur vécu, et les pratiques spatiales déjà existantes. Nous débuterons cette étude par deux cas de conflits d'aménagement scolaire ayant marqué le nord-Isère dans la deuxième moitié des années 1970. Le premier concerne la commune des Avenières où le projet de fermeture du CEG au profit d'une reconstruction du CEG de Morestel et sa transformation en CES est rejeté par deux municipalités concernées, les Avenières et Veyrins, en 1975. Le CEG des Avenières, qui comptait 240 élèves en 1970/71, possède 270 places « en dur » ainsi que trois classes démontables. Il s'agit d'un établissement aux effectifs croissants mais inférieurs aux 400 élèves requis du fait de locaux trop restreints. Les perspectives de développement démographiques sont bonnes, ce que vient confirmer la carte de variation de la population entre 1975 et 1982 présente en annexes³⁸⁹. Or l'inspecteur d'académie justifie la décision de fermer l'établissement par le fait que « *lorsque la situation géographique le permet* » – précision nouvelle dans les discours des aménageurs en lien avec la nouvelle législation – « *des regroupements sont effectués et les CEG ne sont maintenus que s'ils dépassent 400 élèves* ». Or dans ce cas précis, deux petits CEG se partagent un seul et même secteur de recrutement ce qui limite leur potentiel de croissance, d'autant plus que les locaux sont insuffisants dans les deux cas³⁹⁰.

La demande de maintien est appuyée par le député de la circonscription, Maurice Cattin-Bazin, agriculteur originaire de la région, connaisseur des problématiques rurales. Pour

³⁸⁹ Voir le volume d'annexes, figure 6, p.91.

³⁹⁰ Voir le volume d'annexes, figure 69-70, p.151-152.

une commune comme Les Avenières, l'existence du CEG constitue un marqueur de sa position de bourg intermédiaire, entre les pôles de Morestel au nord-ouest et Saint-Genix-sur-Guiers (Savoie) au sud-est, deux communes moins importantes au niveau démographique que Les Avenières mais pourvues chacune d'un CEG. Pour un village comme Veyrins, limitrophe des Avenières, orienter les élèves vers une commune plus lointaine et plus petite que celle des Avenières n'a pas de sens, puisqu'il ne s'agit pas du pôle de commerces et de services habituellement fréquenté. Face aux réticences des populations, les aménageurs prennent finalement la décision de maintenir le CEG des Avenières et de ramener le projet de construction d'un CES à Morestel à 600 plutôt que 900 places de sorte que les pratiques spatiales des populations ne sont pas bouleversées.

Le deuxième cas de figure dans le nord-Isère est quelque peu différent. En 1977, les parents d'élèves du CEG de La Verpillère font connaître leur refus du projet de découpage de la carte scolaire de second cycle (niveau lycée), qui prévoit le rattachement de leur secteur au lycée de L'Isle-d'Abeau et non plus à celui de Bourgoin-Jallieu. L'Isle-d'Abeau est pourtant plus proche de La Verpillère (9 km contre 13 km pour Bourgoin-Jallieu). Ce refus est selon nous lié au fait qu'il n'existe pas de pratiques spatiales ancrées vers L'Isle-d'Abeau qui constitue une ville nouvelle dont la création fut décidée en 1968. Le programme d'aménagement débute dans les années 1970 avec la création de quartiers d'habitation et le projet de construction d'un lycée polyvalent qui prend corps en 1976, ce qui explique la nécessité de redéfinir la carte scolaire. Il s'agit donc pour les aménageurs de créer un courant scolaire de toutes pièces vers un secteur qui en était jusqu'alors dépourvu. C'est dans ce contexte qu'un groupe scolaire privé est inauguré à La Verpillère. Toutefois, malgré le risque de concurrence exacerbée, l'État impose sa décision. La sectorisation fait ici partie d'un projet d'envergure décidé par le ministère de sorte qu'il paraît difficile de le remettre en question, d'autant plus que la crise économique a ralenti le développement de la ville nouvelle et que les décideurs cherchent à mener à bien le plan d'aménagement coûte que coûte.

Ces deux exemples nord-Isérois témoignent de la difficulté des aménageurs à imposer des pratiques spatiales nouvelles. Dans certains cas, ils renoncent face à la détermination des opposants locaux, notamment quand le conflit concerne des CEG qui sont des établissements moins coûteux, mais l'issue de ces conflits est variable.

À partir de la carte scolaire de 1975, nous avons établi un comparatif entre différents secteurs sur la base de quatre critères : le nombre de communes intégrées au secteur de

recrutement des CES/CEG, le nombre d'établissements par secteur, la superficie approximative des secteurs et la distance entre les établissements de second cycle et la commune la plus éloignée du secteur par la route (de chef-lieu à chef-lieu)³⁹¹. Ces critères présentent des limites, en effet 10 km de route de plaine n'équivalent pas à 10 km de route de montagne, souvent moins directe et plus étroite, d'autant plus que l'enneigement peut complexifier la circulation une partie de l'année, y compris dans la Montagne ardéchoise où de nombreux témoins attestent que la neige, devenue relativement rare aujourd'hui, était très fréquente dans les années 1960/70, qui plus est avec des moyens de déneigement peu performants, ce qui pouvait isoler certains villages plusieurs mois dans l'année.

Bien qu'imparfaits, ces critères nous permettent toutefois d'établir un certain nombre de constats. Il apparaît tout d'abord que, de manière générale, ce ne sont pas les secteurs ruraux qui sont les plus vastes ni ceux dans lesquels la distance entre l'établissement de second cycle et la commune la plus éloignée du secteur est la plus importante. À l'échelle départementale, la distance moyenne établissement/domicile est plus restreinte dans les départements les plus urbanisés (Isère et dans une moindre mesure Haute-Savoie). En Savoie et dans la Drôme, ce sont les secteurs mixtes qui ont la superficie la plus importante et la distance domicile/établissement la plus élevée (3 km de plus que dans les secteurs ruraux dans la Drôme et 10 en Savoie). Parmi eux, ce sont les secteurs mixtes rayonnant sur un territoire à forte dominante rurale qui jouent sur la moyenne départementale. Ainsi, dans la Drôme, les secteurs mixtes de Nyons, Crest et Die, tous trois dotés d'un CES, comprennent respectivement 47, 38 et 43 communes pour des superficies allant de 700 à 1 000 km². La distance entre la commune la plus éloignée et l'établissement scolaire oscille entre 31 et 56 km, ce qui implique le recours à l'internat. Il en va de même en Savoie, notamment pour les secteurs de montagne de Bourg-Saint-Maurice et de Modane. Le cas de l'Ardèche diffère quelque peu. En effet, la superficie moyenne des secteurs ruraux est un peu plus importante que celle des secteurs mixtes, toutefois la distance entre la commune la plus éloignée et l'établissement est moins importante en zone rurale qu'en zone mixte pour deux raisons. La première réside dans l'existence de secteurs mixtes à forte dominante rurale (notamment Le Cheylard et Lamastre) et la deuxième dans le fait que le secteur rural le plus vaste, celui de Montpezat-sous-Bauzon, est doté de deux CEG.

Il apparaît donc que plus un établissement a des capacités d'accueil importantes dans un milieu à dominante rurale, plus son rayonnement s'accroît et plus la distance

³⁹¹ Voir le volume d'annexes : les choix de sectorisation dans l'académie de Grenoble, figure 75, p.157.

domicile/établissement augmente, ce qui implique d'une part une durée de transports plus longue et d'autre part un recours forcé à l'internat. Ces données valident donc l'idée d'une fatigabilité accrue et/ ou la rupture avec le milieu familial qu'entraîne la fermeture des petits CEG au profit d'un pôle scolaire plus rayonnant, arguments souvent évoqués par les familles et les municipalités. En outre, cela va dans le sens de nombreux argumentaires selon lesquels cette configuration rompt avec les pratiques spatiales ancrées. En effet, si le déplacement quotidien des enfants vers le pôle intermédiaire est toléré, en ce qu'il renvoie à des pratiques anciennes puisque le bourg du collège est celui que l'on fréquente pour les services et commerces de première nécessité, les trajets vers un pôle plus lointain le sont moins. L'idée de fréquenter quotidiennement non pas le bourg de proximité mais une ville souvent plus distante, bien que cela ne soit pas systématique, marque une rupture pour les populations locales. Ces dernières ont, pour la majorité, vécu une scolarisation de proximité et considèrent que ce type de modification de la carte scolaire va à l'encontre des flux « naturels », terme qui revient fréquemment dans la correspondance entre élus locaux et acteurs institutionnels. Pour affiner cette idée, il faudrait pouvoir calculer le temps de parcours quotidien de chaque élève, ce qui n'a pas été possible faute de sources. En effet, pour prendre en compte d'une part le temps de trajet de l'autobus (qui n'est pas toujours le plus direct) et le temps de dépose des élèves, il faudrait disposer des horaires de départ et d'arrivée pour chaque circuit de ramassage, peut-être en consultant directement les archives des compagnies de transport. Quoiqu'il en soit, la durée des transports et l'internat sont perçus comme des contraintes par ces familles rurales. De ce point de vue, il paraît donc très rationnel que les familles s'obstinent à défendre des établissements de proximité, même s'ils proposent moins d'options et de filières, dans la mesure où l'on estime que les bénéfices obtenus pour les enfants et la vie de famille sont supérieurs aux contraintes. L'État, en se fondant sur l'idée d'un aménagement rationnel et donc juste, reposant sur l'existence d'établissements suffisamment importants pour offrir le panel complet des filières existantes, ne comprend pas la rationalité des acteurs « du bas » et notamment des familles soucieuses de défendre un établissement « inférieur » sur le papier. Une étude sur les trajets quotidiens des jeunes en 1991-1992 fait état du fait que le libre choix de l'établissement n'incite pas les familles à mettre leurs enfants dans des établissements réputés « meilleurs » mais plus éloignés du domicile³⁹². La plupart se dirigent vers l'établissement le plus proche, même si, nous l'avons vu, la proximité ne s'entend pas toujours en termes de distance géographique mais renvoie également aux pratiques spatiales

³⁹² Brigitte Baccaïni, « Du domicile à l'établissement scolaire : les trajets quotidiens des jeunes en 1991-1992 », dans « Enquête éducation. L'école, les élèves et les parents », *Economie et statistique*, n°293, 1996, p. 55-75.

ancrées. La distance domicile/établissement s'accroît ensuite avec le passage en lycée et plus encore avec la poursuite des études dans un établissement d'enseignement technique. Plus une section technique est rare, plus le recrutement est large. Ainsi, plus un élève avance dans sa scolarité et plus les temps de trajets augmentent, ce qui n'était pas le cas à une époque où la majorité des élèves ne fréquentaient que l'école primaire de leur village. Le recours à l'enseignement privé peut parfois constituer une alternative mais il implique le plus souvent un accroissement des temps de transport et le recours à l'internat y est plus généralisé, même si l'internat privé n'est pas forcément perçu de la même manière que l'internat public par les familles faisant le choix du privé. Une rapide analyse à partir de nos sources le confirme³⁹³. À partir d'un dossier des archives départementales de l'Isère sur les établissements secondaires privés en 1978, nous avons étudié l'origine des élèves des établissements recensés dans le nord-Isère. Le choix de cette région tient à sa diversité puisqu'elle comporte des territoires urbains ou sous forte influence urbaine (pôle de Vienne et territoires sous influence lyonnaise) et des territoires ruraux mixtes. Nous avons illustré la distance domicile/établissement par un schéma, pour six établissements de la région. Il apparaît que dans tous les cas, la majorité des élèves est originaire de communes situées à proximité immédiate de l'établissement (moins de 10 km). Ce phénomène est d'autant plus important dans les établissements rayonnant sur des secteurs sous forte influence urbaine comme Vienne. C'est dans l'établissement de Saint-Jean-de-Moirans que les élèves originaires d'une commune située à plus de 20 km de l'établissement sont les plus nombreux. Il s'agit essentiellement d'élèves venant de l'agglomération grenobloise située à un peu plus de 20 km, le choix de cet établissement étant donc lié d'une part à un impératif de proximité mais aussi peut être à un manque de places disponibles dans les établissements privés les plus proches. C'est dans le secteur plus rural de La Côte-Saint-André que le recrutement est le plus large, à l'image de celui des collèges/lycées publics de régions de ce type. Cette rapide étude nous permet donc d'aller dans le sens de Brigitte Baccaïni selon qui les parents, quand ils ont le choix de l'établissement scolaire, optent souvent pour le plus proche.

Le remodelage du réseau scolaire, corrélé à la massification du second degré et associé à la généralisation des transports, transforme donc paysages et modes de vie. Cela peut conduire au développement de nouvelles formes de mobilités quotidiennes, ou plus

³⁹³ Voir le volume d'annexes pour l'analyse de la distance domicile/établissement dans le nord-Isère en 1978, figure 76, p.162.

souvent au renforcement des flux déjà existants entre un village et le bourg-centre ou la petite ville qui constitue un pôle structurant dans la région.

1.2. LES EFFETS DE L'AMÉNAGEMENT DES CEG SUR L'ORGANISATION DES COMMUNES : UN FACTEUR DE DÉVELOPPEMENT DE L'INTERCOMMUNALITÉ ?

Aux yeux des aménageurs de la fin des années 1950, le remodelage du réseau scolaire aurait pu servir de moteur au développement de la coopération intercommunale, dont peut témoigner la simultanéité de l'ordonnance Berthoin (6 janvier 1959) avec l'ordonnance autorisant le développement des SIVOM (5 janvier 1959) et des districts en milieu urbain (forme de coopération qui sera étendue aux zones rurales en 1970). Le nombre de communes, jugé trop élevé par rapport aux pays voisins, est alors perçu comme un obstacle à la modernisation de la France. Deux axes sont ainsi privilégiés afin d'y remédier, d'une part le développement de la coopération intercommunale et d'autre part les fusions de communes. Or, avec la création des SIVOM émerge l'idée que la coopération pourrait se déployer à l'échelle cantonale, qui correspond également à l'échelle de recrutement des CC, devenus CEG. Toutefois, aucun effort systématique n'est entrepris afin de faire coïncider les secteurs de coopérations intercommunaux et les secteurs scolaires de sorte que cette politique est un échec selon Jean Kerninon³⁹⁴, pour qui la carte scolaire est un mauvais outil de développement de l'intercommunalité en raison de son caractère instable. En effet, l'inadéquation entre secteur de coopération et secteur scolaire peut entraver les politiques à l'œuvre, lorsque les secteurs ne correspondent pas ou plus, suite aux redécoupages de la carte scolaire. Toutefois, ainsi que nous l'avons évoqué dans certaines études de cas, notamment le remodelage de la carte scolaire dans la région annécienne, de nombreuses communes constituent des syndicats destinés à faciliter le financement et la gestion des CEG et CES, de la participation aux frais d'entretien, voire de construction, à l'organisation des transports scolaires avant que ceux-ci soient pris en charge de manière généralisée par le département. La coopération communale ne naît cependant pas avec le collège. À Torchefelon par exemple petite commune du nord-Isère aux faibles ressources, peuplée de 348 habitants en 1968, village sans entreprises ni services et comportant un nombre très limité de commerces,

³⁹⁴ Jean Kerninon, *Éducation nationale et l'espace local, op.cit.*

l'intercommunalité s'est rapidement imposée Elle débute dans les années 1960 avec la création d'un syndicat des eaux regroupant cinq communes puis un syndicat d'électrification. La coopération s'étoffe avec le syndicat des collèges participant au financement et à l'organisation des transports scolaires vers le CES de la Tour du Pin situé à une quinzaine de kilomètres. Dans le cas de Torchefelon, comme de nombreuses communes, le développement de la coopération intercommunale n'aboutit pas sur une fusion, pourtant encouragée par l'État. Un projet de fusion de quatre communes, dont celle de Torchefelon, est sur la table au début des années 1970 mais rapidement abandonné, en raison de l'opposition des populations. Cet échec ne marque toutefois pas la fin de la coopération intercommunale mais participe plutôt à la refonder. Il apparaît donc, dans le cas évoqué, que le collège a constitué un élément de consolidation du SIVOM mais n'a participé à sa création ni entraîné une fusion qui aurait pu constituer un aboutissement. Si le collège peut être un élément moteur dans la hiérarchisation des communes au sein d'un maillage territorial bouleversé par de forts mouvements de populations en milieu rural, il n'a semble t-il contribué qu'à la marge au processus d'intercommunalisation/fusion encouragé par l'État.

Avec la mise en œuvre de la carte scolaire, les aménageurs entendent transformer le territoire à deux niveaux : d'une part en agissant sur le maillage territorial, en renforçant ou modifiant les hiérarchies communales en faveur d'une polarisation accrue à l'échelle cantonale et en encourageant la coopération intercommunale et, d'autre part, en transformant des pratiques spatiales locales existantes. Or ils se heurtent à des résistances multiples, de la part des communes attachées à leur indépendance et de celle des usagers dont le registre de rationalité n'est pas conforme à celui des aménageurs. Pour la plupart des familles, la proximité de la structure scolaire, pour les enfants de premier cycle du secondaire, prime sur le statut des établissements et les enseignements dispensés. Les ruraux revendiquent en outre, de manière croissante dans les années 1970, avoir le droit à une formation équivalente à celle des urbains, dans le cadre d'une offre rurale de proximité et non pas en étant contraints d'envoyer leurs enfants vers les villes.

2. Tirer parti des spécificités de son territoire : les stratégies d'autopromotion des établissements ruraux

2.1. LES ÉTABLISSEMENTS CLIMATIQUES, UNE OPPORTUNITÉ DE PÉRENNISER LES PETITES STRUCTURES DE MONTAGNE

Ainsi que nous l'avons abordé dans le chapitre IV, lors de l'élaboration de la première carte scolaire, le petit CEG de La Chapelle-en-Vercors était menacé en raison de la faiblesse de ses effectifs. Or, il se voit malgré tout attribuer une zone de recrutement grâce à l'insistance de l'inspecteur d'académie Jean Padovani qui a pour projet d'en faire une cité scolaire climatique, c'est-à-dire un pôle regroupant niveau collège (type CES) et lycée et accueillant des enfants hors secteurs dont la santé nécessite une poursuite de la scolarité dans des conditions climatiques favorables. Les établissements climatiques ont été créés après la Seconde Guerre mondiale sous l'impulsion du biologiste et résistant Jacques Monod. Il ne s'agit pas d'établissements sanitaires, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de prise en charge de la Sécurité Sociale. Dans le cadre de la définition de la carte scolaire, ce statut d'établissement climatique va donner l'opportunité à un certain nombre de petits collèges de montagne d'être pérennisés. Le projet de Jean Padovani pour La Chapelle-en-Vercors n'aboutit pas, peut-être en raison de sa proximité relative avec une cité scolaire climatique inaugurée peu de temps après, en 1966, à Villard-de-Lans, ville située dans le Vercors Isérois, à une quarantaine de kilomètres de Grenoble. Le choix de développer une cité scolaire climatique dans le canton de Villard-de-Lans, comptant seulement 5 044 habitants en 1954, tient selon nous à plusieurs raisons. Tout d'abord, Villard-de-Lans est la principale unité urbaine du Vercors septentrional (2 760 habitants en 1962 pour une superficie de 6 720 hectares entre 720 et 2 280 mètres d'altitude, le chef-lieu étant situé à 1 020 mètres). Il s'agit par ailleurs d'un secteur relativement accessible notamment pour les Grenoblois, désenclavé grâce à la construction de routes au XIX^e siècle puis l'ouverture d'un tramway reliant Villard-de-Lans à la métropole

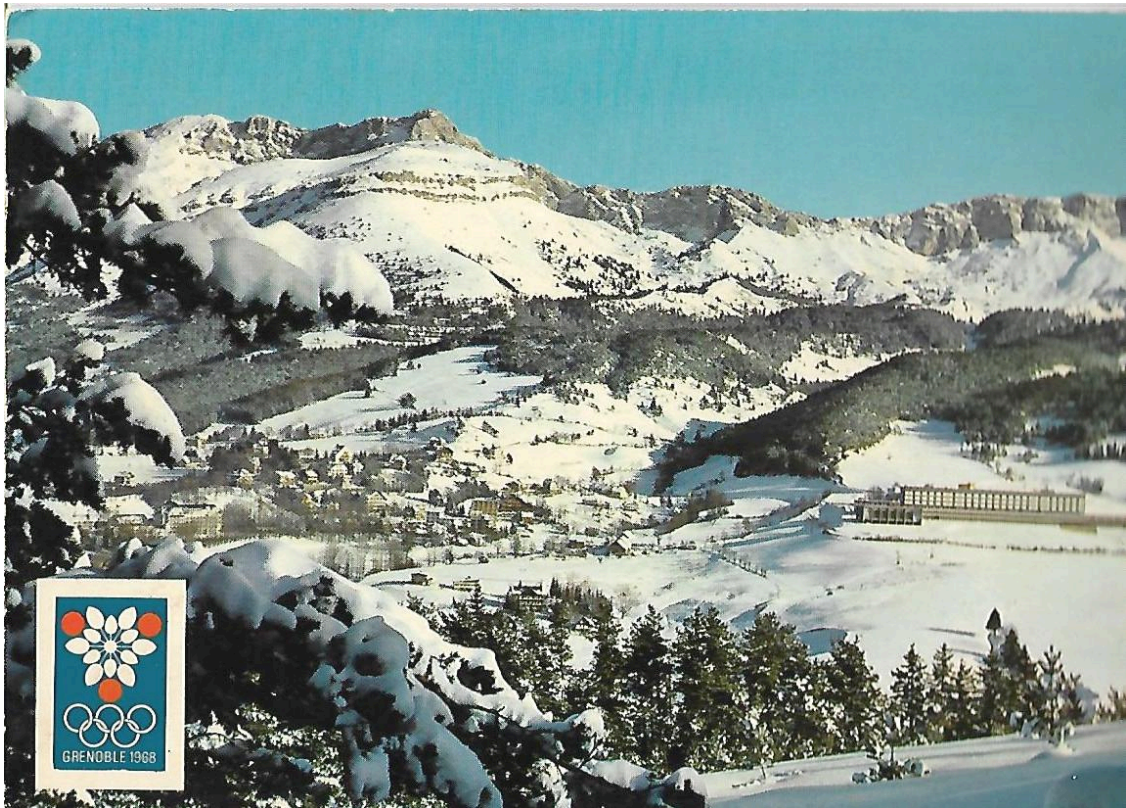
des Alpes entre 1920 et 1949³⁹⁵. Dans la première moitié des années 1960, le secteur bénéficie de travaux de modernisation des accès et des équipements du fait de l'organisation des Jeux Olympiques de Grenoble en 1968. Villard-de-Lans grâce à sa notoriété entraînée par le développement du tourisme hivernal, du ski alpin et de la luge, constitue l'un des sites de compétition. Une raison historique vient également appuyer le projet d'établissement climatique. En effet, depuis les années 1930, le secteur accueille des enfants urbains dans le cadre des maisons d'enfants. En 1926, Villard-de-Lans devient une « station d'altitude spécialisée dans le séjour d'enfants délicats et convalescents ». Dans le cadre du climatisme, le Vercors apparaît comme une forteresse à la fois suffisamment proche et éloignée des grandes villes pour pouvoir y envoyer ses enfants. De surcroît, durant la Seconde Guerre mondiale, le secteur accueille plusieurs établissements privés s'étant repliés de Paris. L'idée d'une montagne protectrice pour les enfants des villes jalonne donc l'histoire de ce secteur. En 1930, la commune devient une station climatique³⁹⁶. Néanmoins, dans un contexte de refondation du réseau scolaire sur la base de critères démographiques, la situation de Villard-de-Lans et son histoire n'auraient probablement pas suffi sans une impulsion politique. Le projet d'établissement climatique est en effet porté par Jean Berthoin en tant que sénateur de l'Isère (entre 1948 et 1974), qui s'associe à plusieurs médecins dont Robert Debré aux côtés de qui il inaugure la cité scolaire en 1966³⁹⁷. Le choix de Jean Berthoin de soutenir cet aménagement peut s'expliquer par son amitié avec le maire de Villard-de-Lans, Roger Lefrançois, médecin qui est à l'origine du projet. Le rôle de Jean Berthoin dans la création du CES/lycée climatique de Villard-de-Lans n'a pas été oublié, en témoigne une lettre de l'ancien maire et directeur du collège de la ville Albert Orcel à Chantal Carlioz qui occupe ce même poste en 2012³⁹⁸. Il présente Jean Berthoin comme le père de la structure scolaire et demande à ce qu'un lieu public de la commune soit baptisé de son nom.

³⁹⁵Au sujet du développement du canton de Villard-de-Lans, voir Gilles Della Vedova, *Les acteurs du développement rural en Isère* (Canton de Villard-de-Lans 19^e-21^e siècles), thèse de doctorat de l'Université Lumière Lyon2, 2016.

³⁹⁶ Classement créé par la loi du 24 septembre 1919.

³⁹⁷ Archives du journal *Le Monde*, « Un lycée climatique à Villard-de-Lans », 16 juin 1966.

³⁹⁸ *La lettre aux Villardiens*, n°58, été 2012, Journal d'information de la commune de Villard-de-Lans.



Le collège de Villard-de-Lans en 1967 (à droite de la photographie). Cette carte postale fait partie d'une collection produite à l'occasion des Jeux Olympiques d'hiver de 1968

Source : collection personnelle de l'auteur.

Les bâtiments scolaires ont été prévus pour 500 internes et une centaine d'externes. En effet, si les établissements climatiques sont conçus pour accueillir majoritairement des élèves hors-secteurs, ils doivent également bénéficier aux locaux tel que cela est défini par la carte scolaire. Ainsi en 1970, l'établissement compte 295 élèves au niveau du CES et 144 en lycée, loin des 600 élèves requis pour la seule structure CES, ce qui montre que le statut d'établissement climatique permet d'entériner l'existence d'établissements non respectueux des seuils de la carte scolaire. La circulaire n°72-129 du 22 mars 1972 met à jour les règlements régissant la création et l'organisation des établissements climatiques. Est ainsi réitérée l'obligation d'accueillir des élèves du secteur, en principe externes, en sus des élèves hors zone, recrutés sur dossier. Si les enseignements sont communs aux autres établissements, la vie est organisée de manière un peu différente. Ainsi on prévoit pour les internes un minimum de 10h de sommeil et 2h de pause repas ainsi que le développement de loisirs destinés à atténuer « l'impression d'isolement ».

Les projets d'établissements climatiques constituent donc une opportunité pour certaines communes qui font du cadre rural et montagnard un atout et non une contrainte. Le classement en tant qu'établissement climatique leur permet d'une part de bénéficier de constructions nouvelles rapidement (car placées au sommet de la liste des travaux prioritaires par le préfet), de pérenniser les structures scolaires locales mais aussi de se doter de collèges de type urbain. En effet, dans le cas de Villard-de-Lans, c'est un CES et non un CEG qui est installé, alors même que selon les critères définis par la carte scolaire, le secteur aurait du être défini comme rural. Cela est probablement lié au fait que les élèves fréquentant cet établissement, issus des villes, s'attendent à trouver des structures similaires sans être « déclassés » et avoir à changer de filières. En outre, le fait que le lycée soit adjoint au collège rend nécessaire le statut de CES offrant toutes les filières qui peuvent être poursuivies au lycée, le passage d'un établissement à l'autre étant rendu plus naturel du fait de leur existence sur un même site. Néanmoins très vite, la cité scolaire de Villard-de-Lans change d'orientation et c'est là qu'est créé le premier sport-étude de l'hexagone, sous l'impulsion de l'un des professeurs d'EPS de la cité scolaire, Jean-Pierre Monot, qui développe le ski-étude à partir de la première moitié des années 1970, dans la lignée des JO de Grenoble.

Si à Villard-de-Lans, c'est le classement en établissement climatique qui a permis de préserver un établissement qui aurait été menacé dans le cadre de la carte scolaire, ce n'est pas le cas partout. Il existe par exemple un CEG climatique situé à Passy, dans le hameau du plateau d'Assy où de nombreux sanatoriums ont été implantés à partir des années 1920. En 1969, le CEG accueille 232 élèves, tous externes et hors-secteur. Il se destine à assurer la scolarité des malades dans les différents établissements de cure de la commune. Contrairement à l'établissement de Villard-de-Lans, le CEG du plateau d'Assy n'est pas directement lié au lycée puisqu'il est situé dans un hameau opposé, spécialisé dans l'activité médicale.

2.2. L'AUTOPROMOTION DES COLLÈGES DE MONTAGNE PAR LE SPORT

Outre le statut d'établissement climatique, certains collèges ont développé un caractère atypique, lui aussi fondé sur la particularité du milieu montagnard. La création de sections particulières vouées aux sports constitue en effet une autre manière pour les CEG de perdurer. La circulaire du 15 novembre 1973 donne un cadre aux différentes expérimentations menées jusqu'alors dans les établissements, souvent sous l'impulsion de professeurs d'EPS. Des sections de sports-études sont officiellement créées, destinées à permettre à un nombre réduit d'élèves de poursuivre une scolarité normale en bénéficiant d'un temps suffisant pour des entraînements et compétitions sportives. L'objectif pour l'État est de favoriser la détection des talents dans le cadre des établissements de second degré existants, en évitant le gigantisme des installations type Font-Romeu dans les Pyrénées-Orientales, où le centre national d'entraînement en altitude a été couplé au lycée climatique. La création d'établissements scolaires à vocation sportive résulte de la politique mise en œuvre sous l'impulsion de Maurice Herzog, qui place le sport au cœur de l'éducation des jeunes. Le projet est notamment porté par Joseph Fontanet qui, en tant que conseiller général de Savoie, a soutenu un certain nombre d'expérimentations sportives dans le cadre des établissements de second degré³⁹⁹, dans le contexte de la mise en œuvre du Plan Neige dont il est un artisan en Savoie. Le collège de Frontenex, bourg dont il est originaire, porte d'ailleurs aujourd'hui son nom.

Dans la Drôme au début des années 1980, des sections sports-études sont ouvertes au collège de La Chapelle-en-Vercors et au lycée de Die, deux établissements menacés de fermeture dans les années 1960 qui obtiennent ainsi la possibilité d'attirer des élèves hors-zone. Ces communes font également du collège une vitrine de leur région et de la qualité de vie qui lui est inhérente. Dans le cas de Die que nous avons évoqué dans le chapitre précédent, c'est l'ouverture d'un établissement climatique qui est d'abord envisagée. En 1968, le sénateur-maire Maurice Vérillon rend compte du projet de lycée « de grand air », conçu conjointement par les élus locaux et une association, ancrant leur demande dans la politique de développement du parc naturel régional du Vercors. Il se rapproche d'abord du doyen de la faculté de médecine et de pharmacie de Grenoble qui atteste la valeur du climat régional pour les dilatés bronchiques. Le recteur commande alors une étude afin d'estimer le nombre

³⁹⁹Francis Le Dù [dir.] et Martine Reneaux, *Sport de haut niveau en régionalisations(s) : l'Aquitaine exemplaire ?*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 1998.

d'élèves pouvant être concernés. Le projet est approuvé par le ministre Edgar Faure, confirmé par l'inspecteur général Renard. Toutefois le ministère Faure est éphémère et le projet est avorté. C'est finalement la création de sections de sport-nature qui assure la survie du lycée, porté par des jeunes enseignants décrits par Gaston Fugier comme étant « *sensibles à la nature* », que l'on peut rapprocher de la vague des néo-ruraux installés dans le Diois à partir de cette période⁴⁰⁰.

Outre la pérennisation des établissements, certains utilisent les spécificités montagnardes pour faire de leur CEG un CES. C'est le cas du CEG de Chamonix transformé en CES en 1974 alors qu'il ne répond pas aux seuils établis par la carte scolaire (il compte 237 inscrits en 1969). La transformation est justifiée par l'obtention du statut d'établissement expérimental. En 1969, soit un an après l'élection de Maurice Herzog à la mairie de Chamonix, le conseil municipal dépose un projet original : la mise en place d'un complexe associant un CES, accueillant des sections de sports-études, une école hôtelière, l'ENSA (École Nationale de Ski et d'Alpinisme), une MJC, une bibliothèque et un pôle sportif, les deux pôles étant reliés par des galeries et coursives permettant de passer de l'un à l'autre sans quitter le site de l'établissement. L'architecte Roger Tallibert est missionné pour ce projet, il est spécialisé dans la réalisation de complexes sportifs ce qui révèle la volonté de rupture par rapport à l'architecture classique des CES de l'époque, répondant au statut d'établissement expérimental de Chamonix. Néanmoins en 1974, le projet est revu à la baisse, la construction de galeries est abandonnée mais la transformation du CEG en CES a bien lieu. Il faut voir dans cette promotion le volontarisme de Maurice Herzog, alors maire de la commune qui en tant que secrétaire d'Etat à la jeunesse et aux sports a œuvré à la création d'établissements associant scolarité et dimension sportive et a obtenu le soutien de l'Éducation nationale pour mettre en œuvre son projet.

⁴⁰⁰ IRHSES, Ponts d'info, avril 2008 et IRHSES, Points d'info, mai 2008.



Au premier plan la MJC et au second les tours qui accueillent les internes des collèges publics et privés et de l'ENSA. L'architecture du complexe est pensée en résonance avec le paysage alentour, les tours rappelant les Aiguilles leur faisant face et l'utilisation des voûtes, caractéristique chez Roger Taillibert, permettant d'alléger l'impact visuel tout en offrant une vue sur les sommets depuis l'intérieur grâce à un système de coupoles. Par l'ampleur du projet, comparable à Font Romeu, les investissements consentis et les spécificités architecturales, la reconstruction du CES de Chamonix échappe au carcan uniformisateur caractérisant alors l'aménagement scolaire⁴⁰¹.

Source : [radiomontblanc](#)

Le cas de Chamonix est à part puisque l'établissement n'a jamais été menacé de fermeture en raison d'effectifs jugés suffisants. Sa promotion en CES répond ici à un projet novateur porté par un homme politique de rang national. Car le collège ne constitue pas qu'un service public parmi d'autre dans une ville, il est porteur d'une image et sa reconstruction dans le cas de Chamonix fait partie d'une politique de promotion de la ville toute entière, du développement d'une image de marque.

L'un des cas les plus significatifs de la stratégie de promotion par le sport est Megève. Le CEG public, menacé à la fin des années 1960 du fait de la concurrence de l'établissement privé est conforté dans les années 1970, d'une part par l'élargissement de son aire de

⁴⁰¹ Christine Boymond-Lassere, guide conférencière, [Histoire et patrimoine de la vallée de Chamonix](#),

recrutement, et d'autre part par la mise en œuvre de stratégies d'autopromotion par la municipalité, associée au directeur et professeurs du CEG afin de donner au collège une image de marque dans le domaine des sports d'hiver. Les Dupont-Roc, anciens professeurs/directeur du CEG et passionnés de sports constituent des témoins privilégiés de cette période. La mise en œuvre d'une stratégie de promotion par le sport remonte à la fin des années 1960 lorsque l'établissement est menacé de fermeture. Dans l'extrait de délibération du conseil municipal du 19 mars 1969, l'ambition de faire du CEG un « *CEG d'altitude orienté vers les métiers du sport et de la neige* » est exprimée. Cela suppose la mise en œuvre d'horaires adaptés à la préparation de jeunes sportifs. Ainsi, la municipalité de Megève fait partie de celles ayant mis en place des dispositifs particuliers avant même la création officielle des sections de sport études. Cette dernière s'engage dans le financement de ces sections spécifiques, le CEG étant municipal jusqu'en 1976. La commune a les moyens de ses ambitions et peut s'appuyer sur des équipements de qualité et un personnel qualifié. Il s'agit pour le CEG non seulement d'assurer sa survie en recrutant des élèves hors-zone et en renforçant son attractivité vis-à-vis de l'établissement privé, qui crée à son tour des sections sportives mais de manière plus tardive, et d'accroître la notoriété de l'établissement, dans une commune bénéficiant elle-même d'une large aura. Les professeurs participent pleinement à cette initiative de création d'une image de marque, ainsi Andrée Dupont-Roc participe-t-elle aux Jeux Olympiques de Calgary en 1988, aux côtés de plusieurs de ses anciens élèves. Le développement du sport dans le cadre scolaire est aussi corrélé à l'évolution de l'EPS qui après une période hygiéniste affirme son caractère réellement sportif⁴⁰². Le palmarès sportif des anciens élèves du CEG devient une marque de la qualité de la structure, ainsi que le suggère Maurice Dupont-Roc :

[>MDR]: Vous voyez, allez...,tu vas me dire que je parle trop, mais aux Jeux Olympiques de Calgary, il y avait 8 élèves, anciens élèves du collège qui ont participé, un petit collège, hein. Elle en faisait partie, hein [il désigne son épouse] [...]. Ça a beaucoup joué, le collège s'est fait une réputation autour...

Le mouvement est progressif, ainsi au regard des statistiques de 1974-1975, le recrutement d'élèves hors-secteur reste minoritaire, toutefois les élèves inscrits sur dérogation viennent non seulement conforter l'existence de l'établissement mais témoigner de son attractivité.

⁴⁰² Christelle Marsault, « 1. La sportivisation : l'enjeu sportif comme modèle culturel », *Socio-histoire de l'éducation physique et sportive*, Presses Universitaires de France, 2009, p. 5-50.

Ainsi Emile Allais, pionnier du ski français natif de Megève y inscrit sa fille, habitant pourtant à Flaine, donc hors-secteur. Le collège est d'ailleurs rebaptisé Emile Allais à la mort du champion en 2012, le fait de nommer le collège par le nom d'un sportif originaire de la ville témoignant de son caractère d'excellence sportive. De 11 élèves en 1959, l'établissement en compte 315 à la rentrée 1981 et se présente aujourd'hui encore comme un collège de sportifs, en témoigne son site internet⁴⁰³. L'utilisation des sections sportives pour pérenniser le collège est par ailleurs toujours d'actualité⁴⁰⁴.

Les acteurs locaux mettent ainsi en œuvre des stratégies visant à faire des territoires ruraux de montagne un atout dans la formation des futurs sportifs, dans le contexte de l'après Jeux Olympiques de 1968. Ces initiatives sont progressivement encadrées par l'État. Les aménageurs font ainsi preuve de souplesse et l'idée d'un aménagement scolaire différencié prenant en compte les spécificités de son territoire fait son chemin. Toutes les tentatives de développement de sections sportives n'ont toutefois pas porté leurs fruits, notamment dans les secteurs moins riches et connaissant une notoriété bien moindre que celui de Megève, notamment à Saint-Cirgues-en-Montagne où une politique de développement globale des sports d'hiver, ayant en son cœur le collège, se développe. Au rang de ce que Charles Morrachini qualifie de « ruses de la déssectorisation », il faudrait ajouter l'accueil d'élèves urbains « mis au vert » dans les CEG, pratique tolérée par les inspecteurs d'académie qui permettent de gonfler les effectifs des petits établissements et de leurs internats. Cette pratique est attestée notamment par la couple Pradal évoquant des élèves originaires de la vallée du Rhône « *qu'on met là [au CEG de Villeneuve-de-Berg] pour les calmer* ». Le CEG de cette commune n'est pas celui qui a le plus besoin de ce surcroît d'effectifs, toutefois, d'un point de vue pratique, il est proche de la vallée du Rhône tout en étant suffisamment éloigné pour être identifié à la campagne. La pratique est également attestée à Saint-Cirgues-en-Montagne, le CEG dans les années 1990 accueillant également des réfugiés libanais.

⁴⁰³ <http://www.ac-grenoble.fr/college/allais.megève/>: Le collège Emile Allais est un collège dit de « Sportifs ». En effet nous avons la chance de pouvoir proposer à nos jeunes sportif des classes spécifiques avec un emploi du temps aménagé afin qu'ils puissent combiner l'école et le sport.

⁴⁰⁴ Depuis quelques années, l'avenir du collège suscite des inquiétudes en raison d'effectifs en baisse. Le 30 juin 2020, l'association de parents d'élèves organisait une manifestation suite à l'annonce du rectorat de refuser les dérogations à une dizaine d'élèves hors-secteur mais inscrits dans les clubs sportifs de la commune, accroissant ainsi le déclin des effectifs qui légitime des suppressions de classes.

2.3. SE SAISIR DES NOUVEAUX DISCOURS SUR LE RURAL

De manière générale, il apparaît que, dans la seconde moitié des années 1970, la teneur des argumentaires des acteurs locaux pour la défense des CEG évolue. À titre d'exemple, en 1977, le conseil d'administration du collège de Montpezat-sous-Bauzon réclame la prise en compte de la spécificité de son territoire et de son collège. Les demandes d'ouverture de nouvelles langues vivantes émises par le conseil d'administration depuis plusieurs années sont alors systématiquement rejetées, faute d'effectifs jugés suffisants dans ce CEG qui compte 280 élèves à la rentrée 1975. Dans les comptes-rendus consultés, le conseil d'administration décrit un territoire scolaire défavorisé, reléguant les enfants ruraux d'un bout à l'autre de leur scolarité. L'enseignement préélémentaire est décrit comme peu suivi faute d'offre, ou alors de manière ponctuelle du fait de l'éloignement géographique. Au niveau du primaire, les enfants accumuleraient du retard notamment dans les écoles de hameaux, du fait des changements de maîtres fréquents et plus généralement en raison des classes uniques. Le conseil d'administration reprend ici l'argumentaire de l'État quant à l'inefficacité supposée des classes uniques en le retournant puisqu'il s'agit non pas de justifier leur fermeture mais de réclamer leur maintien et leur mise à niveau sur le standard urbain. Les enfants, en retard à leur entrée en 6^{ème}, n'auraient ainsi pas les mêmes chances que les autres de poursuivre des études, étant donné que le niveau collège ne leur permet pas de rattraper leur retard. Aussi, le CA réclame la constitution d'un CES avec l'ouverture de classes allégées permettant d'accueillir ces enfants afin de les remettre à niveau, sans tirer vers le bas les élèves plus à l'aise. À cette époque, l'appellation CES tend à disparaître, il faut comprendre que le chef d'établissement entend ici créer de nouvelles filières, notamment des classes allégées, sur le modèle des établissements plus importants en termes d'effectifs donc souvent urbains. L'argumentaire déployé est révélateur d'une bonne connaissance des dispositifs existants, pouvant permettre un classement de l'établissement lui octroyant des moyens supplémentaires. En effet, afin de justifier le développement de nouvelles sections dans son collège aux effectifs réduits, le principal propose soit l'ouverture d'un établissement climatique, justifié par le fait que le collège est relativement accessible, de moyenne altitude et jouit d'un climat favorable ou à défaut de la création de sections sport-études. Son argument est que les locaux du collège, conçus pour 400 élèves et 268 internes sont loin de faire le plein (282 élèves en 1977), donc doivent être rentabilisés. Le CA se saisit ici d'un double discours porté par l'État,

d'une part celui de la rentabilité mesurée aux effectifs et d'autre part les discours sur la ruralité. Ainsi le rapport cite un extrait du discours de Vassy du 16 décembre 1977 : « *c'est la France toute entière qui a besoin de campagnes vivantes, accueillantes, bien équipées et assurant des conditions de vie dignes de notre temps [...] le moment est venu de stabiliser la population rurale en France* ». S'appuyant sur ce discours, les acteurs locaux innove dans leur argumentaire : il ne s'agit plus de montrer que les perspectives démographiques sont favorables ou que l'enseignement dispensé est efficace mais de montrer qu'en vertu du caractère défavorisé du territoire, le collège mérite un traitement de faveur, au nom de l'équité territoriale et des nouveaux objectifs de la politique rurale affirmés par le président. Une volonté de discrimination positive s'exprime ici, avec d'autres termes qui montrent que la perspective a changé : ce n'est plus au collège, au territoire de s'adapter à la politique d'aménagement scolaire pour pouvoir survivre, mais à l'État de donner les moyens de la survie des petits collèges et du développement de leur attractivité. Le compte-rendu du conseil d'administration est complété par une pétition signée par une cinquantaine de parents d'élèves, proportion que l'on peut estimer à une petite moitié des familles directement concernées par le collège.

On trouve un cas similaire à Dieulefit, la municipalité réclamant pour la rentrée 1978 une subvention au prorata des effectifs du collège domiciliés dans des zones d'altitude, soit 27% des élèves, afin de bénéficier de la nouvelle législation sur les établissements scolaires de montagne. À un argumentaire qui opposaient souvent les établissements les uns aux autres, du fait de situations de concurrence, succède progressivement un discours où les petits collèges ruraux se revendiquent comme tels et font jouer, à leur profit, la spécificité de leur territoire. Cependant, tous les établissements ruraux ne peuvent proposer de développer de projets expérimentaux puisque ces derniers sont surtout liés au contexte montagnard. Aussi, d'autres cherchent des voies de promotion différentes, en revendiquant notamment un alignement sur le modèle urbain, au nom d'un idéal d'égalité territoriale⁴⁰⁵.

⁴⁰⁵ Voir à ce propos le rapport de Michel Lussault, À propos de la justice spatiale : un concept utile contre les discriminations ? Paris, CNESCO, 2018.

2.4. SE SAISIR DU DISCOURS ÉTATIQUE POUR S'ALIGNER SUR LE MODÈLE URBAIN

Étoffer l'offre de formation des CEG

L'étude des demandes d'ouvertures d'enseignement complémentaires dans les CEG est révélatrice de la volonté des acteurs locaux de rapprocher l'offre éducative rurale des structures urbaines afin de la rendre plus attractive. Dès le début des années 1960, les directeurs de CEG, sous couvert de l'existence d'une demande des familles, réclament l'ouverture d'une deuxième langue vivante, accessible à partir de la 4^{ème}. Leur argument majeur réside dans le fait que cela permettrait un accès plus large des élèves de CEG au lycée, notamment vers la filière 2^{nde} M. Ces demandes sont parfois étayées par des arguments plus divers, ainsi le directeur du CEG de Saint-Rambert-d'Albon justifie la demande par le fait que la région constitue un centre agricole de culture fruitière très ouvert sur l'étranger et notamment l'Italie, ce qui justifie que cet enseignement soit dispensé au CEG. Ainsi le directeur intègre l'argumentaire porté par les réformateurs en faisant de cet enseignement une manière de moderniser l'agriculture en favorisant son ouverture au marché européen. L'argument de besoins locaux s'associe donc parfois à l'idée d'un élargissement des possibilités des élèves ruraux. En 1962-1963, 11 CEG de la Drôme soit la quasi-totalité réclament l'ouverture d'une deuxième langue vivante, le choix de la langue (espagnol, italien et plus rarement allemand) étant déterminé à la fois par le panel de langues proposé dans le lycée le plus proche mais aussi par les compétences du personnel disponible. L'inspecteur d'académie, Jean Buisson, donne son avis sur les demandes déposées. Nous ne disposons de l'avis que pour quatre d'entre elles. Ainsi, Jean Buisson donne un avis favorable aux demandes des CEG de Buis-les-Baronnies, Saint-Rambert-d'Albon, Loriol et Saint-Vallier, mais pas à Cléon-d'Andran. Ce qui semble motiver ses décisions tient à deux aspects. Les demandes sont en effet accordées lorsqu'un personnel qualifié est présent sur place et que les heures exercées dans le cadre de la LV2 peuvent être assurées par un personnel disponible ou qu'un personnel itinérant peut être nommé et avoir un nombre d'heures suffisant. La recherche d'efficacité en termes de gestion du personnel est le premier motif qui guide la décision. Le second semble tenir à la taille des établissements concernés (Saint-Vallier, Saint-Rambert) ou au caractère inenvisageable de leur suppression (Buis-les-Baronnies rayonnant déjà sur un secteur particulièrement vaste). Le refus d'ouvrir une LV2 à Cléon-d'Andran

semble lié au fait que l'administration refuse de développer ce petit établissement, dont l'existence n'est pas légitimée par la carte scolaire. L'argument avancé par l'inspecteur est cependant tout autre. Il évoque en effet le fait que ce CEG ne justifie son existence que par son orientation agricole/ménagère-agricole. Or, cela n'aurait pas de sens de développer une LV2 pour des élèves dont le débouché principal est l'agriculture. En outre, il n'y a pas de personnel qualifié disponible dans l'établissement. Cet argumentaire est particulièrement intéressant puisqu'il révèle qu'aux yeux de l'administration, la LV2 n'a pas de raison d'être dans les établissements ruraux où une grande partie des élèves est destinée à des études courtes, de sorte qu'ils ne constituent pas une priorité. Cela est également perceptible dans les rapports de certaines réunions des commissions de la carte scolaire où la question de l'ouverture de nouvelles langues fait sans cesse débat, l'inspecteur d'académie rappelant constamment que la généralisation d'une seconde langue dans les CEG entraînerait de nouveaux besoins en termes de personnel. En outre, il est parfois précisé que les élèves de CEG se destinent prioritairement au BEPC et aux études courtes, ce pour quoi la poursuite d'une LV1 renforcée plutôt qu'une LV2 est plus judicieuse. Ce raisonnement, à rebours, puisqu'on fait de l'orientation effective des élèves le résultat de leurs seules ambitions et non de l'offre existante, contribue à marginaliser les CEG.

Les professeurs participent également à ces stratégies de promotion des établissements ruraux puisque les entretiens, mais aussi la rubrique des « succès scolaire » de Villeneuve-de-Berg⁴⁰⁶, témoignent qu'un certain nombre d'entre eux suivent des stages de perfectionnement, parfois des séjours à l'étranger afin d'être déclarés aptes à enseigner une LV2. Ainsi, les demandes d'ouverture de LV2 sont tantôt acceptées, tantôt refusées en fonction de la nature des établissements demandeurs jusqu'à ce que les LV2 se généralisent dans les CEG. Il faut noter que dans les cas de refus, des cours de LV2 sont tout de même organisés dans certains établissements, certes minoritaires, aux frais des parents. C'est le cas de Largentière en Ardèche, ainsi que le révèle le dossier d'établissement de 1963, fait que nous avons déjà évoqué afin de montrer le caractère ancien de l'implication des parents dans les questions scolaires. Cela témoigne du fait que les demandes déposées par les chefs d'établissement, au nom des familles, émanent d'un désir réel de leur part. Le volontarisme des parents et des chefs d'établissements afin de promouvoir les CEG en les alignant sur le modèle urbain explique le caractère hétérogène des structures, constaté pour l'année 1969 à

⁴⁰⁶ Voir la revue locale de la ville : *Revue de la Société des enfants et des amis de Villeneuve-de-Berg*.

travers les dossiers d'établissement d'Ardèche et de Haute-Savoie⁴⁰⁷. Il apparaît ainsi qu'en Ardèche, quatre CEG sur 12 disposent d'un enseignement de latin. Cet enseignement ne concerne qu'un faible nombre d'élèves, moins d'une dizaine de sorte que l'on peut supposer qu'ils ne constituent pas de classe à part entière comme c'est le cas en CES, mais qu'ils sont intégrés au reste de leur promotion. Toutefois, l'existence officielle d'une option latin dans ces établissements témoigne d'un volontarisme de leur part. L'option latin est également dispensée dans l'un des CEG de Haute-Savoie, celui de Saint-Jeoire dont le cas a déjà été évoqué⁴⁰⁸ et grâce auquel nous avons eu un aperçu du fort volontarisme local caractérisant la création et le développement de cet établissement.

En 1975, l'offre s'est étoffée dans tous les types d'établissements mais des différences demeurent⁴⁰⁹. Les CES proposent en moyenne entre trois et quatre langues vivantes (allemand, anglais, italien et espagnol) tandis que les CEG n'en proposent que deux ou trois, ainsi la hiérarchie entre les deux statuts est maintenue. La LV2 est désormais la norme dans les CEG même si des exceptions demeurent. Ainsi les CEG du Pouzin, de Cruas, de Saint-Cirgues-en-Montagne en Ardèche et de Roybon en Isère ne dispensent qu'un enseignement d'anglais. Il s'agit de petits CEG dont la suppression est envisagée par la carte scolaire depuis plusieurs années. Ainsi quand cette question est posée par M. Kahane, président de la Fédération des conseils des parents d'élèves des écoles publiques lors de la réunion de la commission académique de la carte scolaire du 22 janvier 1975, l'inspecteur d'académie lui rétorque que ces établissements n'ont pas d'existence légale et se situent à proximité de structures mieux équipées.

Ainsi, si dans certains cas l'établissement de normes protège et la normalisation conduit à étoffer l'offre d'enseignement dans les CEG, cela implique que ces derniers soient reconnus dans le cadre de la carte scolaire. Si l'inspecteur d'académie ne se prononce pas en faveur de la disparition des trois CEG en question, il refuse leur extension qui se ferait au détriment d'établissements dont l'existence est jugée plus légitime. Ce faisant, l'administration conduit à la désaffectation de ces structures, ce qui prépare le terrain à une fermeture ultérieure. Lors de la réunion de la commission de la carte scolaire du 30 janvier 1976, l'issue pour les établissements du Pouzin et de Cruas semble plus favorable au vu des projets de l'installation d'une centrale nucléaire qui sera inaugurée en 1983-84. L'inspecteur

⁴⁰⁷ Voir le volume d'annexes, figures 118 et 119, p. 203-204.

⁴⁰⁸ Voir le chapitre II.

⁴⁰⁹ Voir le volume d'annexes, figure 121, p.206.

d'académie se montre toutefois plus réticent quant à l'inscription du CEG de Saint-Cirgues à la carte scolaire, l'établissement comptant alors 104 élèves. En outre, dans le cas de Saint-Cirgues, l'absence de LV2 peut être liée à la difficulté de trouver et maintenir un personnel qualifié. Le registre matricules du personnel⁴¹⁰ est révélateur de la grande mobilité des enseignants qui pour un certain nombre, au vu du caractère restreint des besoins, enseignent sur deux établissements en même temps. C'est au début des années 1960, à la création du CEG que la permanence des enseignants est la plus grande puisqu'un couple entre en fonction en 1962, Jean Volle, enseignant les mathématiques et les sciences et assurant également la fonction de directeur et son épouse, s'occupant du pôle littéraire. Ils restent en poste jusqu'en juin 1969. Une enseignante de lettre-anglais demeure à leurs côtés de 1962 à 1967. Par la suite, les enseignants se succèdent avec une longévité excédant rarement trois ans.

En refusant le développement de nouveaux enseignements dans ces établissements aux faibles effectifs, l'État anticipe une fermeture au prétexte de leur faible attractivité. Ainsi accorder l'ouverture d'un enseignement n'est pas un acte anodin, il est significatif quant à la manière dont l'État envisage l'avenir du réseau scolaire. Les acteurs locaux (municipalités, directeurs de CEG) cherchent à l'inverse à étoffer les enseignements dispensés afin de rapprocher leurs structures des établissements urbains qui font figure de modèles. Les graphiques figurant en annexes montrent que le nombre de langues vivantes proposées diffère d'un type de structures à l'autre mais également au sein d'une même catégorie d'établissements. Il en va de même pour les langues anciennes⁴¹¹. En effet, si la quasi-totalité des CES est dotée de l'option latin en 1975, à l'exception du CES nouvellement ouvert de Pierrelatte, les différences sont sensibles concernant le grec qui demeure l'apanage des PCL des centres des grandes villes, de sorte que la filière classique 1 reste très polarisée. Entre 30 et 50% des CEG possèdent une section latin. Les CEG ardéchois sont les mieux dotés ce qui peut s'expliquer par le fait qu'ils sont proportionnellement plus nombreux qu'ailleurs et donc que le réseau de CES est moins étoffé et surtout peu dispersé. Ainsi la diffusion de sections de latin dans les CEG ardéchois témoigne d'une volonté de rééquilibrer l'offre, donc d'un certain souci d'égalité territoriale. Les graphiques sur la répartition des langues anciennes et vivantes en fonction du type d'établissement attestent le maintien de la hiérarchie CEG/CES en termes de filières et d'options, malgré un étoffement généralisé des enseignements. On pourrait également ajouter la diffusion de l'enseignement de technologie. Une enquête de 1969 en

⁴¹⁰ Document issu des archives personnelles de Pierre Duvert.

⁴¹¹ Voir le volume d'annexes, figure 122, p.206.

Haute-Savoie révèle que la technologie n'est pas encore enseignée dans tous les CEG (Sillingy, Saint-Jorioz, Bons, Groisy et Saint-Jeoire) alors qu'elle l'est dans l'ensemble des CES. Si certains ont appelé de leurs vœux cet enseignement comme le CEG de Megève, dans une situation de concurrence forte avec le privé, d'autres se sont montrés plus réticents comme à Chamonix où le directeur ne voit pas l'intérêt de développer cet enseignement dans un contexte où les débouchés locaux sont surtout tertiaires. De surcroît, la qualité de cet enseignement diffère probablement d'un établissement à l'autre puisque, faute de personnel qualifié, il est parfois confiés aux professeurs de disciplines scientifiques des CEG, établissements qui ne disposent par ailleurs pas toujours de l'équipement approprié. Enfin, dans les années 1970, les demandes de crédits pour l'ouverture d'enseignements complémentaires de type culturel se multiplient, ainsi à partir de 1972, le CEG de Saint-Jeoire propose des activités sportives et culturelles (ciné-club, chorale), celui d'Abondance obtient des crédits pour l'aménagement d'un laboratoire de photographies, *etc.* En cela, les établissements sont encouragés par les circulaires du 27 mars et 23 mai 1973 qui fixent un contingent horaire de 10% mis à disposition des établissements scolaires et gérés comme ils l'entendent. L'objectif est de favoriser l'innovation dans les établissements et le décloisonnement des disciplines scolaires, l'octroi de cette liberté pouvant théoriquement permettre à certains CEG de développer leur attractivité, malgré le caractère restreint de la marge de manœuvre octroyée.

Ces graphiques montrent également que les établissements ne sont pas uniformes au sein de la même catégorie. Tous les CES ne se valent pas et les PCL, notamment de centre-ville demeurent plus prestigieux et continuent de déboucher plus naturellement vers des études longues en lycée. En outre, ils sont favorisés par certaines directives ministérielles, notamment celle qui prévoit l'implantation d'une section russe dans chaque chef-lieu d'académie, ce qui constitue un moyen de tenter d'enrayer la diminution des apprenants de cette langue. Tous les CEG ne proposent pas les mêmes enseignements, ce qui tient à leurs effectifs mais pas seulement puisque de petits CEG comme celui de Megève proposent trois langues vivantes et un enseignement de latin, à l'instar du CES de Sallanches avec lequel il fut autrefois en concurrence. Le CEG de La Chapelle-en-Vercors, aux effectifs encore plus restreints, propose également un enseignement de latin, ainsi l'étoffement des enseignements des CEG concerne également le rural isolé. La diffusion du latin dans les CEG n'est finalement pas inédite puisque cet enseignement pouvait être dispensé dans certains CC, avant la politique de normalisation. Ces divergences d'un établissement à l'autre s'expliquent par le

volontarisme local et la tolérance des aménageurs qui acceptent de déroger de manière croissante avec les règles établies au début des années 1960. Ainsi en 1977, dans le contexte de l'entrée en application de la réforme Haby, le rectorat accepte la création d'une LV2 à Saint-Cirgues sous réserve d'un effectif d'au moins huit élèves, seuil minimal adapté aux effectifs réduits de l'établissement de sorte que, sur le papier, établissements ruraux et urbains semblent se rapprocher.

Il faut toutefois noter que la transformation d'un CEG en CES n'est pas sans susciter des inquiétudes de la part des professeurs. Ainsi en 1973, la transformation du CEG de Domène avec l'ajout d'une filière I donne lieu à un vote défavorable du Conseil d'administration. Il faut y voir une crainte des professeurs en place de voir leurs postes menacés, d'autant plus s'ils ne sont pas titulaires. Cela peut expliquer pourquoi, plus qu'un alignement systématique, les conseils d'administration réclament essentiellement l'ouverture de nouveaux enseignements dans le cadre des CEG existants. En 1973, une demande de transformation du CEG du Touvet en CES émane de certaines municipalités du secteur de l'établissement (Lumbin et Crolles). L'argument central réside dans le droit des populations rurales à bénéficier d'un enseignement de qualité. La délibération du conseil municipal de Lumbin, petite commune de 488 habitants en 1975 située dans le canton du Touvet et datée du 4 juin 1973 est particulièrement révélatrice. Il est déploré que la majorité des enfants doivent poursuivre leurs études en CEG, les dérogations étant très rares. Or les CEG pâtiennent selon les élus de plusieurs handicaps : l'absence d'une filière I, un choix de langues plus restreint, moins de surveillants à l'internat : « *Considérant que les enfants de Lumbin et du secteur du Touvet doivent avoir des chances égales à celles des autres secteurs, demande à l'unanimité la transformation rapide du Ceg du Touvet en CES* » ». La municipalité, de même que les autres communes faisant partie du syndicat intercommunal du CEG du Touvet, s'oppose par ailleurs au rattachement de la commune de Crolles au secteur de Saint-Ismier, ce qui impliqueraient pour elle la disparition d'un contributeur majeur au syndicat. Face au refus de l'État en raison d'une prévision des effectifs jugée insuffisante (le CEG compte 427 élèves en 1970), la municipalité de Crolles demande la construction d'un CES dans la commune, arguant qu'au vu de l'essor démographique de la vallée du Grésivaudan, cette construction s'avère inéluctable. Si le rectorat ne réfute pas totalement l'idée de prévisions trop minimales quant à l'essor démographique de cette région, il refuse d'établir un CES dans la commune de Crolles. Afin d'apaiser la situation, il propose de créer dès la rentrée 1974 une section I au CEG du Touvet, lui octroyant ainsi progressivement la forme d'un CES sans passer par une

nationalisation. Cette situation témoigne d'un rapport de force classique entre municipalités, préfecture et rectorat et d'une surenchère dans les revendications, le rectorat finissant par accorder ce qui était initialement demandé par les municipalités afin de contenir les nouveaux mouvements de revendications. En 1975, la transformation du CEG du Touvet en CES est actée. Le collège de Crolles est finalement créé à la rentrée 1985, l'un des derniers actes de Paul Jargot, maire PCF de la commune depuis 1953 et sénateur entre 1974 et 1983. À travers la correspondance échangée, il est patent que ce dernier est soucieux de faire de sa commune un pôle de développement du Moyen Grésivaudan, ce à quoi participe le collège dont le conseil municipal évoque le rôle structurant qu'il jouerait, allant dans le sens des études du SDAU⁴¹² et du SSAU⁴¹³ du Moyen Grésivaudan.

Le débat au sein de la commission de la carte scolaire est récurrent : il s'agit pour les représentants des syndicats de savoir à quoi tiennent les refus de création d'options ou de langues vivantes, ce à quoi le rectorat répond qu'il ne s'agit que d'une question budgétaire et qu'il ne faut pas forcément y voir des velléités de suppression des établissements en question. Toutefois le doute demeure étant donné que cette question surgit dans toutes les réunions des commissions⁴¹⁴.

Mobilisation pour la reconstruction des établissements

Les nationalisations des CEG s'accélérent dans la seconde moitié des années 1970, toutefois la volonté de promotion des établissements ruraux portée par les acteurs locaux ne cesse pas et s'exprime désormais à travers la reconstruction des locaux. Les enjeux sont multiples : il s'agit d'une part d'uniformiser les locaux et les types d'enseignements dispensés (qui réclament pour certains l'existence de salles spécialisées), le modèle étant les collèges urbains. L'objectif d'autre part est d'assurer la pérennité des établissements dans un contexte où les collèges aux effectifs trop restreints restent menacés de fermeture. Or, des locaux vétustes ou insuffisants peuvent limiter de fait les effectifs et jouer en défaveur des collèges publics dans un contexte de concurrence face au privé. Si un certain nombre de CEG a fait l'objet d'agrandissements au début des années 1960, les locaux sont souvent insuffisants à partir des années 1970. Pour financer les travaux, les municipalités ont la possibilité d'utiliser les crédits Barangé, fonds créé en 1951 pour le financement des constructions de premier degré et de premier cycle de second degré. Néanmoins, les communes rurales participent

⁴¹² Schéma directeur d'aménagement et d'urbanisme.

⁴¹³ Schéma de secteur d'aménagement et d'urbanisme.

⁴¹⁴ Comptes-rendus consultés entre 1973 et 1976

également à la construction d'écoles maternelles de sorte que le poids représenté par le pôle scolaire sur les communes est croissant. En outre, pour que les crédits étatiques soient débloqués, le projet de construction doit être inscrit dans le programme d'équipement par le préfet, qui définit quels sont les établissements prioritaires.

Les demandes de reconstruction se multiplient dans les années 1970, notamment lors de périodes pré-électorales. Nous nous pencherons sur deux cas significatifs, en premier lieu celui des Abrets, petite commune du nord-Isère d'un peu moins de 2 500 habitants en 1975, qui constitue un cas emblématique, resté dans les mémoires locales et ayant même été évoqué à l'échelle nationale par les députés. À l'échelle du nord-Isère, région marquée par une croissance démographique importante, liée notamment au dynamisme des pôles lyonnais et grenoblois qui encadrent la région, la situation scolaire est tendue. De nombreuses communes comme Le Grand-Lemps et Saint-Etienne-de-Saint-Geoirs déplorent d'une part le manque de place qui entraîne le recours à des classes préfabriquées mais également l'inadaptation des locaux face à la création d'enseignements nouveaux impliquant des salles spécialisées (salles de sciences, ateliers de technologie) et des équipements sportifs.

Aux Abrets, une première demande de reconstruction du CEG est déposée en 1968, refusée par les aménageurs en raison de la priorité accordée aux CES. L'établissement est nationalisé en 1970. En 1973, la demande est réitérée par le maire qui, faute de retour positif, s'adresse au député-maire de sa circonscription, Maurice Cattin-Bazin dont nous avons déjà évoqué la proximité avec le monde rural et agricole. Dans un courrier, le maire relaie l'intention de la démission collective des 10 municipalités concernées par la reconstruction du CEG, qui est installé dans les mêmes locaux depuis 1959 et accueille alors près de 300 élèves, impliquant le recours croissant aux classes démontables c'est-à-dire aux petites salles préfabriquées. Le contexte n'est pas anodin. Le maire des Abrets profite en effet de la période pré-électorale de 1973 pour faire pression sur le député Cattin-Bazin qui se présente à nouveau. La question de la reconstruction du collège des Abrets remonte jusqu'à l'Assemblée nationale. Lors de la séance du 12 novembre 1975 consacrée au budget de 1976, la question de l'égalité entre les élèves est abordée. Si la thématique du financement des transports scolaires suscite un grand nombre de questions, le monde rural est assez peu évoqué en lui-même à l'exception de l'intervention de Pierre Roger Gaussin, député de la Loire dans le groupe des réformateurs démocrates sociaux (RDS). Son intervention vise à démontrer que les ruraux cumulent les handicaps à tous les niveaux de leur scolarité. Il évoque tout d'abord le fait que l'enseignement préélémentaire est peu diffusé dans les campagnes, constat qui rejoint

celui fait par Guenhaël Jegouzo et Jean-Louis Brangeon⁴¹⁵, phénomène qu'il attribue à l'insuffisance de l'équipement et à l'attitude des familles rurales qui voient moins que les autres l'utilité de cet enseignement et sont moins intéressés par l'aspect « garderie » qu'il peut comporter. Au niveau élémentaire, il se centre sur la question de la fermeture des écoles, « centre de vie essentiel » pour un village. Bien que les normes de la carte scolaire s'assouplissent, la circulaire du 12 mars 1975 (circulaire Deneuil) a en effet abaissé le seuil de fermeture de 16 à 12 élèves, la question se pose toujours. Enfin, au niveau du second degré, si le rattrapage des CEG au niveau de la nationalisation est en cours, il note que cela n'est pas toujours suivi des reconstructions nécessaires. L'exemple qu'il choisit pour décrire une structure vétuste est celui des Abrets. Bien que cette commune iséroise ne fasse pas partie de sa circonscription, le maire lui a écrit une lettre en juin 1975, probablement en raison d'une connivence politique, dans laquelle il décrit l'état du CEG en ces termes : « *À la rentrée scolaire de 1975, le CEG des Abrets va commencer sa dix-septième année de fonctionnement dans des baraquements provisoires de plus en plus délabrés et dans des conditions absolument désastreuses qui ne peuvent plus être tolérées. Dix-huit classes sont ainsi installées précairement [il mentionne ici les préfabriqués], tandis que la cuisine de la demi-pension a été aménagée dans une ancienne station essence, le réfectoire étant également constitué par deux préfabriqués supplémentaires. Le tout constitue désormais un véritable « bidonville » dont la réputation commence, à ce titre, à se répandre d'une façon désagréable* ». Le député Gaussin dépeint la situation de ce CEG comme étant relativement typique des CEG, ce que nous attestons, bien que le cas des Abrets soit l'un des plus graves. L'idée de mauvaise réputation évoquée dans le courrier lu par le député à l'Assemblée nous a été confirmée par Francis Barbusiaux, qui se souvient particulièrement du CEG des Abrets :

« *[FB]: Alors le CEG des Abrets c'était quelque chose. Parce c'était des préfas et après on a construit un collège, mais les préfas, c'était vraiment un bâtiment de préfa...un bâtiment de préfa, un bâtiment de préfa... et les gens, les profs ils étaient en bottes parce qu'entre les préfas c'était de la boue!* ».

Certaines affaires de reconstruction s'évalent sur le temps long. C'est le cas à Chabeuil où un nouveau bâtiment scolaire a vu le jour en 1962.

⁴¹⁵ Jean-Louis Brangeon Guenhaël Jegouzo, *Les paysans et l'école*, op.cit.



Carte postale du quartier des Limiers à Chabeuil dans les années 1970. Au second plan, le bâtiment neuf auquel est adjoind un préfabriqué est l'école primaire dont les locaux étaient auparavant en partie localisés dans le CEG (encadré en bleu). Le CEG (encadré en blanc) est situé au 3^{ème} plan, derrière le stade de football. On note dans la cour de récréation la présence de plusieurs préfabriqués.

Source : collection personnelle de l'auteure

L'offre proposée au CEG s'est progressivement alignée sur celle des CES, notamment avec l'ouverture d'une section I en 1974 pour les élèves de 6^{ème} et de 3^{ème}, toutefois, du fait de l'essor démographique de la commune et de sa région, les locaux s'avèrent vite insuffisants. L'affaire implique trois types d'acteurs, les parents d'élèves qui soumettent une première motion au CA en 1973, votée à l'unanimité, pour réclamer une extension du CEG, les municipalités regroupées au sein d'un syndicat intercommunal présidé par le maire de Chabeuil, Albert Byr, et des acteurs intermédiaires, à savoir le préfet et le conseiller général qui constituent les interlocuteurs privilégiés. En effet, la question de la reconstruction du CEG relève avant tout du préfet qui ne semble pas disposer à faire passer Chabeuil en priorité. En

1972, malgré le déplacement de l'école primaire de garçons dans un bâtiment autonome, l'établissement ne peut accueillir les 428 inscrits de sorte que des classes préfabriquées sont installées dans la cour. Chaque année entre 1973 et 1980, la demande de reconstruction est réitérée et repoussée par le préfet, de sorte qu'un nouveau préfabriqué est ajouté dans la cour de récréation à chaque rentrée pour accueillir des effectifs toujours croissants. Cet essor est lié à la démographie de la région, périurbaine de Valence, la seule commune de Chabeuil ayant vu sa population passer de 3 266 en 1962 à 4 319 en 1982. Les perspectives de croissance demeurent positives. La construction de nouveaux quartiers comme celui des Limiers au premier plan de la carte postale en témoigne (son architecture est en effet typique des années 1970 et les habitations sont visiblement très récentes). Les municipalités expriment un certain nombre de réserves par rapport à la demande de reconstruction, liées au caractère limité des finances communales, réticences qui sont moindres à partir de la nationalisation du collège en 1976. Ce processus ne s'est toutefois pas fait sans tensions, la majorité des communes faisant partie du secteur de Chabeuil, notamment les plus petites situées à l'ouest de la ville, c'est-à-dire côté Vercors, souhaitent en effet que la municipalité de Chabeuil reste propriétaire des locaux, permettant ainsi au syndicat de garder la main sur le CEG tout en minimisant leur participation. Leur demande se heurte au refus de la municipalité de Chabeuil, estimant que les aides octroyées ne comblent pas les dépenses engendrées et que le CEG constitue un « *bien de main morte, uniquement générateur de dépenses* »⁴¹⁶. Le choix est finalement fait de céder la propriété des locaux au syndicat intercommunal, ce qui ne satisfait pas l'ensemble des municipalités qui arguent que la carte scolaire étant mouvante, un nouveau CEG plus proche peut ouvrir et que dans ce cas les dépenses consenties par les communes du secteur de Chabeuil ne seraient pas légitimes.

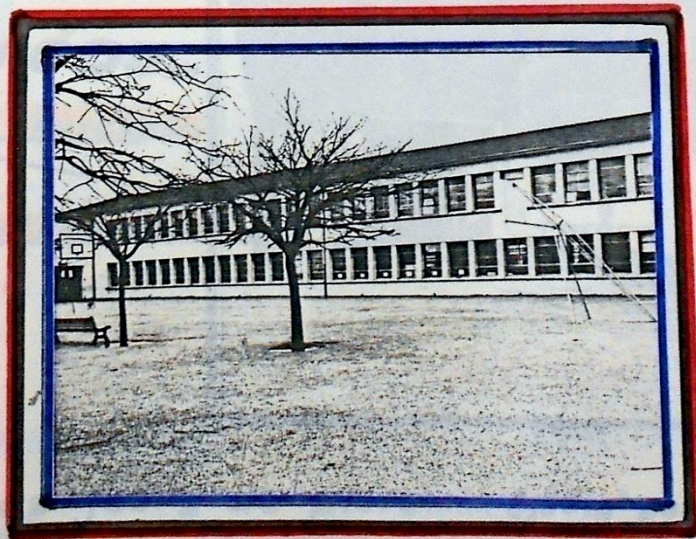
Or, malgré l'acceptation du programme de financement par le syndicat intercommunal, la demande est à nouveau repoussée en 1977. La construction d'un nouveau CES à Montélimar constitue alors le chantier principal et les travaux des CEG de Cléon-d'Andran et Saint-Jean-en-Royans sont inscrits avant ceux de Chabeuil aux programmes de 1977 et 1980. La concurrence est rude ainsi que le signale le maire au président de l'association de parents d'élèves dans un courrier de 1977 : « *vous savez également que nous ne sommes pas les seuls à vouloir la promotion de notre établissement. Il y a beaucoup d'appelés et peu d'élus* ». Néanmoins l'ordre des reconstructions ne tient pas seulement au caractère d'urgence de la reconstruction, qui concerne une grande partie des CEG. Il s'explique également par des

⁴¹⁶ AD de la Drôme, BM de Chabeuil, n°16, mars 1976.

enjeux politiques, or Chabeuil et ses élus ne semblent pas particulièrement proches des décisionnaires. Les réunions de parents d'élèves se multiplient, le préfet et l'inspecteur d'académie sont invités à visiter l'établissement. Si le préfet s'y rend, il semble que ce ne soit pas le cas de l'inspecteur d'académie, ce qui pourrait justifier la production d'un manuscrit en 1979, réalisé conjointement par les associations de parents d'élèves et le syndicat intercommunal qui entraîne le lecteur dans une visite du CEG de Chabeuil⁴¹⁷. Le ton est particulièrement caustique. Le manque de place générant de l'inconfort est mis en avant : la majorité des 514 élèves sont alors accueillis dans les 18 préfabriqués installés dans la cour de récréation, l'établissement en « dur » ne comportant que 14 classes réparties sur deux niveaux, sachant que le premier est également occupé par les équipements liés à la demi-pension (cuisine, réfectoire) ainsi que la conciergerie et le deuxième par des logements dédiés aux personnels de direction et d'intendance, dont l'existence est obligatoire. Le deuxième argument réside dans l'insécurité générée par l'installation, notamment le vieux système de chauffage illustré ci-dessous.

⁴¹⁷ AM Chabeuil, 1R13.

Avec:
Le Syndicat Intercom.
munal du Collège de
Chabeuil
et les Associations
de Parents d'Élèves
visitions.....
L'ETABLISSEMENT



1962 1979



Le caractère précaire des installations est dénoncé dans nombre d'établissements à l'époque, on peut y voir les suites de la catastrophe de l'incendie de Pailleron en 1973 qui suscite des inquiétudes. Enfin, un troisième pôle, plus politique, n'est pas abordé directement dans le fascicule mais fait l'objet d'un document retrouvé dans le même dossier, sans que nous puissions savoir dans quel contexte il a été produit et utilisé. Il s'agit d'une chronologie de la fermeture progressive des écoles de la région mettant en exergue la rupture avec la politique Ferry, conduisant à fermer les écoles de campagnes et gonfler celles des villes grâce à la mise

en place d'un ramassage scolaire qualifié d'onéreux et de fatiguant pour les élèves « *les enfants sont trimballés des heures de parcours* ». Les auteurs dénombrent 59 fermetures d'écoles dans la Drôme depuis 1958. L'argumentaire se termine par deux mots de conclusion : « *écoles casernes* ». Il s'agit probablement d'une référence à Fernand Oury, fondateur de la pédagogie institutionnelle qui publie en 1972 *Chronique de l'école-caserne*⁴¹⁸. Il se montre critique envers les écoles primaires urbaines aux effectifs qu'il juge trop importants, phénomène uniquement guidé par une recherche de rendement et qui ne se soucie en rien du bien-être des élèves. Derrière la critique de la politique de regroupement des établissements, c'est l'existence d'établissements scolaires ruraux que questionne en creux le document évoqué. La reconstruction du collège de Chabeuil est finalement inscrite au programme de financement en 1980, pour une mise en service à la rentrée 1981, après sept ans d'attente et une situation devenue particulièrement difficile.

À partir du début des années 1980, la quasi-totalité des CEG ont fait l'objet d'une reconstruction ou de travaux d'ampleur, qui sont venus entériner leur existence. La période des préfabriqués a toutefois marqué les témoins interrogés au vu des conditions difficiles que cela impliquait : la chaleur en été et le froid en hiver, les aléas climatiques de la neige enfonçant les toits des structures, *etc.* Nous retiendrons ici le témoignage de Gilbert Sauvan :

[GS] : « Et alors, à une époque, étant donné nos classes préfabriquées, une fois on a fermé le collège, il faisait moins 8 le matin et je ne sais pas combien dans les classes, on a fermé le collège pendant au moins 10 jours. Quand on était dans les classes préfabriquées, quand il y avait beaucoup de mistral, les tôles bougeaient, le professeur parlait mais on ne l'entendait pas parler... »

Les élus locaux associés aux parents d'élèves et à la direction des établissements scolaires mettent ainsi en œuvre des stratégies de promotion diverses des CEG, visant pour certains à aligner leur structure scolaire sur le modèle urbain, au nom des nouveaux discours étatiques sur le monde rural faisant de la revitalisation de ces espaces un objectif. D'autres cherchent au contraire à tirer parti des spécificités de leur environnement, notamment les établissements ruraux de montagne qui développent des statuts atypiques justifiant des dérogations aux seuils de la carte scolaire. Dans les deux cas, la mise en œuvre de ces stratégies de promotion témoigne d'une évolution quant à la défense des CEG. Les acteurs se diversifient, se

⁴¹⁸ Ferdinand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, Matrice, 1972.

structurent et connaissent davantage les rouages du système scolaire. De manière générale, la société civile affirme, plus que dans la décennie précédente, la légitimité de son intervention dans le processus d'aménagement du territoire.

3. Le collège au cœur des projets de redynamisation des territoires

3.1. UNE POLITIQUE DE DÉFENSE DES SERVICES PUBLICS

La préservation des collèges ruraux s'inscrit bien souvent dans un combat plus large visant à la défense du monde rural. Deux cas assez différents seront évoqués ici pour illustrer le fait qu'à partir de la seconde moitié des années 1970, la thématique de la revitalisation rurale, qui devient une préoccupation nationale, est mobilisée « par le bas » et que la défense des équipements scolaires s'y intègre pleinement.

Dans de nombreuses communes, le collège est intégré dans une défense plus large des services publics. Ainsi en 1978, le syndicat intercommunal à vocation multiple de Monestier-de-Clermont (Isère) dénonce le fait que « *l'ensemble des communes rurales sont peu à peu dévitalisées par la suppression des Services Publics implantés à Monestier-de-Clermont, chef-lieu de canton* ». Ils font ici référence à la suppression de la subdivision de l'équipement rattachée à Vizille, celle du tribunal d'instance rattaché à celui de La Mure, situé à une quarantaine de kilomètres par la route, mais aussi à la menace de la suppression du district électricité, la diminution du personnel d'entretien, le ralentissement de la vitesse moyenne de trains sur la ligne SNCF Grenoble/Veynes et la fermeture d'une classe de 4^{ème} au CEG. Les auteurs mentionnent le discours de Vallouise (23 août 1977) sur la revitalisation des espaces de montagne afin de mettre en exergue le caractère contradictoire entre les annonces ministérielles et la disparition des services publics dans les espaces ruraux de montagne. Ils opposent ainsi les initiatives locales, œuvrant à la relance économique du canton dans différentes directions d'une part, et, d'autre part, l'absence de participation de l'État malgré les discours. Il émane de ces déclarations, à l'instar de beaucoup d'autres, un sentiment

d'abandon. Afin que leur argumentaire soit entendu par le préfet, les représentants du syndicat intercommunal menacent d'une démission collective.

La défense du collège est donc souvent intégrée à une politique plus vaste de préservation et de développement des services publics dans le monde rural, qui concerne les domaines des transports, de la justice, des aménagements de santé et des équipements techniques comme la question du retard de l'assainissement des eaux dans certains territoires ruraux qui menace la mise en œuvre de certains projets de construction⁴¹⁹. La disparition en chaîne des services publics n'est pas seulement problématique pour les populations les plus âgées et précaires ou plus généralement les moins mobiles mais pour la « classe socio-spatiale » rurale locale dans son ensemble⁴²⁰. Elle a un « effet boule de neige » dont les représentants locaux ont conscience : la fermeture d'un service public entraîne la mutation des fonctionnaires et donc le départ des enfants de ces derniers, vidant ainsi les classes des établissements scolaires. L'absence de services publics, notamment d'école et de collège de proximité, constitue un facteur répulsif pour des familles qui souhaiteraient s'installer dans la région de sorte que le nombre d'usagers potentiel n'augmente pas, voire décroît⁴²¹.

3.2. DÉVELOPPER DE NOUVELLES ACTIVITÉS

Pour les petits établissements, dans un contexte où l'État fait des effectifs le facteur premier de légitimité, attirer des élèves est une gageure. C'est ce qui transparait de l'entretien de Pierre Duvert qui fut enseignant du CEG de Saint-Cirgues-en-Montagne à partir de 1973, maire de la commune entre 1977 et 1989 et principal du collège. Il fut donc à la tête à la fois de la commune et du CEG, ce qui est déjà en soit révélateur de la place cruciale occupée par le collège dans ces territoires du monde rural isolé. Pierre Duvert, qui devient d'abord président de l'association pour le développement du ski nordique en Ardèche fonde sa politique de redynamisation rurale sur l'activité touristique. Il intègre pleinement le collège à sa stratégie. Dans cette région, le caractère réduit des effectifs scolaires est lié d'une part à la

⁴¹⁹ Rapport de séance du Sénat, 3^{ème} séance du 12 novembre 1975, intervention du député du Maine-et-Loire Paul Boudon.

⁴²⁰ Alain Reynaud, « I - Le concept de classe socio-spatiale », dans Alain Reynaud [dir], *Société, espace et justice. Inégalités régionales et justice socio-spatiale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981, p. 15-30.

⁴²¹ Voir à ce sujet François Taulelle, « Ce que nous avons vu en matière de services publics dans les quatre pays de l'étude : le délaissement du territoire », *Sciences de la société*, 86 | 2012, p. 5-13.

faible natalité et d'autre part à la concurrence exercée par l'ensemble scolaire privé de Langogne, situé dans le département voisin de la Lozère mais qui rayonne sur certaines communes du secteur de Saint-Cirgues grâce à l'existence de circuits de ramassage⁴²². Ainsi, pour certaines familles résidant près de la limite départementale, opter pour la structure scolaire de Langogne peut répondre à des motivations idéologiques mais aussi à un choix de proximité pouvant permettre d'éviter l'internat.

L'étiage en termes d'effectifs est atteint dans les années 1990 avec 38 élèves. Plusieurs stratégies sont mises en œuvre, visant notamment à attirer des élèves hors zone, soit des élèves urbains placés en internat pour des raisons diverses, soit des réfugiés politiques, notamment grâce à l'association France-Liban dans les années 1980/1990. Toutefois, la stratégie centrale réside dans le développement d'une section sportive dans l'établissement, la principale du CEG déposant la demande d'ouverture en 1980. L'enseignement du ski débute en fait en 1975 au CEG, il est alors encadré de manière bénévole par des membres de l'association départementale pour le développement du ski nordique en Ardèche, fondée et présidée par Pierre Duvert en 1973. Par la suite, l'enseignement de ski est dispensé dans les écoles primaires du secteur de sorte que, dans son argumentaire, la principale, Mme Varraud, précise que la grande majorité des élèves entrant au collège savent skier, de sorte que la section sportive permettrait un perfectionnement et un début de professionnalisation. L'objectif est double : il s'agit d'une part de développer l'activité touristique grâce au ski de fond et d'autre part de maintenir les jeunes au pays. En effet, comme le révèlent les cartes⁴²³, le déclin de la population dans la région se poursuit. Dans la commune de Saint-Cirgues-en-Montagne, la population qui dépassait 1 000 habitants au début du XX^e siècle a diminué de moitié en 1968 et la baisse continue avec 462 habitants en 1975, ce qui en fait une région très symptomatique de l'émigration rurale, chantée par l'ardéchois Jean Ferrat en 1964 dans *La Montagne*. Ainsi, Mme Varraud présente cette option comme le moyen pour les enfants d'agriculteurs, groupe professionnel dominant dans le secteur, de poursuivre une activité agricole tout en ayant un complément d'activité à la morte saison, que certains trouvent jusqu'à présent dans l'artisanat. En parallèle, le collège organise des stages d'équitation en collaboration avec le centre des haras français, dans le cadre du développement de cette pratique présentée comme un complément de l'activité touristique sur le plateau. Cette stratégie est donc fondée sur la complémentarité entre politique rurale et politique scolaire : il

⁴²² Voir en annexes « Cartographie du plan départemental des transports scolaires ardéchois, 1973-1974 », figure 58, p.141.

⁴²³ Voir en annexes les cartes de la variation de la population par commune, figures 4 et 5, p.88-89.

s'agit de créer ou de développer des activités nouvelles dans la région, permettant de maintenir les jeunes au pays. Saint-Cirgues-en-Montagne compte par ailleurs à cette époque quatre hôtels et deux restaurants qu'il s'agit de faire vivre. Le collège est donc placé au cœur d'une politique de redynamisation globale par le développement de l'activité sportive. Le rapport produit par l'association afin d'appuyer cette demande fait état du fait qu'outre les avantages économiques, le développement du ski de fond a des implications « morales et humaines » pour la population permanente, fait que les auteurs désirent prouver par une enquête réalisée en 1979-1980 auprès de 300 personnes. Il apparaît que 92% des individus interrogés se disent favorables au développement de cette activité, la première raison invoquée étant un enrichissement en termes de contacts humaines, d'animation engendrée dans les villages. Toutefois, le fait de rencontrer des touristes est perçu avec un peu moins d'enthousiasme⁴²⁴. À la question de savoir si le développement de cette activité entraînerait une amélioration en termes de services publics (EDF, PTT, commerces fixes et ambulants, écoles et collèges) les avis sont également très partagés. Si beaucoup ne croient pas en une amélioration des services publics, le simple fait de poser cette question montre qu'il s'agit d'un sujet d'inquiétude globale dans le secteur. Bien que les résultats soient marqués par une part de fatalisme d'une population qui ne voit dans le développement du ski nordique qu'une nuisance et pense que rien ne pourrait retenir les jeunes au pays, les auteurs atteignent leur objectif : montrer que la majorité est acquise à leur cause. Leur conclusion témoigne de la déprise de la région et des ambitions de la politique de redynamisation portée par Pierre Duvert : « *mais globalement, il ressort que le ski de fond est le symbole d'un ESPOIR. D'un espoir de voir le pays revivre et bouger, d'un espoir de voir les jeunes se marier et vivre au pays, d'un espoir d'hivers plus courts grâce à l'animation des skieurs [...]. L'atout est autant économique que moral, car pour réaliser et entreprendre, il faut croire en l'avenir. Il faut aider tout ce qui est facteur d'ESPOIR* ». On comprend à la lecture de cette conclusion que le collège soit au cœur de la stratégie qui vise d'abord à faire revenir une dynamique de développement dans ces terres délaissées et espoir signifie dans ce cas un maintien, voire un retour de la jeunesse.

Nous avons constaté l'existence de stratégies similaires dans d'autres territoires, par exemple à La Mure en Matheysine où les élus locaux mettent au point un projet de pôle scolaire comportant un lycée de 500 places, un CES 900 et un CET avec en parallèle la

⁴²⁴ À la question « *pensez-vous que le ski de fond contribue à une amélioration de la vie sur le haut plateau/ pourquoi cette amélioration de vie ?* » est faite une première proposition « *rencontre avec les touristes* » pour laquelle les réponses sont de « *oui* » à 56% et « *non* » à 44%.

création d'une formation au professorat de ski que les élèves pourraient passer en même temps que leur baccalauréat et qui permettrait de relancer cette activité sur le plateau tout en offrant un complément d'activité à ces jeunes diplômés, les incitant ainsi à se maintenir dans la région. L'idée de convertir les agriculteurs au secteur tertiaire est dans l'air du temps. En 1965 est ainsi créé par un groupe d'agriculteurs du Vercors l'AFRAT, l'association pour la formation des ruraux au tourisme qui vise à développer des formations polyvalentes de type ski/BTP afin soit d'assurer la reconversion professionnelle de jeunes agriculteurs possédant des exploitations « marginales »⁴²⁵, soit de leur permettre de développer un complément de revenus. L'objectif dans les deux cas est de maintenir les jeunes au pays et de lutter ainsi contre le vieillissement de la population. Le fait que cette association ait été créée dans le Vercors est significatif, au vu des objectifs visés, et a probablement inspiré l'initiative de Saint-Cirgues-en-Montagne. La création de l'AFRAT est portée notamment par Jean Faure, qui fut conseiller général du canton de Villard-de-Lans et maire d'Autrans avant d'être sénateur, ce qui peut expliquer pourquoi les secteurs de montagne isérois ont été particulièrement concernés par cette association, qui promeut l'image d'un « rural moderne »⁴²⁶. La situation de Saint-Cirgues est cependant très différente de celle de Villard-de-Lans qui, nous l'avons vu, possède un passé touristique et jouit de sa proximité avec la métropole de Grenoble. Cette raison ainsi que le manque de soutien politique expliquent probablement pourquoi la demande de création est refusée à Saint-Cirgues-en-Montagne, jusqu'à l'ouverture très récente d'une section sportive⁴²⁷. Ce cas est ainsi révélateur des limites du volontarisme local lorsque celui se heurte à l'État central.

L'éducation des jeunes ne peut donc être abordée de manière isolée, les enjeux de l'aménagement scolaire dépassent largement la sphère éducative de sorte que la promotion du collège constitue en elle-même une manière de défendre son territoire et peut faire partie de politiques de redynamisations plus larges, résidant tantôt dans le maintien des services publics existants, tantôt dans le développement de stratégies nouvelles de revitalisation du rural pensées « par le bas ».

⁴²⁵ Marie-Geneviève Durand, « L'Association pour la Formation des Ruraux aux Activités du Tourisme (L'A.F.R.A.T.) : Une expérience pratique en cours », dans: *Revue de géographie alpine*, tome 56, n°2, 1968, p. 377-380.

⁴²⁶<https://fresques.ina.fr/montagnes/fiche-media/Montag00090/l-aftrat-association-d-aide-a-la-reconversion-des-montagnards.html-commentaire> de Granet-Abisset.

⁴²⁷ La section sportive est créée en 2004. Le pôle ski fonctionne en partenariat avec le SMA (Syndicat Mixte de la Montagne ardéchoise), le NSN (Nordic Sport Nature) et l'ADDSNA (Association Départementale de Développement du Ski Nordique).

Il s'agissait, dans ce chapitre, d'interroger les interactions multiples entre les CEG et leurs territoires, en considérant que l'aménagement scolaire constitue un élément de construction territoriale global mais que les caractéristiques des infrastructures scolaires sont également le produit des spécificités du territoire environnant et ce malgré le contexte de la mise en œuvre d'une politique uniformisatrice.

L'usage du terme de « carte » pour qualifier les normes définissant la refondation du réseau scolaire n'est pas sans impact. Loin de s'agir d'une carte au sens matériel du terme (les cartes sont d'ailleurs rares dans les archives des commissions de la carte scolaire), l'usage de ce terme témoigne d'une volonté de modifier, de normer le territoire et d'ancrer ces transformations en les inscrivant sur un document cartographique auquel on attribue parfois – à tort – la faculté de représenter l'espace de manière neutre ou immuable. L'objectif des aménageurs est de plaquer la cartographie d'un aménagement scolaire uniformisé sur des territoires ruraux divers. Or, nous avons montré que ces derniers sont mis en échec à plusieurs niveaux. Ils se heurtent tout d'abord aux pratiques spatiales existantes, entre un bourg rural intermédiaire et les communes alentours par exemple. Bien souvent, les aménageurs échouent à modifier ces pratiques ancrées et à créer de nouveaux flux, donc de nouveaux pôles, de sorte que la cartographie scolaire tend plutôt à se plier au fonctionnement territorial existant qu'à le modifier. L'idée d'un « courant naturel » des populations vers certains pôles plutôt que d'autres est fréquemment évoquée dans l'argumentaire des élus locaux cherchant à contrecarrer un projet de modification de la carte scolaire, mais aussi par les représentants étatiques, préfets et inspecteurs d'académie. Cette expression appuie l'idée de flux anciens et bien ancrés, au point d'être intangibles, impossibles à modifier tel le courant d'une rivière qu'il vaut mieux suivre plutôt que d'entraver. L'échec des aménageurs à transformer les pratiques spatiales existantes débouche sur une permanence des pôles anciens, donc des hiérarchies territoriales préexistantes, les communes rurales se révélant soucieuses de conserver leur statut de bourg, obtenu grâce à la présence de services publics leur permettant de rayonner sur un secteur regroupant les communes à proximité. Plus qu'un outil de transformation territoriale, la carte scolaire s'avère donc être l'instrument d'une politique d'aménagement qui s'adapte à l'existant et confirme les hiérarchies territoriales plus qu'elle ne les modifie.

En parallèle, les structures scolaires sont marquées par une politique uniformisatrice, à la fois en termes d'enseignements, de filières mais aussi de locaux. Des bâtiments standardisés, indifférents à leur environnement proche, pullulent. Toutefois, dans les années

1970, l'idée d'un aménagement uniformisé, fondé sur une logique égalitariste, est de plus en plus battue en brèche et les établissements tendent à affirmer leurs spécificités. Les stratégies d'autopromotion mises en œuvre par les élus locaux, de manière conjointe avec les directeurs d'établissements visent tantôt à rapprocher leur structure du modèle urbain, au nom du principe d'égalité spatiale dans un contexte où le discours global sur le monde rural change, et tantôt en faisant au contraire du caractère rural de leur environnement un atout. C'est le cas des collèges de montagne mettant en œuvre des projets d'établissement climatique ou des sections sportives. Ils obtiennent ainsi la possibilité de recruter sur dérogation, manière de pérenniser l'existence des petits CEG, et font de ces établissements les vitrines d'une politique de valorisation plus large. Ce phénomène est particulièrement visible à Megève, où le collège, à l'instar du bourg, bâtit une image d'excellence autour des sports d'hiver. Ces politiques donnent naissance à des établissements au profil atypique. Ainsi, l'idée de structures scolaires adaptées à leur environnement proche se développe grâce à des initiatives locales bien avant de devenir une doctrine nationale. Enfin, le collège peut être envisagé par les élus locaux comme un élément, voire un moteur, de politiques plus larges visant à redynamiser le rural autour, par exemple, du développement de filières tertiaires liées au tourisme, qui permettent de garantir un complément de revenus à des agriculteurs peinant à vivre de leur activité principale.

La question de l'aménagement du territoire scolaire pose donc plus largement celle des politiques territoriales rurales et des rapports entre discours, politiques étatiques et stratégies locales. Elle met en exergue les difficultés des aménageurs à transformer les hiérarchies territoriales, les pratiques spatiales existantes et à mettre en œuvre d'un aménagement uniformisé au nom de l'égalitarisme, alors que cette période est parfois présentée comme celle de l'âge d'or de l'État aménageur. C'est un aménagement différencié, adapté aux spécificités des territoires ruraux mais équitable vis-à-vis du modèle urbain que les acteurs locaux réclament.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

L'État, grâce à une politique volontariste, est parvenu à élever le niveau scolaire général des Français, à mailler le pays de nouvelles structures scolaires autonomes, entre écoles élémentaires et lycées et à contrôler de manière beaucoup plus étroite qu'auparavant le système scolaire. En cela, la politique menée durant la période étudiée est un succès. Toutefois, dans un monde rural traversé par des mutations profondes, la politique d'aménagement à l'œuvre semble très éloignée de celle initialement imaginée « par le haut ». Si l'on conçoit la mise en œuvre de la carte scolaire comme un rapport de force entre autorité centrale et acteurs locaux avec des gagnants et des perdants, le résultat semble globalement favorable aux acteurs locaux au vu de la grande permanence qui caractérise le réseau scolaire de premier cycle du secondaire des années 1950 aux années 1980, voire aujourd'hui, tout au moins en milieu rural.

État et municipalités rurales sont dans une situation d'interdépendance. L'État a besoin de la coopération des communes dans la mise en œuvre de sa politique d'aménagement scolaire, à une époque d'explosion des effectifs du secondaire, et doit également rendre sa politique acceptable aux yeux des usagers afin d'en garantir l'efficacité. Les municipalités rurales sont quant à elles demandeuses des aménagements scolaires dont les enjeux dépassent largement la seule sphère éducative. Les distorsions constatées entre le réseau scolaire imaginé par les aménageurs et le réseau réel s'expliquent par un pragmatisme face à des configurations territoriales particulières, notamment dans les territoires ruraux de montagne et de faibles densités. Cette attitude pragmatique qui caractérise la mise en œuvre de la carte scolaire depuis sa création est officialisée en 1975 avec l'abaissement des seuils initialement fixés dans les territoires ruraux de montagne. Les écarts à la norme s'expliquent également par des jeux d'acteurs complexes se nouant à plusieurs échelles. Les stratégies de négociation développées par les acteurs locaux afin de préserver leur CEG ou de contrecarrer des projets de modification de la carte scolaire diffèrent en fonction des territoires, mais présentent tout de même un certain nombre de points communs : l'idée que les spécificités de leur territoire justifient une dérogation au principe d'un aménagement unifié, que l'État est redevable aux municipalités du fait de leur engagement ancien vis-à-vis de l'aménagement scolaire que l'on

peut faire remonter au moins à 1833 pour les communes rurales⁴²⁸, et que, de manière générale, la non concertation des élus dans le cadre de l'aménagement du territoire est non démocratique. L'histoire des CEG est aussi souvent intimement liée à certaines figures locales dont l'acharnement et les soutiens politiques expliquent la mise en échec des aménageurs. La question de la carte scolaire en milieu rural devient un facteur de tension récurrent, un enjeu de débat notamment dans les contextes pré-électoraux tant les attentes des acteurs locaux sont grandes.

Les systèmes d'acteurs présentés dans cette partie ne sont pas figés, ni dans le temps ni dans l'espace. Ils ne se déploient pas la même manière en fonction des territoires et nous avons montré que les formes et l'intensité des contestations a évolué durant notre période d'étude. Dans les années 1970, certains acteurs sont en effet plus actifs et plus visibles : les syndicats enseignants, les associations de parents d'élèves et les élèves eux-mêmes, essentiellement lycéens et étudiants. Ce constat va dans le sens de Marcel Jollivet selon qui, dans le cadre de sociétés rurales qui se recomposent, d'une vie locale qui se renouvelle, les conflictualités évoluent et un local plus bruyant et plus visible prend le pas sur un local silencieux, mais pour autant pas exempt de conflits⁴²⁹. La défense des CEG se fonde dans une défense plus large de la ruralité. Préserver le collège, c'est préserver son territoire et les modes de vie qui lui sont associés. L'appartenance territoriale rurale n'est plus systématiquement pensée comme un problème par rapport à une ville qui servirait de modèle, mais comme une opportunité. Ainsi les acteurs locaux se lancent dans des projets innovants visant à promouvoir les CEG, à développer une image de marque fondée sur les spécificités locales. C'est surtout le cas des CEG d'altitude tandis qu'ailleurs c'est un alignement sur le modèle urbain qui est réclamé, tout en conservant le caractère présenté comme plus « humain » des collèges ruraux. Ces stratégies d'autopromotion s'apparentent aux politiques de qualité mises en œuvre dans le domaine agricole globalement à la même période. Dans les années 1950/60, alors que le modèle agro-industriel s'affirme, disqualifiant les savoir-faire locaux pluriels au profit de productions standardisées, des formes de résistance apparaissent notamment dans les territoires ruraux de montagne, fondées sur la valorisation des spécificités locales dont on veut faire des atouts. Ainsi les acteurs ruraux traditionnels, parfois renouvelés par l'arrivée de néo-ruraux, développent des modèles alternatifs face à une politique

⁴²⁸ Date de la loi Guizot qui contraint chaque commune de plus de 500 habitants d'entretenir une école primaire élémentaire de garçons.

⁴²⁹ Marcel Jollivet, « Le développement local, mode ou mouvement social ? », dans : *Économie rurale*. n°166, 1985. p. 10-16.

unificatrice⁴³⁰. Il s'agit, comme dans le cadre de l'aménagement scolaire de faire vivre le pays et de vivre au pays, conformément à un slogan apparu à l'époque. Les produits de terroirs qui résultent de ces politiques de valorisation peuvent également être porteurs d'une identité territoriale renouvelée.

La construction du territoire scolaire entre les années 1960 et les années 1980 est donc marquée par la confrontation de logiques *top-down* et *bottom-up* donnant lieu à des négociations pouvant aboutir à des innovations territoriales de sorte qu'à la veille de la mise en place du « collège unique », le réseau de premier cycle du secondaire paraît tout aussi hétérogène qu'il était avant la période réformatrice.

⁴³⁰ Voir Claire Delfosse, « Produits de terroir et territoires. Des riches heures du développement rural à la gouvernance métropolitaine », *Sud-Ouest européen*, 35 | 2013, p. 17-29.

PARTIE 3 :

Un réseau rural qui disparaît? **Entre volonté** **d'uniformisation et maintien** **des spécificités (milieu des** **années 1970-années 1980)**

« Mais parler d'égalité dans ces conditions est une plaisanterie. Je prétends qu'il n'existe aucune égalité des chances dans la vie pour les enfants de certains secteurs géographiques mal situés ».

Intervention du député Pierre-Roger Gaussin lors de la séance du 12 novembre 1975 à l'Assemblée nationale

La période qui court du milieu des années 1970 au début des années 1980, marquée par la réforme Haby, la mise en place des ZEP et la décentralisation, fait souvent figure de tournant dans l'histoire de l'éducation. Ces changements, qui peuvent toutefois être replacés dans un temps plus long que nous mettrons en exergue, sont justifiés par un discours qui présente des similitudes avec celui des réformateurs du début des années 1960 : il s'agit de relancer la démocratisation de l'enseignement, de parvenir à mettre en œuvre une égalité des chances et de participer ainsi à la construction d'une société socialement plus juste. Toutefois, si la mise à portée de l'enseignement en milieu rural au nom de la démocratisation constituait l'un des principaux objectifs de la politique réformatrice du début des années 1960, les territoires ruraux n'occupent désormais plus la première place dans les discours étatiques et sont également globalement occultés des recherches sur l'éducation, à quelques exceptions près. Nous montrerons dans cette partie qu'ils sont les oubliés de la politique d'éducation nouvelle.

La politique étatique oscille entre une volonté d'uniformiser l'offre scolaire et celle de la différencier⁴³¹. En 1975, la politique d'aménagement différenciée entre territoire rural et urbain prend officiellement fin, les CEG et les CES disparaissent derrière l'appellation de « collège ». Ainsi, au mouvement d'autopromotion « du bas », consistant pour les acteurs locaux à aligner l'offre des CEG sur le modèle urbain, ou au contraire à fonder sur le territoire une stratégie de différenciation visant à rendre leur établissement plus attractif, se superpose une politique d'uniformisation menée par le haut. Il semble toutefois que cette dernière change peu de choses à la réalité des CEG, en témoignent les professeurs que nous avons interrogés, qui ne se souviennent souvent pas de la réforme Haby comme d'une rupture majeure. Nous nous demanderons ainsi, dans cette dernière partie, en quoi ce tournant de la politique d'aménagement scolaire a affecté le monde rural et quelle place est faite aux territoires ruraux dans un contexte où les établissements urbains polarisent l'attention. Les collèges ruraux disparaissent-ils, dans le sens où ils ne se caractériseraient plus par les spécificités qui étaient jusqu'alors les leurs ? L'élève rural, dont les études sociologiques et les discours mettaient en exergue les différences avec les urbains au début des années 1960 a-t-il aligné son comportement sur l'élève de la ville ?

⁴³¹ Le ministre de l'Éducation nationale Christian Beullac déclare ainsi le 29 août 1980 devant des enseignants et les Jeunes giscardiens : « *Il n'y a pas d'échec scolaire, il n'y a que des pédagogies non adaptées aux différentes formes d'esprit* » (*Le Monde* daté 31 août-1er septembre 1980).

Pour répondre à ces questions, nous aborderons dans un premier point la question de l'orientation des élèves en milieu rural, ce qui impliquera une certaine profondeur chronologique afin de mieux appréhender les permanences et les évolutions. Il s'agira de déterminer si les ruraux se caractérisent comme autrefois par un comportement scolaire différencié, au niveau de leur vision de l'école et de leur orientation. Nous avons en effet constaté le caractère extrêmement territorialisé des stratégies d'orientation dans la première moitié des années 1960. Néanmoins, le contexte, une décennie plus tard, a changé. Les transports scolaires se sont développés, les enseignements ont été officiellement unifiés, la carte scolaire est pleinement entrée en application et le monde rural n'est plus le même. La proportion d'agriculteurs s'est considérablement réduite (la population active agricole est passée de 20 % de la population active totale en 1962 à 7,4 % en 1982, la France demeurant toutefois un pays plus agricole que la moyenne des pays industrialisés). En parallèle, la population agricole est de mieux en mieux formée, ce panorama comportant toutefois de forts écarts régionaux⁴³², de sorte que la dimension de « conversion » des enfants d'agriculteurs n'est plus aussi prégnante qu'autrefois. Toutefois, une question demeure pour les ruraux, question qui ne se pose pas dans les mêmes termes pour les élèves urbains : faut-il partir ou rester ? Quitter son territoire d'origine pour mieux vivre ailleurs, en utilisant l'école comme vecteur de promotion-migration ou rester, avec ou sans stratégie scolaire ? À travers la question de l'orientation, c'est celle du regard porté sur son territoire d'origine et son devenir ainsi que sur le monde urbain, qui est posée. Nous montrerons ainsi qu'aux critères sociaux et scolaires déterminant l'orientation se superposent des critères territoriaux qui restent forts.

Le second point portera sur la mise en œuvre de la réforme Haby. Nous poserons la question de la disparition des collèges ruraux dans le cadre de cette politique d'uniformisation souvent perçue comme l'aboutissement du processus réformateur engagé depuis les années 1960. Si la réforme Haby peut être perçue comme un prolongement de ces politiques, dans une certaine continuité du plan Langevin-Wallon, puisqu'elle impose l'idée d'un tronc commun, nous verrons que l'association entre l'idée d'un aménagement scolaire uniforme et la démocratisation scolaire ne va pas de soi. Nous nous demanderons donc ce que signifie être élève dans un collège rural après la réforme Haby.

Enfin, il s'agira de démontrer que les territoires ruraux sont les grands oubliés de la politique de discrimination positive qui caractérise le monde éducatif à partir de 1981. En

⁴³² Michel Cyncynatus, Nicole Duval, « La population active agricole devrait continuer à baisser », dans *Économie et statistique*, n°254-255, Mai-Juin 1992, p. 75-84.

effet, si les territoires ruraux, nous l'avons vu, peuvent bénéficier de dérogations aux normes de la carte scolaire, en fonction des caractéristiques spatiales, la nouvelle politique d'aménagement différenciée à l'œuvre est tout autre : il s'agit d'accorder plus de moyens et d'attention à des établissements reconnus comme pâtissant de difficultés scolaires particulières. Les collèges ruraux, qui étaient jusqu'alors pointés comme présentant des handicaps spécifiques liés à leurs territoires d'appartenance et qui, par conséquent, faisaient l'objet d'une politique d'aménagement par défaut, ne sont plus systématiquement stigmatisés comme étant les espaces scolaires les moins performants. À partir du début des années 1980, la politique d'aménagement change mais les espaces ruraux en sont écartés. En parallèle, la décentralisation marque un changement du système d'acteurs jusqu'alors à l'œuvre dans la construction du réseau scolaire, ce qui implique de poser la place des acteurs locaux, notamment des élus ruraux, dont nous avons constaté le volontarisme.

CHAPITRE VII :

Des élèves ruraux qui restent
des relégués du système
scolaire ?

Étude des stratégies
d'orientation à l'œuvre en
milieu rural

Ainsi que nous l'avons constaté dans le chapitre précédent, le système éducatif jusqu'alors bivalent tend à s'uniformiser. Si nous avons appréhendé les acteurs responsables de la mise en œuvre de ce réseau, les utilisateurs n'ont encore pas fait l'objet d'une étude approfondie. Nous voulons donc dans ce chapitre interroger la manière dont les élèves et leurs familles se sont approprié le système éducatif réformé. Nous avons choisi d'adopter une perspective chronologique plus large que la seule fin des années 1970, en débutant avec la mise en œuvre d'un réseau bivalent en 1963, afin de pouvoir mettre en exergue les continuités et les évolutions des comportements d'orientation, dans un contexte qui a profondément changé. En effet, les attentes des familles vis-à-vis du système scolaire se transforment, dans un contexte économique de moins en moins favorable. L'institution scolaire modifie elle-même la place et les rapports de force des différents acteurs dans le processus d'orientation. Toutefois, il nous semble que la variable géographique est toujours aussi déterminante dans l'élaboration des vœux d'orientation, ce que nous souhaitons démontrer ici.

Les élèves constituent paradoxalement des acteurs peu visibles dans les sources, alors qu'ils sont au cœur de l'institution scolaire. Ce caractère d'invisibilité doit être précisé : les élèves sont sans cesse évoqués dans les archives institutionnelles, ou celles des syndicats et associations mais de manière indirecte : il s'agit pour l'État de les orienter selon leurs aptitudes, pour les municipalités de leur permettre de rester « au pays » et pour les parents d'assurer une scolarité satisfaisante pour leurs enfants, selon des critères qui leur sont propres, entre existence d'une structure de proximité et égalité d'accès aux enseignements par rapport aux élèves urbains. Il est cependant difficile d'entendre la voix des élèves à travers ce type d'archives, ce pourquoi le panel documentaire a été élargi à des sources émanant du CIO, des revues locales et de manière plus ponctuelle à des témoignages, notamment *via* les réseaux sociaux. Nous trouvons en effet sur ces derniers des groupes d'habitants souhaitant échanger sur leur passé, parfois même des groupes d'anciens élèves dont les *posts* peuvent constituer des témoignages indirects. Les entretiens réalisés avec les différents acteurs du système éducatif permettent également d'approcher la question du vécu des élèves. Chacun de ces documents comportent des biais, la voix de l'élève se fait rarement entendre directement ou alors il s'agit de la voix de l'élève devenu adulte, aussi faut-il reconstituer cette parole et les représentations qui en découlent. Nous envisageons donc les élèves comme des acteurs, non pas passifs, mais qui au contraire s'approprient le système scolaire et dont les usages sont conformes ou non aux attentes.

Il s'agira dans un premier temps de s'interroger sur les enjeux de l'orientation en milieu rural qui diffèrent selon nous de ceux des élèves urbains puisqu'à la question de la nature du métier exercé, de la reprise ou non du patrimoine familiale s'ajoute une dimension géographique centrale : la décision de partir ou de rester « au pays », de quitter le monde rural au profit de la ville ou d'y rester et éventuellement d'y prospérer. Dans un second temps, nous avons interrogé les comportements d'orientation et leur évolution à travers des sources diverses et en mobilisant plusieurs échelles d'analyse afin de mettre en exergue la diversité des comportements et l'influence majeure du territoire d'appartenance dans l'élaboration de stratégies d'orientation.

1. Les enjeux de l'orientation des jeunes ruraux

2.1 . LA/ LES JEUNESSES RURALES : « GROUPE OBJET »

Les jeunes ruraux ont le plus souvent suscité l'intérêt des chercheurs à partir du moment où ils sont partis vers la ville, donc à travers l'histoire du développement industriel et tertiaire. Jusque dans les années 1970, on a ainsi tendance à opposer la jeunesse rurale traditionnelle, associée à l'agriculture, et la jeunesse urbaine et moderne. La jeunesse rurale constitue donc l'archétype d'une classe objet. Or cette jeunesse rurale est multiforme. Une étude des jeunes ruraux en Isère menée par Madame Jean Perrot en 1956 met cette diversité en exergue⁴³³. Elle présente en effet la jeunesse rurale comme étant plus difficile à saisir que la jeunesse urbaine du fait de son caractère dispersé, entre enfants des hameaux éloignés et enfants du bourg, du manque d'expression de cette jeunesse et de son caractère disparate au niveau de l'origine sociale et des aspirations professionnelles. Il ressort ainsi de son enquête que certains cantons isérois, notamment dans la partie nord, sont bien plus marqués par une jeunesse ouvrière qu'agricole et que les aspirations de la jeunesse diffèrent en fonction du contexte économique local. Cette étude, fondée sur une enquête menée par la JAC, conduit –sans surprise au vu du

⁴³³ Madame Jean Perrot, « La jeunesse rurale dans le département de l'Isère », dans : *Revue de géographie alpine*, tome 44, n°1, 1956, p. 57-97.

commanditaire– à montrer que dans un contexte agricole pouvant paraître décourageant, les mouvements de jeunes sont indispensables et une formation solide plus nécessaire que jamais face à l’indispensable adaptation aux mutations économiques. Cette étude met ainsi en lumière, de manière assez précoce, la diversité de la jeunesse rurale. Cette thématique est prise en compte de manière accrue par les chercheurs dans les années 1970, notamment par Pierre Bourdieu⁴³⁴ ou encore par Henri Mendras qui fait des jeunes agriculteurs des annonciateurs de « *la fin des paysans* », en ce qu’ils seraient convertis au capitalisme et seraient guidés par une « *idéologie rationnelle et économique* », qui les opposerait à leurs aînés⁴³⁵. De manière générale, les jeunes ruraux tendraient selon les observateurs à se rapprocher des jeunes urbains sous l’effet de la massification scolaire et de la diffusion de la culture de masse. Ainsi en 1991, Yves Lambert se demande s’il l’on peut encore parler de spécificités de la jeunesse rurale⁴³⁶. Il conclut que les jeunes ruraux ne vivent pas dans un monde à part, et que la ruralité est avant tout perçue comme un genre de vie mais évoque toutefois quelques divergences liées au rôle social plus important de la religion dans le monde rural ou encore à l’absence de l’expérience de la vie estudiantine liée au fait que les jeunes ruraux poursuivent des études en moyenne moins longues que leurs homologues urbains. La jeunesse rurale des années 1960-1980 constitue donc une catégorie qu’il ne faut pas essentialiser, caractérisée par des évolutions majeures, la première rupture étant marquée à partir du milieu du XX^e siècle par le fait que nombre d’entre eux ne peuvent ou ne veulent désormais plus exercer le métier de leurs parents et que l’école constitue plus que jamais un levier de transformation, pensé par l’État et utilisé par les acteurs locaux. Puis à partir des années 1970, la crise économique et le développement du chômage conduisent les jeunes ruraux à repenser leur avenir.

⁴³⁴ Bourdieu Pierre, « Une classe objet », dans: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 17-18, novembre 1977, *La paysannerie, une classe objet*. p. 2-5 /Pierre Bourdieu, *Le bal des célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn*. Paris, Le Seuil, 2002

⁴³⁵ Henri Mendras, *La fin des paysans*, Paris, Babel, 1992 [1984]

⁴³⁶Yves Lambert, « Peut-on encore parler de jeunes ruraux ? » dans: *Économie rurale*, N°202-203, 1991, *Quel avenir pour l’agriculture et le monde rural ?* sous la direction de Isabel Boussard et Bernard Wolfe, p. 76-80.

1.2. LES ENJEUX SPÉCIFIQUES DES DÉCISIONS D'ORIENTATION EN MILIEU RURAL

Dans le contexte de massification et de dénonciation croissante des inégalités scolaires, la sociologie s'est intéressée aux choix d'orientation des élèves, ceux qui concernent les filières et options choisies⁴³⁷ et ceux qui concernent les établissements⁴³⁸. Les notions utilisées pour évoquer ces choix sont diverses, « stratégies » pour certains, « processus de prise de décision » pour d'autres, ce qui est révélateur des enjeux : comment évaluer la part de liberté individuelle et de contraintes objectives et plus précisément, dans quelle mesure l'orientation scolaire relève-t-elle d'un choix ? Cette capacité à choisir est-elle socialement, voire géographiquement distribuée ?

Les décisions d'orientation ont été abordées de deux manières différentes par les sociologues des années 1970. Pour Pierre Bourdieu, c'est à l'échelle de la classe sociale d'appartenance que l'on peut appréhender les décisions d'orientation, qui relèvent d'une conformité à l'habitus⁴³⁹. Les écarts d'orientation sont interprétés en termes de domination. Pierre Bourdieu explique ainsi que les enfants issus des classes populaires acceptent plus volontiers les décisions d'orientation vers l'enseignement technique et professionnelle que les enfants issus des classes favorisées par le fait que les familles de ces derniers maîtrisent davantage les outils culturels et linguistiques pour contester une décision d'orientation. Les propositions d'orientation sont en outre elles-mêmes influencées par des préjugés de classe. Pour Raymond Boudon, la question se pose davantage à l'échelle des familles qui évaluent la combinaison bénéfice-coût-risque d'un choix d'orientation. Le bénéfice peut être mesuré en fonction de l'écart entre la position de départ et celle espérée grâce à l'obtention d'un diplôme scolaire. Les coûts renvoient quant à eux aux dépenses consenties afin de parvenir à l'objectif fixé et le risque correspond à la prise en compte de la possibilité de l'échec, qui semble

⁴³⁷ Marie Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, Presses universitaires de France, 2002.

⁴³⁸ Robert Ballion, *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock, 1982 / Gabriel Langouët et Alain Léger, *École publique ou école privée? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Éditions Fabert, 1994.

⁴³⁹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction, Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, les Éditions de Minuit, 1970.

davantage intériorisée chez les enfants de classes modestes⁴⁴⁰. Dans les deux cas, les auteurs font de l'appartenance sociale le déterminant essentiel voire unique des décisions scolaires.

La sociologie a depuis élargi le panel des éléments influençant ces choix en les contextualisant davantage. L'offre disponible a par exemple été prise en compte⁴⁴¹, le rôle des familles a été réévalué. Nous rejoignons ici la définition des choix scolaires proposée dans le cadre d'un numéro de la *Revue française de pédagogie*⁴⁴² : « *L'analyse des choix scolaires gagne ainsi à les considérer comme des processus construits par une multiplicité d'acteurs et inscrits dans une trajectoire scolaire et sociale* ». Nous ajoutons toutefois à cette définition la dimension territoriale. En effet, notre approche historique par le prisme de la géographie consiste à évaluer le poids du territoire dans les décisions d'orientation des élèves et ce que nous disent ces décisions de la perception des territoires vécus. Aussi les stratégies d'orientation recouvrent-elles une dimension territoriale qui ne doit pas être minorée dans le contexte d'un monde rural marqué par de profondes mutations où une question centrale se pose depuis un siècle : partir ou rester ?

Au XIX^e siècle, l'école est rendue coupable, par nombre d'observateurs, de l'émigration rurale. Elle fait figure d'institution aveuglant les jeunes par le mirage de la ville, les détournant du travail des champs, participant ainsi à une dépopulation perçue comme dramatique pour l'avenir de ce pays. Nous considérons l'école comme un vecteur de l'émigration rurale et pas comme un moteur à l'instar de Pierre Cornu qui montre que l'école n'a pas une capacité d'acculturation suffisamment forte pour modifier fondamentalement les stratégies familiales, ses effets sont ainsi limités, dans un contexte de méfiance vis-à-vis de l'institution dans bon nombre de territoires du Massif central⁴⁴³. Toutefois, elle peut constituer un levier des projets d'émigration, aux côtés des réseaux familiaux. Dans la seconde moitié du XX^e siècle, le contexte agricole et scolaire change et les stratégies de promotion *via* l'école tendent à se généraliser. Pierre Bozon constate ainsi que dans les Cévennes vivaroises, l'école prélève les éléments les plus doués d'un point de vue scolaire et que ceux qui n'ont pas réussi à l'école restent au pays. Toutefois, cela ne signifie pas qu'ils reprennent systématiquement

⁴⁴⁰Sylvain Broccolichi et Rémi Sinthon, « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie*, 175 | 2011, 15-38.

⁴⁴¹Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, *Les collèves du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation sous la Troisième République*, Paris, INRP/CNRS/ENS, 1992.

⁴⁴²Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière, « Penser les choix scolaires », *Revue française de pédagogie*, 175 | 2011, 5-14.

⁴⁴³Pierre Cornu, *La forteresse vide. Une histoire des hautes terres du Massif central entre déprise humaine et emprise symbolique (XIXe-XXe siècles)*, thèse de doctorat, 2000, partie 2, p 432-438

l'exploitation ou le commerce familial et ne soient pas concernés par l'émigration⁴⁴⁴. Là encore, l'école constitue un levier dans le cadre d'une stratégie de reconversion/émigration ou au contraire maintien au pays, mais pas un moteur, le contexte économique local étant déterminant.

L'échec scolaire ne devient ainsi problématique, voire dramatique, qu'à partir du moment où le chômage se généralise et où l'on fait de l'école et des diplômes un rempart face à ce phénomène inédit par son ampleur. Francis Barbusiaux, depuis sa position d'ancien conseiller d'orientation, fait ainsi le constat que la crise économique a radicalement changé la donne et que l'orientation devient un sujet d'anxiété⁴⁴⁵. Si la scolarité prolongée n'est pas à l'origine de projets d'émigration, elle devient pour tous les élèves, du fait des mobilités croissantes qu'elle implique, un vecteur de rapprochement des jeunes ruraux vis-à-vis des villes, les bourgs ruraux ou petites villes à l'échelle du collège puis les centres plus importants pour les lycées du fait des mobilités croissantes.

L'orientation scolaire des jeunes ruraux diffère donc de celle des urbains à deux niveaux. Tout d'abord, la question de la reproduction professionnelle s'y pose de manière accrue. À une époque de transformations radicales du monde agricole et dans un cadre scolaire renouvelé, la question de reprendre ou non l'exploitation familiale se pose de manière nouvelle. Il en va de même pour les enfants de commerçants ou d'artisans par exemple pour lesquels la question de la reproduction professionnelle se pose dans certains territoires ruraux en déprise. De surcroît, pour les jeunes ruraux, choisir son orientation scolaire revient dans une certaine mesure à choisir son lieu de vie futur, certains métiers étant associés à la ville, d'autres permettant de rester « au pays ».

⁴⁴⁴ Pierre Bozon, *La vie rurale en Vivarais. Étude géographique*, Impr. réunies, 1963

⁴⁴⁵ Voir le volume d'annexes, partie VI.

2. Des premiers CEG à la généralisation de la scolarité obligatoire à 16 ans : le poids du territoire dans les stratégies d'orientation

Il s'agit ici d'envisager les stratégies d'orientation mises en œuvre par les familles rurales et leur évolution en deux temps, d'abord durant la phase de transition entre 1963 et 1967, marquée par la mise en œuvre de la première carte scolaire et le renforcement de la dichotomie entre établissements ruraux et urbains, puis dans une seconde phase qui correspond à la pleine entrée en application de la réforme Berthoin et à la création de nouvelles filières et procédures d'orientation, du fait de l'abandon définitif de l'idée d'une orientation plus directive. Orienter les élèves est une activité nouvelle pour l'institution et ses agents, elle se limitait auparavant essentiellement au rôle de l'instituteur qui sélectionnait les élèves pouvant postuler au certificat d'études et intégrer un CEG. Cette nouvelle mission n'est pas sans susciter des difficultés. Au début des années 1960, il ressort de nombreux comptes-rendus des conseils d'orientation que beaucoup de professeurs jugent le premier trimestre d'observation en classe de 6^{ème} trop court. En 1970, un rapport de l'inspecteur d'académie de l'Isère en témoigne, mettant en garde contre les possibilités d'erreurs : *« il faut être prudent, car orienter les élèves n'est pas tâche facile. On aura beau faire, on n'obtiendra jamais la perfection, la rigueur scientifique »*. Ainsi, ne pouvant s'appuyer sur une pleine légitimité scientifique, l'inspecteur préconise de confier les classes de 3^{ème} à des maîtres qui ne soient pas débutants et que les classes en question soient moins chargées pour permettre aux professeurs de bien connaître les élèves, préconisations qui montrent en négatif que cette situation n'est pas systématique. Le conseil d'orientation, qui constitue théoriquement une instance de régulation destinée à uniformiser les pratiques à l'échelle d'un bassin d'établissements, s'avère, aux dires de nombreux directeurs, inutile puisqu'il se contente d'entériner les décisions prises en amont par les conseils de classe.

Étudier l'orientation des élèves implique l'utilisation de sources diverses permettant de distinguer leurs souhaits de l'orientation effective et d'interroger l'existence d'une spécificité des comportements d'orientation des élèves ruraux. Nous utiliserons ainsi d'une part différentes études sociologiques réalisées durant la période considérée et d'autre part deux

types de sources. Le premier type permet une étude sérielle puisqu'il s'agit des dossiers d'établissements de l'année 1963 dont nous disposons pour les départements de l'Ardèche, de la Savoie et de la Haute-Savoie. Le deuxième type de source, davantage qualitatif, se compose de documents émanant de différents CIO, que nous avons pu consulter grâce à des dérogations. Ces deux sources principales seront complétées par des apports plus ponctuels (registres de matricules, comptes-rendus de conseils de classes, périodiques, revues locales, etc.).

2.1. ÊTRE SCOLARISÉ EN CEG : UN HANDICAP DANS LA POURSUITE D'ÉTUDES LONGUES ?

Une relégation perceptible à travers les statistiques nationale

À l'échelle nationale, la dichotomie lycée/CEG est forte dans la première moitié des années 1960 en termes de public, d'enseignements et d'enseignants ainsi que nous l'avons constaté précédemment. Ces différences se traduisent par une trajectoire différenciée des élèves. Dans une étude de 1969, Alain Girard et Henri Bastide étudient les trajectoires scolaires d'une cohorte d'élèves pendant cinq ans après leur sortie du cycle élémentaire, de 1962 à 1967, soit avant la pleine entrée en application de la réforme Berthoin⁴⁴⁶. Ils constatent que sur 100 élèves de CM2, 42 demeurent en classe de fin d'études. Parmi eux, 27 sont ensuite entrés dans le monde du travail, 13 ont suivi un enseignement professionnel court et sept ont finalement été intégrés en 6^{ème}, avec une réussite mitigée puisque trois ont abandonné et qu'un seul a atteint la seconde. Sur les 55 élèves entrés en 6^{ème}, 28 vont en CEG soit environ 50 %. 11 d'entre eux sont entrés dans le monde du travail ou suivent un enseignement professionnel court cinq ans plus tard, 10 sont encore en CEG (redoublement ou classe de 3^{ème} spéciale) et sept en lycée. Sur les 27 élèves de 6^{ème} entrés non pas en CEG mais dans un premier cycle de lycée, cinq se sont intégrés dans le monde du travail ou suivent un enseignement professionnel court, 12 sont encore en lycée (premier cycle) et 10 en classe de 2^{nde}. Il apparaît donc que les élèves de FE ont 10 chances sur 100 d'intégrer une 2^{nde}, ceux de CEG six chances sur 10 et les élèves de lycée huit sur 10. À une époque où les CEG sont encore relativement généralisés, on peut considérer que les élèves issus des grandes villes sont

⁴⁴⁶ Alain Girard, Henri Bastide, « Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2^e cycle du second degré », dans : *Population*, 24^e année, n°1, 1969, p. 9-46.

favorisés, et parmi eux, ceux appartenant aux couches sociales supérieures le sont encore davantage puisqu'ils fréquentent les lycées les plus prestigieux de manière privilégiée.

Ce phénomène est confirmé par Geneviève Barbusiaux pour qui la principale différence entre CEG et CES réside dans le fait qu'il est plus naturel pour un élève de PCL (premier cycle de lycée) de poursuivre ses études en lycée, celui-ci s'inscrivant dans une continuité en termes d'enseignements et de structures, tandis que pour les élèves de CEG, la poursuite d'études en lycée est une option parmi d'autres dans un contexte où continuer ses études implique forcément un changement d'établissement et le plus souvent de ville, donc entraîne la mise en œuvre de pratiques spatiales nouvelles⁴⁴⁷. Cette étude nous permet de dresser un panorama très global de l'orientation dans la première moitié des années 1960 qui, d'un point de vue territorial, met en exergue les différences entre établissements urbains et ruraux ou mixtes.

Nous confirmons ce constat à travers l'analyse de l'orientation des élèves des établissements publics isérois en fin de 3^{ème} en 1970. Il apparaît ainsi qu'à l'échelle du département, le PCL constitue la voie d'accès privilégiée vers le lycée qui concerne près de 75% des élèves, dont la moitié en filière C. Les différences d'accès à cette filière d'un établissement à l'autre s'expliquent selon nous avant tout par la dimension genrée de l'orientation. En effet, alors que 53% des garçons du lycée de Vienne poursuivent leurs études dans cette filière, les filles ne sont que 23% à le faire. Elles sont 36% dans la filière AB contre 11% chez les garçons. Les élèves de CES et de CEG ont quand à eux moins de chances d'accéder au lycée. 61% des élèves de CES isérois poursuivent leur scolarité en lycée en 1969/1970 et ils sont 57% en CEG. L'orientation vers les CET est plus importante depuis les CEG (28%). Elle est de 25% pour les élèves de CES qui fréquentent davantage les LT, probablement en raison de la polarisation de ce type d'établissement dans les grandes villes (on compte six LT publics en Isère en 1970, principalement localisés dans les grandes villes contre 16 CET implantés dans les grands pôles urbains mais également des villes de moindre envergure).

Il reste toutefois à déterminer les causes de ces écarts. Les élèves issus des CEG ont-ils moins de chances d'accéder à des études longues du fait de leur catégorie sociale d'appartenance, de leur territoire d'origine, de la qualité de l'enseignement dispensé dans ce type de structures, d'un horizon des possibles plus limité ?

⁴⁴⁷ Voir la retranscription de l'entretien en annexes.

Des représentations différenciées de l'avenir ?

La question de comportement d'orientation différenciés entre ruraux et urbains a fait l'objet d'une étude de Monique Vincienne en 1963⁴⁴⁸. À partir d'une étude de la région de Saint-Jean-de-Maurienne, l'auteure distingue trois catégories d'élèves : les ruraux marqués par l'activité agricole, les semi-ruraux caractérisés par une activité ouvrière éventuellement complétée par une activité agricole, et les urbains. Son étude se fonde sur les désirs d'orientation exprimés par les élèves et non leur orientation effective, de sorte qu'elle s'intéresse à l'image que les jeunes se font de leur avenir professionnel et en creux, aux représentations qu'ils ont de la ville et du monde rural. Dans une région très marquée par l'activité pastorale, elle note que seule une infime minorité de garçons (5%) souhaite s'orienter vers l'activité agricole, jugée trop dure et peu rentable. Le contexte économique local a une influence dans les désirs d'orientation, ainsi les métiers d'électricien et de mécanicien pour lesquels il existe des débouchés locaux sont bien perçus. Cependant, l'offre locale n'explique pas tout. Ainsi, les métiers de chimiste et d'ingénieur attirent assez peu alors même que les besoins dans la région sont forts, ce qui peut être lié à un manque d'information et à une distance sociale plus importante entre ces métiers et le milieu d'origine, encourageant un phénomène d'autocensure. Les jeunes ruraux souhaitent s'orienter de manière privilégiée vers l'artisanat et le commerce, métiers « indépendants » plus proche du statut d'agriculteur de leur parent. Il s'agit également de métiers qu'ils connaissent. Dans le cadre d'une économie pastorale, le négoce de bestiaux constitue par exemple une activité majeure et il est probable que beaucoup de ces jeunes connaissent des négociants, aient un aperçu de leur activité, ce qui peut susciter des vocations. Les jeunes urbains et semi-ruraux sont quant à eux davantage attirés par les métiers d'ouvriers et de cadres moyens.

Ainsi, les jeunes ruraux de Maurienne semblent avant tout désireux de rompre avec l'activité agricole, pour les filles comme pour les garçons, mais leurs souhaits ne sont pas les mêmes que ceux des urbains. Monique Vincienne montre également que les ruraux sont moins désireux que les femmes exercent un métier, alors que les urbains sont plus favorables à cette idée. L'origine géographique n'explique bien sûr pas tout, l'appartenance sociale, la tendance au mimétisme avec la profession des parents, la place dans la fratrie sont des facteurs influençant aussi les souhaits exprimés. À travers la question de l'orientation, c'est celle du territoire qui est posée : les jeunes désirent-ils ou non rester « au pays » ? Parmi les

⁴⁴⁸ Monique Vincienne, « Ruraux et urbains devant leur avenir professionnel », dans: *Études rurales*, n°9, 1963, p. 13-29.

jeunes urbains scolarisés à Saint-Jean-de-Maurienne, Monique Vincienne note que la majorité (70 %) souhaite aller dans une « grande ville » qui paraît plus intéressante que la vie à Saint-Jean en termes de confort et de distractions. Les motivations des jeunes ruraux attirés par la grande ville sont un peu différentes, ils y cherchent avant tout un travail moins pénible qu'en milieu rural. Derrière les vœux d'orientation exprimés, c'est en effet l'image de la ville et en creux du monde rural que l'on peut interroger.

2.2. ÉVALUER LE POIDS DU TERRITOIRE DANS LES STRATÉGIES D'ORIENTATION

Appréhender les choix d'orientation à travers les dossiers des CIO

L'idée d'un service public d'orientation est ancienne. En 1928 est créé l'INOP (Institut National d'Orientation Professionnelle) et en 1938, tout jeune de moins de 17 ans est tenu de passer un examen d'orientation avant d'être employé dans une entreprise. L'enjeu est alors d'orienter les jeunes à l'issue de leur scolarité. Les objectifs de l'orientation changent dans les années 1960. En 1960, les conseillers d'orientation professionnelle deviennent conseillers d'orientation professionnelle et scolaire, changement de dénomination qui atteste l'évolution des enjeux. L'orientation passe désormais par la scolarité et concerne tous les élèves. Le public auquel s'adressent les conseillers d'orientation tend cependant à évoluer au fil de la massification scolaire. Au début des années 1960, ce sont surtout les élèves de FE et de CM2 qui font l'objet d'entretiens. Avec le prolongement de la scolarité obligatoire, ce sont les élèves du secondaire qui deviennent la cible privilégiée⁴⁴⁹. Par ailleurs, c'est le nombre d'entretiens qui augmente ce qui entraîne une évolution des pratiques. Au début des années 1960, les dossiers individuels produits par les centres d'orientation qui ont pu être consultés sont particulièrement complets : entretien individuel avec l'élève et les parents, série de tests, fiche scolaire établie par l'instituteur et fiche médicale. Ces dossiers, qui constituent pour nous des sources majeures se sont progressivement allégés au fil du temps, les tests individuels ayant notamment cédés la place à des tests collectifs et la durée des entretiens ayant eu tendance à diminuer. Des dossiers individuels émanant des centres d'orientation ont

⁴⁴⁹ Entre 1962-63 et 1974-75, la proportion d'élèves du secondaire ayant eu un entretien avec un conseiller d'orientation passe de 40 à 80%, dans Michel Huteau, « L'évolution du rôle et des méthodes des conseillers d'orientation des années 1920 à aujourd'hui », *Questions d'orientation*, n°1, mars 1999, p. 13-24.

pu être consultés dans deux départements : l'Ardèche et la Savoie. Ailleurs, les centres d'orientation n'ont pas versé leurs archives et après une enquête réalisée auprès des directeurs des différentes antennes de la Drôme, celles-ci s'avèrent introuvables, les centres ayant tous déménagé au fil de la période étudiée et les directeurs ne sachant pas ce que sont devenus les documents que nous recherchions. Les dossiers dépouillés en Ardèche (antennes d'Annonay et de Privas) relèvent principalement de la première moitié des années 1960 essentiellement pour les élèves de CM2 et de FE, plus rarement de 3^{ème}. La majorité des dossiers sont classés par école ou établissement bien qu'il existe des dossiers isolés, notamment d'élèves de l'enseignement privé. Les dossiers de Savoie (antennes de Chambéry, Moutiers et Saint-Jean-de-Maurienne) concernent quant à eux essentiellement des élèves du premier cycle de second degré pour la deuxième moitié des années 1970. Alors que dans le cas des dossiers ardéchois du début des années 1960, il apparaît que seuls les élèves susceptibles d'être orientés vers l'enseignement professionnel font l'objet d'entretiens, la procédure est beaucoup plus systématique dans les dossiers savoyards. Les sources sont donc lacunaires mais elles nous permettent d'appréhender la manière dont les enfants ruraux pouvaient envisager leur orientation.

Pour une analyse des souhaits d'orientation, prendre en compte l'origine sociale et territoriale, mais aussi séparer les genres, nous paraissait indispensable à une époque où l'horizon des possibles n'est pas le même pour les filles et les garçons, élément intégré par les élèves et leurs familles, mais aussi par l'institution. Les dossiers ont fait l'objet d'une analyse à partir d'un tableau comportant les rubriques suivantes :

Sexe de l'élève (F/G)	Nom et prénom	Année de naissance	Classe	Niveau d'ensemble (estimé par l'instituteur)	Classement à l'examen d'orientation 1/1	Profession du père
-----------------------	---------------	--------------------	--------	-----------------------------------------------------	------------------------------------------------	--------------------

Profession de la mère	Orientation proposée par l'instituteur	Volonté de la famille-	Volonté de l'élève	Orientation finale	Autre
-----------------------	----------------------------------------	------------------------	--------------------	--------------------	-------

Certains éléments présents dans le dossier n'ont pas été renseignés comme le nombre des frères et sœurs sauf si le rôle de ces derniers est explicitement mentionné dans le dossier, dans ce cas ils peuvent figurer dans la rubrique « autre ». Nous voulions en effet nous

concentrer sur deux aspects : le premier renvoie aux représentations des élèves quant à leur avenir professionnel et géographique et le second concerne le poids de l'appartenance territoriale dans les vœux d'orientation. Des éléments d'identification figurent en tête du tableau : le sexe, le nom, l'âge et la classe, sachant que nous avons privilégié les paliers du CM2, de la 5^{ème} et de la 3^{ème}. Pour le niveau CM2, face à la masse de données, nous avons défini pour l'année 1960 un échantillon d'élèves représentatif sur un plan spatial et équilibrant les écoles de filles et de garçons. La rubrique « niveau d'ensemble » correspond à l'avis de l'instituteur/professeur qui évalue les aptitudes intellectuelles et manuelles de l'élève, décrit son caractère et ses conditions de travail au sein de sa famille, précisant l'aide éventuelle que peuvent lui apporter ses parents. Il formule ensuite une préconisation d'orientation qui se révèle être souvent suivie par l'élève et les familles, le conseiller d'orientation allant également souvent dans le même sens. Cela atteste l'idée, évoquée précédemment, du poids fondamental des instituteurs dans l'orientation des élèves au début des années 1960. Est ensuite renseigné le classement de l'élève à l'examen d'orientation par rapport au groupe d'élèves examinés appartenant à la même classe. Cet examen comporte des tests variés, de logique, de raisonnement ou encore de vocabulaire. Il est intéressant de voir que les résultats des élèves à ces tests ne correspondent pas toujours au niveau défini par l'instituteur ou le professeur, certains élèves réussissant moyennement le test ont parfois un bon niveau aux yeux de leur instituteur et inversement. Ainsi, si de manière générale les tests du CO peuvent être perçus par les instituteurs comme une légitimation de leur travail d'évaluation, il existe des discordances.

Les élèves remplissent également un questionnaire nous permettant d'aborder leurs souhaits d'orientation. Il s'agit tout d'abord de les amener à définir quel métier ils aimeraient exercer. Pour ce faire, une grille comportant une série de métiers leur est fournie, grille qui diffère pour les garçons et les filles⁴⁵⁰. Les élèves sont chargés de déterminer leur appétence vis-à-vis de ces métiers. Certaines professions sont renseignées très précisément de manière à « parler » aux élèves et à cerner leurs domaines d'intérêts, par exemple pour les garçons « dessinateur de journaux illustrés », « mécanicien sur moteur d'avion », *etc.* Les métiers proposés ont une dimension genrée, certains ne sont indiqués que dans les grilles destinées aux filles (secrétaire, hôtesse de l'air, *etc.*) et inversement. Toutefois, l'ambition des filles n'est pas limitée puisque sont évoquées des carrières de médecin, de physiciennes, *etc.* Les élèves sont ensuite invités à isoler certains de ces métiers et à en expliquer les raisons. Il

⁴⁵⁰ Voir le volume d'annexes, figure 131, p.213.

apparaît alors que leurs choix sont limités et que malgré la centaine de métiers indiqués sur les fiches, leurs souhaits se bornent à une dizaine d'entre eux, revenant de façon systématique. Cela témoigne d'un manque d'informations, de difficultés à se représenter une profession surtout pour les plus jeunes, et donc une tendance à se limiter aux métiers qu'ils connaissent. Il faut toutefois noter que certains métiers plus éloignés de leur quotidien reviennent souvent car ils suscitent un certain imaginaire, véhiculé notamment par la littérature, comme celui de journaliste par exemple. Le caractère limité des professions citées, surtout par les filles, témoigne d'une forme d'autocensure. Parfois, un élève indique un métier au hasard ce qui est perceptible par le fait qu'il demande ensuite en quoi consiste le métier qu'il a choisi d'inscrire sur sa fiche. Les souhaits sont plus ou moins réfléchis selon les élèves, certains indiquent parfois un métier précis et les études pour y parvenir ce qui laisse supposer une réflexion en amont tandis que d'autres se contentent d'écrire le nom d'un métier sans savoir comment y parvenir ou font une liste de métiers nombreux et très divers. En outre, il faut tenir compte du fait que tous les élèves, notamment les plus jeunes, ne comprennent pas les questions posées. Ainsi une élève de CM2 de Chomérac à laquelle on demande d'expliquer pour quelles raisons elle souhaite devenir couturière écrit « *qu'il faut bien se couvrir l'hiver* ». Les questionnaires renseignent également les goûts et loisirs des élèves ce qui peut nous permettre de mieux aborder l'identité à la fois commune et plurielle de cette génération. Si certaines questions sont communes aux deux sexes, d'autres sont orientées. On demande ainsi aux filles si elles aiment aider au ménage, coudre ou encore s'occuper des enfants. La question du lieu se pose également, ainsi il est demandé aux élèves où ils aimeraient exercer une profession plus tard avec quatre options possibles (« dans la région où vous habitez », « dans une autre région de France », « à Paris », « à l'étranger ») et s'ils préfèrent travailler « à la campagne », « dans une petite ville » ou une « grande ville ». Le conseiller d'orientation détermine ainsi la propension d'un élève à être mobile et notamment à quitter la campagne.

Au questionnaire renseigné par les élèves s'ajoute une fiche de renseignements complétée par les parents. Si les questionnaires d'élèves sont toujours présents dans le dossier, étant donné qu'ils sont peut-être complétés suite aux tests passés dans le cadre du CO, il n'en va pas de même pour la fiche de renseignements des parents qui est parfois manquante, soit parce qu'elle a été perdue soit parce qu'elle n'a pas été rendue. Elle est renseignée de manière très variable. Les réponses de certains parents sont ainsi parfois lapidaires (« oui » ou « non »). Les plus prolixes sont souvent les parents exerçant dans l'enseignement. Enfin nous avons

renseigné l'orientation effective de l'élève et la rubrique « autre » comporte une série d'éléments divers que nous avons jugé pertinents.

Ce qui ressort de ces fiches est la méconnaissance et parfois un certain malaise ressenti par les parents au début des années 1960 vis-à-vis d'une institution scolaire qui leur est inconnue. Ainsi, si certains émettent des vœux d'orientation précis pour leurs enfants, qui ne correspondent d'ailleurs pas toujours aux souhaits des élèves, beaucoup n'écrivent rien, se rangent à l'avis du maître, déclarent ne pas savoir et demandent au conseiller d'orientation de quoi est capable leur enfant ou écrivent que l'enfant fera « *comme il veut* » ce qui atteste selon nous davantage d'une méconnaissance du système éducatif que d'un désintérêt. Deux sujets d'inquiétude sont latents : les bourses et le lieu d'étude. Ainsi si certains parents n'ont pas de vœux particuliers quant au choix de la section vers laquelle sera orienté leurs enfants, ils émettent des souhaits précis en termes de lieu d'études souhaité

Il faut tout d'abord noter qu'à niveau social égal et pour un même territoire, les choix des filles et des garçons diffèrent grandement. À une époque où poursuivre ses études en CEG relève encore d'un choix et pas d'une obligation, il apparaît que les familles développent des stratégies très différentes en fonction du genre de leur enfant. En nous référant à la fois aux dossiers du CIO et aux graphiques constitués à partir des dossiers d'établissement pour l'année 1963 en Ardèche et en Haute-Savoie⁴⁵¹, nous observons que l'accès au lycée est le premier objectif pour les filles poursuivant leurs études en CEG, à l'inverse des garçons dont l'orientation est davantage marquée par l'enseignement technique. L'orientation des filles vers les lycées témoigne bien souvent d'une volonté de les diriger ensuite vers le secteur tertiaire impliquant une « reconversion » par rapport au secteur d'activité du père et éventuellement de la mère, notamment s'il est agricole. Ainsi dans les CEG ruraux de basse-Ardèche des Vans et de Joyeuse, pourvus d'un public essentiellement agricole, l'orientation vers le lycée est largement en tête en 1963. L'objectif est donc de quitter le monde agricole même si les sources ne permettent pas de savoir si cela est associé à un projet d'émigration. Les documents analysés attestent toutefois l'existence de quelques élèves entrant dans la vie active agricole après le CEG, il peut s'agir d'une orientation par défaut, en cas d'échec scolaire, mais cela peut aussi concerner de bonnes élèves que les instituteurs ont incité à fréquenter le CEG jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire sans que cela ne change le destin professionnel pensé pour elles à l'origine. Les CEG s'inscrivent donc dans la continuité directe de l'usage qui était fait des CC par les familles et que nous avons décrit en première

⁴⁵¹ Voir le volume d'annexes, figures 147 à 150, p.223-226.

partie. L'enseignement reste une orientation particulièrement valorisée, notamment chez les filles. La formation est accessible *via* les Écoles normales sur concours après une 3^{ème} spéciale ou une classe de seconde, à 16 ans. Pour ces élèves et leurs familles, la fonction publique constitue une garantie de sécurité. Les études y sont gratuites et constituent une aubaine pour les bonnes élèves, filles d'agriculteurs et d'ouvriers notamment, souhaitant exercer dans un autre secteur d'activité que celui de leur parent, jugé plus sécurisant et gratifiant. Le métier d'instituteur est l'une des rares professions à l'époque où hommes et femmes travaillent dans les mêmes conditions. En 1960, Ida Berger note qu'il s'agit d'une orientation particulièrement non conflictuelle puisque pour les familles modestes, le choix de cette voie est encouragé par les parents, la détermination du jeune étant donc renforcée par la satisfaction de sa famille⁴⁵². Ainsi, elle analyse le fait que l'essentiel des personnes interrogées constituant son échantillon (dans le département de la Seine) ait répondu qu'être devenu instituteur était une vocation, correspond à la cristallisation d'une double identification, aux maîtres et aux parents qui rêvent pour eux-mêmes ou leurs enfants d'une carrière dans la fonction publique. Les stratégies visant à utiliser le CEG, et auparavant le CC, comme voie d'accès privilégiée aux concours de la fonction publique, pour les garçons mais plus encore pour les filles, sont les plus visibles dans les sources. Les dossiers des CO consultés à ce sujet font bien souvent apparaître des projets cohérents et réfléchis de la part des enfants et de leurs familles qui font expressément ce souhait. Dans les secteurs du rural intermédiaire davantage marqués par l'industrie comme Le Pouzin, La Voulte ou Cruas, le poids de l'orientation des filles en lycée est moindre face aux filières techniques et à l'entrée dans la vie active, choix motivé par des possibilités d'emplois sur place. Si l'existence d'une offre technique joue un rôle majeur, son influence est parfois limitée aux paliers de la 5^{ème} et de la 3^{ème}. Par exemple, l'orientation vers les CET est marginale à Largentière pour les filles alors même que la commune dispose d'un CET couture. C'est le signe que la poursuite d'études en CEG est alors associée par les familles à des métiers intellectuels, l'accès à une filière technique pouvant se faire depuis une classe de fin d'études.

Les stratégies d'orientation dans la première moitié des années 1960 présentent une diversité plus grande chez les garçons mais une tendance globale se dégage : les garçons poursuivent plus que les filles des études techniques dans le cadre d'un LT ou CET et entrent plus fréquemment dans la vie active industrielle ou commerciale à l'issue du CEG. Les

⁴⁵² Ida Berger, « Hommes et femmes dans une même profession. Instituteurs et institutrices (premiers résultats d'une enquête dans le département de la Seine) », dans : *Revue française de sociologie*, 1960, 1-2. p. 173-185.

stratégies sont de deux types. Il s'agit dans certains cas d'un mécanisme de reproduction sociale, les enfants comme leur père font carrière dans le secteur secondaire, certains y accédant après l'obtention d'un diplôme d'enseignement technique, d'autres non. Ainsi dans certains cas la poursuite des études en CEG relève de la seule obligation scolaire mais dans d'autres elle peut accompagner une stratégie d'ascension par le diplôme. En Ardèche, c'est le cas des élèves des CEG de la vallée du Rhône (Le Pouzin, La Voulte, *etc*) ou encore du Cheylard et de Montpezat dont le public est très majoritairement d'origine ouvrière. Toutefois, la domination de l'orientation technique ou vers la vie active industrielle/commerciale pèse également dans les CEG ruraux comme celui de Joyeuse où 38% des élèves ont un père agriculteur ou salarié agricole en 1963. Seulement 3,5% d'entre eux se dirigent vers la vie active agricole et 3,5% vers une formation agricole. Comme dans le cas des CEG ouvriers, il s'agit pour certains d'une orientation par défaut ou de la satisfaction de l'obligation scolaire et pour d'autres d'une volonté d'ascension, le diplôme agricole ouvrant la porte à un panel de métiers plus large que celui de cultivateur, permettant non pas d'atteindre un autre statut que celui de son père mais une certaine acculturation à l'agriculture nouvelle. Toutefois, la grande majorité des fils d'agriculteurs fréquentant le CEG de Joyeuse s'orientent vers une filière technique (pour 21% d'entre eux) et 21% entrent directement dans la vie active industrielle ou commerciale, ce qui n'implique pas forcément une émigration. Joyeuse est en effet un bourg rural au dynamisme croissant dont la population a cessé de décliner depuis 1954 et qui constitue un pôle de services. Dans certains CEG en revanche, l'isolement et le manque d'offres semblent limiter les trajectoires, ainsi à Saint-Cirgues-en-Montagne 40% des élèves regagnent leur domicile sans activité, chiffre qui est également lié au caractère récent de l'établissement de sorte que les données reposent sur un effectif réduit. Ce poids de l'enseignement technique chez les garçons, s'il est fréquent, n'est pas généralisé à tous les territoires. Par exemple les CEG de Megève et Chamonix sont peu concernés par ce choix en raison de la faiblesse du secteur industriel et surtout des nombreuses opportunités offertes par le secteur tertiaire alors en plein essor. Ce constat peut être affiné au regard des autres sources analysées.

Ainsi au début des années 1960, les stratégies d'orientation qui étaient celles mises en place dans le cadre des CC n'ont pas changé, et ce malgré la mise en place des réformes. Les changements à l'œuvre durant cette période sont davantage perceptibles à travers l'analyse des élèves en échec : ceux qui retournent en classe primaire à l'issue de la 6^{ème} ou de la 5^{ème} et ceux qui ne peuvent accéder aux CEG. Le graphique construit à partir du registre de

matricules de Saint-Sauveur montre que le retour en classe primaire est un phénomène croissant, à mesure que les effectifs augmentent⁴⁵³. La massification des CEG génère l'échec scolaire de sorte que les classes primaires deviennent des filières de relégation accueillant les élèves en échec et parfois de bons élèves mais éloignés de la culture scolaire, que les maîtres n'ont pu convaincre de poursuivre leurs études en CEG. Le schéma s'inverse : alors qu'auparavant les CC n'accueillaient que les meilleurs élèves de l'école primaire, il se caractérise désormais par un panel plus large d'élèves et les classes de fin d'études deviennent des filières de l'échec et de la relégation.

Ce constat est confirmé par l'étude des dossiers d'orientation des élèves de FE ardéchois⁴⁵⁴. Pour la majorité de ces élèves, le maître préconise des études courtes : apprentissage, CET, école ménagère voire l'entrée dans la vie active pour les élèves les plus faibles et dont l'instituteur sait qu'ils disposent d'une solution, d'une « place » dans l'exploitation de leurs parents, par exemple. Pour une minorité d'entre eux, le maître préconise une orientation vers un CEG, qui peut entraîner un redoublement, l'objectif étant de « laisser une chance » à ces élèves. Ainsi à Chomérac pour l'année 1960-1961, 14 élèves sont dirigés vers un enseignement technique (essentiellement des garçons, d'autant plus que Chomérac possède un CET de préparation aux métiers du bâtiment), 13 vers l'enseignement ménager (pour les filles). Pour cinq d'entre eux, l'instituteur préconise l'inscription en CEG et enfin l'entrée dans la vie active pour cinq autres, possédant l'âge requis. Dans la majorité des cas, les avis formulés par les familles vont dans le sens de ceux des maîtres, signe de l'existence d'un dialogue en amont. Du côté des élèves de Chomérac, les vœux sont souvent similaires, chez les garçons, le métier de mécanicien semble en vogue, ce que l'on peut davantage rapprocher d'une mode que de perspectives de placement locales. Il existe toutefois une filière à Aubenas (mécanicien pour outils à découper), mais il est difficile de savoir si c'est à cette filière que font référence les élèves plutôt qu'à celle de mécanicien automobile. Les dossiers d'orientation donnent aussi à voir l'existence des autres critères influençant les stratégies d'orientation, ainsi un élève fils d'agriculteur fait le vœu de reprendre l'exploitation de son père car il n'a que des sœurs et donc une place à prendre. Un autre évoque au contraire le fait qu'il a déjà un frère agriculteur, laissant sous-entendre que la taille de l'exploitation est insuffisante pour faire vivre la fratrie. Il fait ainsi le vœu d'être mécanicien tandis que ses parents souhaitent une orientation vers l'enseignement technique.

⁴⁵³ Voir en annexes figure 153-154, p.228 : « Analyse des registres matricules du CEG de Saint-Sauveur-de-Montagut ».

⁴⁵⁴ Pour les CEG du Pouzin, du Teil et de Chomérac.

Pour les filles de FE, l'école ménagère est la voie de prédilection. Le caractère dispersé de ces structures facilite en outre leur fréquentation. En effet, si beaucoup de parents ne formulent pas de vœux d'orientation pour leurs enfants – en tout cas ceux-ci n'apparaissent pas dans les dossiers – certains insistent sur le fait que la formation suivie doit être proche. Ainsi des parents du Pouzin par exemple déclarent que leurs filles peuvent s'orienter dans l'établissement de leur choix tant qu'il se situe dans la ville. À une époque où les transports scolaires en sont à leurs balbutiements, la proximité de l'offre joue un rôle majeur, plus encore pour les élèves ne désirant pas faire de longues études et qui ne sont donc pas condamnés à partir. Ainsi au FE du Teil, les filles souhaitent s'orienter de manière privilégiée vers les métiers de la couture, probablement car il existe un CET au Teil avec une formation couture. Le même CET dispense également des formations d'employée de bureau moins sollicitées par les élèves de FE, peut être en raison d'un niveau plus exigeant, les classes de FE étant avant tout associées à des métiers manuels. Les CET ne sont cependant pas accessibles à tous les élèves de FE, les maîtres n'y envoyant que leurs bons éléments, précisant parfois qu'une telle orientation implique d'être « travailleur » et que l'école ménagère est davantage préconisée pour les élèves d'un niveau plus faible.

Le graphique représentant l'évolution de l'orientation à Saint-Sauveur fait apparaître que les voies d'orientation se diversifient. À partir du début des années 1960, le lycée ne constitue plus le premier objectif des élèves entrant en CEG. Cela va dans le sens d'Antoine Prost selon qui la démocratisation de l'enseignement en cours dans les années 1950 est freinée par les réformes pourtant menées en son nom, qui aboutissent à la création de filières de relégation dans lesquelles se massent les élèves les plus faibles et les plus modestes, deux éléments assez souvent corrélés, auxquels s'ajoutent dans une certaine mesure les élèves du rural isolé⁴⁵⁵.

Analyser l'orientation à travers la cartographie

Nous avons fait l'expérience d'analyser l'orientation des élèves à travers une démarche cartographique afin de mieux questionner le poids du territoire dans les stratégies familiales. Nous avons pour ce faire utilisé les statistiques de l'orientation des élèves de 3^{ème} des établissements publics isérois. Nous avons conçu une première couche de données représentant les secteurs des établissements dans lesquels nous avons constaté une

⁴⁵⁵ Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*, 2. éd., Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

surreprésentation de l'orientation technique (plus de 46% des élèves, ce qui correspond à la moyenne académique des CEG de l'année en question). Les secteurs représentés sont conformes à la carte scolaire, hormis celui de Roybon/ Saint-Etienne-de-Saint-Geoirs, deux établissements faisant partie d'un secteur de recrutement bien plus vaste, les archives ne nous permettant pas de connaître précisément l'aire de rayonnement de chacun d'entre eux. Nous avons superposé cette couche à celle du profil de la population par commune, défini à partir du recensement INSEE de 1975 (secteurs primaire, secondaire, tertiaire et métiers du bâtiment). La carte représente l'orientation dans l'enseignement technique des élèves de 3^{ème} (hors agriculture) pour l'année 1969-1970 corrélée à la proportion d'actifs travaillant dans le secteur secondaire dans chaque commune⁴⁵⁶. Il apparaît tout d'abord que les secteurs les plus urbains sont moins concernés par l'orientation technique, phénomène que nous avons déjà constaté en creux à travers l'analyse des graphiques puisque les grandes villes sont pourvues de PCL contrairement aux autres territoires et que ces types d'établissement se caractérisent par une orientation technique moindre au profit d'une poursuite d'études en lycée général. Il y a cependant quelques exceptions. À Bourgoin, dans l'un des deux PCL, l'orientation vers l'enseignement technique dépasse légèrement la moyenne académique, toutefois si l'on fait la moyenne des deux PCL, la proportion baisse de sorte que nous avons choisi de ne pas figurer le secteur de Bourgoin parmi ceux caractérisés par une surreprésentation de l'orientation vers le technique en 3^{ème}. Deux secteurs du périurbain grenoblois, Saint-Martin-d'Hères et Gières sont également caractérisés par une surreprésentation. À l'inverse, les communes très industrielles du nord-Isère ne sont globalement pas marquées par une surreprésentation de l'orientation vers l'enseignement technique. Les secteurs de La Tour-du-Pin et de Bourgoin possédant tous deux des lycées ont un profil d'orientation similaire à ceux des autres secteurs possédant un PCL de sorte que le contexte économique local semble peu jouer ici.

Trois types de secteurs se caractérisent finalement par une surreprésentation de l'enseignement technique. Il s'agit tout d'abord de secteurs marqués par l'industrie mais dépourvus de pôles urbains majeurs possédant un lycée (Montalieu, Les Avenières). Ces deux secteurs possèdent des débouchés locaux en termes d'emplois secondaires et sont situés à proximité de structures d'enseignement (Pont-de-Cheruy, La Tour-du-Pin et Bourgoin, dotés d'internats). Le deuxième type de secteur comprend des zones rurales tertiarisées (Bourg-d'Oisans, Villard-de-Lans), l'orientation technique peut être liée à des formations en relation

⁴⁵⁶ Voir la carte en annexes la figure 155, p.229 : « L'orientation en filière technique des élèves de 3^{ème} de l'enseignement public en Isère, 1969-1970 ».

avec le tourisme (mécanicien de remontée mécanique, *etc.*) permettant de rester « au pays ». Enfin, l'orientation vers l'enseignement technique concerne aussi des secteurs ruraux agricoles comme Monestier-de-Clermont, Mens et Roybon, dans lesquels la poursuite d'études dans le technique peut faire partie d'une stratégie de reconversion par rapport à l'activité des parents, accompagnée ou non d'une émigration. Entre ces trois types de secteurs, nous distinguons des profils intermédiaires comme Saint-Laurent-du-Pont et Le Touvet. Cette expérimentation met en exergue le fait qu'une étude de l'orientation de manière cartographique peut être riche d'enseignements mais qu'elle ne doit pas occulter le caractère lacunaire des informations (le réseau privé n'est pas représenté, ni l'orientation des élèves avant la 5^{ème}). En outre il faudrait prendre en compte la proportion d'internes pour affiner les données, de sorte que la carte peut constituer un support à l'analyse mais n'est pas suffisante.

Dans la première moitié des 1960, la composante territoriale est un déterminant essentiel de l'orientation en milieu rural. L'existence ou non d'une offre d'enseignement de proximité constitue tout d'abord un élément explicatif majeur des choix d'orientation effectués par les élèves, à une époque où les transports scolaires sont encore peu développés. En outre, le contexte économique local exerce aussi une influence : possibilité de débouchés locaux, volonté de rompre ou non avec le milieu professionnel familial, *etc.* À la dimension territoriale se superposent la question de l'appartenance sociale et du genre des élèves, deux composantes se déclinant de manière différenciée selon les territoires, même si des constantes existent comme la sous-représentation des filles dans l'enseignement technique.

3. Les élèves ruraux des années 1970 : des classes à l'image de la société locale ?

À partir des réformes des années 1960, le profil des élèves de CEG évolue avec la massification du second degré. Au début des années 1970, les classes de fin d'études ont presque toutes disparu de sorte que les CEG/CES accueillent désormais la majorité d'une génération d'élèves, au moins au niveau du cycle d'observation. Ainsi, avant de s'intéresser aux comportements d'orientation des élèves, il convient de questionner leur identité géographique et sociale.

3.1. L'ÉVOLUTION DU PROFIL SCOLAIRE DES ÉLÈVES DE CEG

À l'échelle nationale, le public des établissements de second cycle a changé : entre 1958 et le début des années 1980, la part des jeunes de 17 ans non scolarisés par l'Éducation nationale n'a cessé de décroître. Alors qu'ils étaient 73% en 1958, ils sont environ 50% dans les années 1980 et 22% en 1991⁴⁵⁷. Cette régression n'est pas seulement liée à la politique d'élévation du niveau général des Français menée depuis 1959, elle est également motivée par l'évolution du contexte économique. Entre 1965 et 1968, le nombre de jeunes de 17 ans non scolarisés ou scolarisés dans des structures ne dépendant pas de l'Éducation nationale (MFR, apprentissage) est à son apogée. À une époque de plein-emploi, l'insertion des jeunes sur le marché du travail, même peu ou pas diplômés, ne constitue pas un problème. La situation change avec la crise économique. La massification de l'enseignement de second cycle est ainsi croissante, elle concerne la quasi-totalité d'une génération au niveau des collèges (à l'exception d'enfants dits « inadaptés », souvent porteurs de handicaps variés) et l'accès au lycée se généralise. Cela entraîne le développement d'une nouvelle forme de chahut selon Jacques Testanière qui distingue en 1967 le chahut traditionnel lié à la perturbation momentanée d'un cours par des élèves adhérant aux règles de l'institution et un chahut

⁴⁵⁷ Florence Defresne, Jérôme Krop, « La massification scolaire sous la V^e république : une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014) ». *Éducation et Formations*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 2016, Massification scolaire et mixité sociale, p.5-20.

anémique né de la massification, lié à un public nouveau qui peine à trouver sa place⁴⁵⁸. La massification de l'enseignement de second degré aboutit en effet à l'intégration d'élèves au niveau plus hétérogène et plus éloignés de la culture scolaire, conduisant à une remise en cause des pratiques pédagogiques traditionnelles.

Cette massification est toutefois progressive. Alors que la réforme Berthoin devait entrer en pleine application à partir de 1967, les classes de fin d'études perdurent jusque dans les années 1970. Comme le montre le graphique 156⁴⁵⁹, en 1968, la grande majorité des élèves, tous départements confondus, poursuit sa scolarité en premier cycle de lycée ou en CES autonomes. Des différences internes sont toutefois perceptibles. Ainsi, on compte seulement 25% d'élèves inscrits en PCL en Ardèche contre 44% dans la Drôme. Cette différence tient au fait que les lycées sont peu nombreux en Ardèche, là où la Drôme en compte non seulement davantage mais qui ont également la caractéristique d'être beaucoup plus dispersés, y compris dans des zones à forte dominante rurale. Les CEG concernent environ 20 à 30% des élèves. Il faut toutefois préciser que ces chiffres ne concernent que l'enseignement public, les élèves poursuivant leur scolarité dans le privé ainsi que ceux qui sont jugés inaptes à la scolarisation n'étant pas recensés. Or la part des élèves scolarisés dans le privé reste importante en Ardèche et en Haute-Savoie (respectivement 32% et 27%) et inférieure à 20% dans les autres départements⁴⁶⁰. La tendance constatée dans les années 1970 est la croissance du nombre d'élèves scolarisés en CES, grâce notamment aux constructions nouvelles, la part des élèves scolarisés en PCL et en CEG diminuant avec toutefois des divergences selon les départements. En 1968, les classes de FE accueillent encore près de 20% des enfants dans certains départements. La persistance de ces classes jusqu'au début des années 1970 (3 644 sont inscrits en FE dans l'académie en octobre 1970), malgré la réforme Berthoin qui prévoyait leur fermeture à l'horizon 1967, témoigne des retards en termes de construction, de l'existence d'établissements bondés, notamment en milieu urbain par rapport auxquels les classes de FE constituent une manière de se délester d'un certain nombre d'élèves. Surtout, cela est révélateur d'un problème visiblement non anticipé par les aménageurs : en prolongeant la scolarité obligatoire et en décrétant la massification de l'enseignement de second degré et la mise en œuvre d'un cycle d'observation relativement commun pour tous les élèves, l'Éducation nationale a créé une situation propice au développement de l'échec

⁴⁵⁸ Jacques Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », Revue française de sociologie, n° 8, 1967.

⁴⁵⁹ Voir les annexes figure 156, p.230: « Répartition des élèves de 6^{ème} par type d'établissements, 1968 ».

⁴⁶⁰ Voir les annexes figure 162, p.233 : « Proportion des élèves de premier cycle inscrits dans le public et le privé par départements en 1970 ».

scolaire. La réponse apportée à ce constat d'échec est la création progressive de filières parallèles. Il ne s'agit pas d'un phénomène nouveau. Avec la généralisation de l'enseignement primaire au XIX^e siècle, il est apparu nécessaire de créer des classes de perfectionnement pour les élèves dits « arriérés »⁴⁶¹. Ainsi, à mesure que l'enseignement se massifie, l'Éducation nationale crée de nouvelles filières supposées répondre à l'hétérogénéité du public de sorte que les établissements deviennent de plus en plus polyvalents, donc difficiles à disséminer en milieu rural. Avec la disparition des classes de FE, la filière pratique est réformée en 1972. À partir des années 1970, on reproche de plus en plus à cette dernière de constituer une filière ségrégative, alors que la décennie précédente, elle était perçue comme un outil de démocratisation censé permettre à une population plus nombreuse de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement de second degré. Les classes de 4^{ème} et de 3^{ème} pratiques sont transformées en CPPN (classes préprofessionnelles de niveau) et CPA (classes préparatoires à l'apprentissage), filières courtes qualifiées de « filières scolaires de l'échec » par Philippe Chevallier⁴⁶² dans le sens où il s'agit de sections vers lesquelles sont orientés des élèves jugés inaptes à suivre un cursus classique et sont donc le plus souvent orientés par défaut. Il note par ailleurs une surreprésentation de garçons dans ces filières, surreprésentation que nous avons constatée pour les classes de FE, mais aussi de populations d'origine populaire et étrangère.

3.2. L'ÉVOLUTION DU PROFIL SOCIAL DES ÉLÈVES DE CEG

Si le profil des élèves de CEG est relativement aisé à dresser pour le début des années 1960 grâce aux dossiers de rentrée qui renseignent l'origine sociale des élèves à partir de la profession du père de famille, classement qui comporte une série de biais mais permet de brosser un paysage social, cela devient plus complexe ensuite. En effet, à partir de la fin des années 1960, les dossiers de rentrée ne comportent plus la rubrique « origine sociale » et se sont de manière générale allégés. L'évolution de cette source doit être questionnée. On peut supposer que les dossiers du début des années 1960, particulièrement étoffés, répondent à un effort statistique global. Les données statistiques sur les établissements tendent par la suite à

⁴⁶¹ Loi du 15 avril 1909

⁴⁶² Chevallier Philippe, « Les filières scolaires de l'échec », *Revue française de pédagogie*, volume 77, 1986, p. 39-46.

se multiplier et leur origine se diversifie, au vu notamment des enjeux dont sont porteurs les effectifs. On peut également supposer qu'à partir du moment où la réforme Berthoin entre en pleine application, la démocratisation de l'enseignement est supposément atteinte et qu'il n'est plus utile de poser la question d'éventuelles différences sociales d'un établissement à l'autre, voire d'une filière à l'autre. L'identité sociale des élèves est donc plus difficile à appréhender. Toutefois, étant donné que la majorité d'une génération fréquente l'établissement public de son secteur, on peut partir du principe que le public des établissements reflète la composition de la société locale. Il est vrai que des dérogations sont possibles et que le recours aux internats, notamment ceux des grandes villes, peut être davantage associé aux classes sociales supérieures.

Partant du principe que les élèves des collèges publics sont le reflet de la société du secteur, il faut toutefois s'interroger quant à l'évolution de cette société. Le monde rural est en effet alors marqué par des recompositions majeures. Le premier phénomène à l'œuvre est un renversement démographique, mis en lumière par Bernard Kayser⁴⁶³. À l'échelle française, le recensement de 1982 montre que les communes rurales (selon la définition de l'INSEE) connaissent depuis 1975 une croissance supérieure à celle des villes, dans les zones rurales sous influence urbaine, mais pas uniquement. Bernard Kayser parle ainsi de « *renaissance rurale* » pour qualifier ce phénomène, qui se distingue de la périurbanisation. À l'échelle de l'académie de Grenoble, au regard des cartes de variation de la population, il apparaît qu'entre 1968 et 1975, les zones rurales sous influence urbaine directe ont gagné des habitants (le nord-Isère, la région d'Annecy et le bassin genevois notamment). Entre 1975 et 1982, la carte change de visage. La grande majorité des communes gagne désormais des habitants, y compris dans le rural isolé comme le Vercors drômois⁴⁶⁴. Cette évolution, si elle est très perceptible, n'est pas généralisée, ainsi la montagne ardéchoise continue-t-elle à perdre des habitants. Ce dynamisme démographique nouveau se traduit d'abord par un solde migratoire positif puis un par solde naturel positif, en lien avec le rajeunissement de la population. L'installation des néoruraux s'opère en plusieurs vagues⁴⁶⁵. Si le phénomène prend de l'ampleur à partir des années 1970, il n'est pas totalement nouveau, en témoigne la figure de Pierre Rabhi, installé en Ardèche au début des années 1960. L'Ardèche est un département particulièrement marqué par ce phénomène. Plusieurs communautés s'y installent dans les

⁴⁶³ Bernard Kayser, *La renaissance rurale. Sociologie des campagnes du monde occidental*, Colin, 1990.

⁴⁶⁴ Voir en annexes figures 4-6, les cartes de variation de la population dans l'académie de Grenoble.

⁴⁶⁵ Voir Catherine Rouvière, « Migrations utopiques et révolutions silencieuses néorurales depuis les années 1960 », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], 133 | 2016.

années 1970, essentiellement dans les Cévennes et les Boutières et assez peu sur le plateau. Ces communautés se caractérisent par un refus de la société libérale. La deuxième vague à partir de la seconde moitié des années 1970 est davantage le fait d'individus à la recherche d'un nouveau mode de vie, plus proche de la nature. Elle se caractérise ainsi par un « *déplacement de l'utopie* » selon les sociologues Bertrand Hervieu et Danièle Léger⁴⁶⁶. Ces néoruraux se situent par ailleurs dans une double rupture vis-à-vis de l'activité agricole, une rupture avec les pratiques traditionnelles mais aussi avec le modèle productiviste. Désireux de participer à la revitalisation du monde rural, ils deviennent des acteurs clés dans certains territoires ruraux isolés. Toutefois, le renouveau de la population a aussi concerné d'autres types de territoires ruraux, notamment ceux de montagne ayant connu l'essor de l'activité touristique. La description que le couple Dupont-Roc fait de la population de Megève, et de ses élèves, est assez révélatrice de ces évolutions.

Le CEG de Megève : vecteur de mélange des populations ou d'entre-soi ?

La commune de Megève, en situation d'interface entre la vallée de l'Arve et le Val-d'Arly, est emblématique des territoires où les sports d'hiver ont considérablement modifié l'activité rurale. Le développement touristique remonte aux années 1920, sous l'impulsion de la famille de Rothschild. Les services liés au tourisme, notamment l'hôtellerie et la restauration, attirent dès lors des salariés extérieurs. Le village, assez isolé, était auparavant très marqué par l'activité agricole. Au début du XX^e siècle, les deux tiers des habitants vivent de l'agriculture, essentiellement pastorale⁴⁶⁷. Les productions sont écoulées à Sallanches, plaque tournante du commerce dans la région.

⁴⁶⁶ Danièle Léger, Bertrand Hervieu, *Le retour à la nature, « au fond de la forêt...l'État »*, Seuil, 1979.

⁴⁶⁷ Raymond Balseinte, « Megève ou la transformation d'une agglomération montagnarde par les sports d'hiver », *Revue de géographie alpine*, tome 47, n°2, 1959, p. 131-224.



Megève depuis « Sur les Prés », gare télécabine du Jaillet (cliché personnel de l'auteure)

Cette photographie met en lumière le caractère bivalent de la ville, qui s'est dessinée tout au long du XX^e siècle, entre urbanité et cadre rural relativement isolé. La ville est en effet enserrée entre deux barrières de montagne (le Mont-d'Arbois et la Montagne du Jaillet), traversée par une route départementale qui relie Sallanches à Albertville et qui est fréquemment coupée en raison d'éboulements et de l'enneigement. Il existe donc une habitude dans la fréquentation de Sallanches, même si, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, les parents rechignent à y envoyer leurs enfants quand le CEG public de Megève est menacé de disparition.

Avec le développement de l'activité touristique, Megève est marquée par une fièvre de construction. Les terrains prennent de la valeur ce qui participe à l'enrichissement de la commune et des populations. Le nombre d'habitants triple entre 1921 et 1954 et s'élève à 4 400 en 1962. Megève devient dans les années 1950 une station mondaine, alors la plus chère de Haute-Savoie. Toutefois, malgré le développement du secteur tertiaire, les Mégevans restent attachés à l'activité agricole et conservent souvent du terrain. L'agriculture s'oriente quant à elle vers un élevage de qualité à travers l'introduction de la race Abondance. Les mutations qui s'opèrent à Megève ont donc transformé le paysage mais aussi la société locale. Elles sont d'une part attestées dans la bibliographie et évoquées par les Dupont-Roc de manière assez similaire. Raymond Balseinte écrit ainsi « *les deux éléments de la population mégevanne vivent ensemble mais séparément* ». Cette population scindée en deux groupes est

également décrite par le couple Dupont-Roc qui parle pour une part des « *vrais mégevans* » ou « *mégevans de souche* » et d'autre part des « *repiqués* », c'est-à-dire des populations exogènes dont le couple estime faire partie, bien qu'ils soient tous deux Haut-savoyards et qu'Andrée Dupont-Roc soit originaire des Contamines-Montjoie, village situé à quelques kilomètres de Megève. Les Dupont-Roc précisent toutefois qu'ils font partie des « *repiqués* » intégrés, intégration qu'ils doivent selon eux moins à leur statut d'enseignant et de directeur du CEG qu'à leur pratique intensive des sports d'hiver (le ski pour Maurice Dupont-Roc, le ski et le curling pour Andrée-Dupont-Roc qui a participé aux JO de Calgary en 1988). Le succès de cette intégration est marqué par le fait que Maurice Dupont-Roc accède à un fauteuil au conseil municipal. Or, Raymond Balsteinte en 1959 note que la réponse des mégevans à la « *colonisation des étrangers* » se lit dans la composition du conseil municipal dans lequel beaucoup de professions sont représentées, mais uniquement par des « *mégevans de souche* », à l'exception du maire lui-même, originaire des Contamines mais marié avec une mégevanne. Ces « *mégevans de souche* », de moins en moins nombreux, se distinguent des autres à plusieurs niveaux. Ils sont tout d'abord originaires de Megève depuis plusieurs générations, élément souvent perceptible à travers leur patronyme. En 1911, sur 1 746 habitants, 1 314 portent l'un des 33 patronymes les plus répandus dans la région et cinq « tribus » totalisent plus du tiers des habitants. Il s'agit par ailleurs d'une population liée à l'agriculture, ayant souvent conservé des terres, population de plus en plus marquée par une double-activité liée aux sports d'hiver et à l'élevage. Les « *repiqués* » quant à eux sont une population de fonctionnaires (les enseignants notamment) et surtout de commerçants, résidant plutôt dans le bourg. Selon Raymond Balseinte, ces commerçants et hôteliers venus de Paris ou d'ailleurs restent considérés comme des étrangers même 20 ans après leur installation.

Caractériser la population mégevanne s'avère donc complexe. Le secteur scolaire de Megève a été défini comme rural par les aménageurs, en raison de la taille de son CEG public et des faibles densités de ces territoires de montagne. Si l'agriculture se maintient, c'est le secteur tertiaire qui domine et les mœurs urbaines ont investi la station, urbain rimant ici avec mondain. Ces mœurs se lisent à travers les vitrines des boutiques à la parisienne mais aussi aux divertissements, on peut penser à la boîte de nuit inaugurée par Jean Cocteau, qui donne à Megève une réputation assez sulfureuse à partir des années 1950, le bourg accueillant son lot de célébrités. Jean Cocteau surnommait d'ailleurs Megève le XXI^e arrondissement de Paris. Ce sont enfin des milliers de touristes (13 000 l'hiver 1958 et 8 000 l'été), essentiellement urbains, qui gagnent Megève. Pourtant, aux yeux des habitants de la vallée que nous avons pu

questionner, originaires notamment de Sallanches dans la vallée, les Mégevans restent largement associés à la figure du « *bouseux* », renvoyant d'une part à la possession de terres et d'autre part à la volonté d'un certain entre-soi. À ce qualificatif sont souvent associés ceux de « *bourgeois* » et de « *cul-bénits* ». Plus généralement, l'idée qui ressort est celle que les Mégevans « *sont spéciaux* ». Cette réflexion sur la perception des Mégevans, par eux-mêmes, « Mégevans de souche » comme « repiqués » et par les autres mériterait d'être étoffée par une démarche d'enquête généralisée, toutefois les jalons posés traduisent la spécificité de cette petite ville, entre urbanité et ruralité.

Cette description de la population mégevanne nous conduit à nous intéresser aux élèves du CEG. Ainsi que nous l'avons signalé précédemment, la commune est marquée par une forte présence de l'enseignement privé, notamment grâce à l'existence d'un CC implanté au chef-lieu qui a précédé l'installation du CC public. Au début des années 1960, l'essentiel des Mégevans fréquentent le CC privé et la petite cinquantaine d'élèves inscrite dans le CEG public est originaire des communes alentours (Saint-Gervais-les-Bains et Sallanches). Il s'agit pour l'essentiel d'enfants de commerçants et d'artisans, on peut donc supposer que les parents travaillent à Megève mais n'y résident pas, peut-être en raison des coûts. Puis les effectifs des établissements publics et privés tendent à s'équilibrer dans les années 1960/1970. D'après les Dupont-Roc, la dualité de la population entre enfants de « *mégevans de souche* » et enfants de « *repiqués* » est visible au choix du collège, les premiers allant dans le privé et les seconds dans le public. Les dossiers d'établissements ne nous permettent pas de le confirmer. En effet, ils ne précisent que la commune dont sont originaires les élèves et pas le quartier. Les raisons du succès de l'enseignement privé ne sont pas seulement confessionnelles. Bien qu'il semble être de bon ton qu'au moins l'un des enfants d'une fratrie de « *mégevans de souche* » fréquente le séminaire, le choix du CC privé ou du CEG public semble avant tout renvoyer à un usage. Ainsi, après la 3^{ème}, beaucoup de parents envoyaient leurs enfants vers le lycée public de Passy plutôt que le lycée privé de Sallanches selon Andrée Dupont-Roc car « *ça ne se voyait pas, ça ne se savait pas* ». Progressivement, le CEG public gagne des élèves de sorte que l'on peut supposer que le collège devient un lieu de rencontre entre « *mégevans de souche* » et « *repiqués* ». Cela est confirmé dans une certaine mesure par les sources qui attestent le phénomène suivant pour l'année 1969 : alors que l'ensemble des 6^{èmes} accédant au CEG sont issus d'une école primaire publique, entre deux et cinq élèves des niveaux suivants viennent du CC privé. Il semble s'agir d'élèves redoublants ou ne parvenant pas à obtenir l'orientation souhaitée dans le privé. Ainsi, bien que minoritaire, cela témoigne de l'existence

de transferts. En outre, l'existence d'élèves hivernants fait du collège public un lieu de rencontre pour les élèves. Il s'agit d'une part d'enfants de saisonniers et d'autre part d'enfants de touristes venus skier l'hiver, qui suivent une scolarité de quelques mois au CEG. Les Dupont-Roc se souviennent ainsi de certaines figures comme « *le fils de Sacha Distel* » et le « *fils de Grand-Marnier* ». L'exemple de Megève témoigne du fait que contrairement à ce que nous présumons, les élèves des CEG publics ne sont pas forcément le reflet de la société locale mais peuvent en constituer une image déformée. Toutefois, ce phénomène semble s'estomper et le CEG peut devenir un lieu de rencontre entre les différentes composantes de la population mégevanne, un lieu d'intégration pour les « *repiqués* ».

3.3. L'ÉVOLUTION DE LA PLACE DES ÉLÈVES ET DE LEURS FAMILLES AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF : DES ACTEURS PROGRESSIVEMENT PLACÉS AU CŒUR DES PROCÉDURES D'ORIENTATION

Le système éducatif réformé s'est construit sans les parents, toutefois à partir de la fin des années 1960, leur rôle ne cesse de se renforcer. La première moitié des années 1960 est traversée par des débats houleux au sein du ministère de l'Éducation nationale entre les tenants d'une orientation impérative dictée par la raison d'État, fondée sur le diptyque élèves doués/non doués légitimant les décisions d'orientation et les libéraux, soucieux de préserver « le droit des pères de familles » de décider de l'avenir de leurs enfants. Après 1968, l'idée d'une sélection accrue et d'une orientation dirigée est abandonnée et les vœux de l'élève et de sa famille occupent une place croissante au sein des procédures d'orientation. On peut voir dans cette intégration progressive les effets des débats post-mai 68 et également une défiance croissante des familles vis-à-vis de l'institution scolaire. Ainsi on passe progressivement du paradigme de la mise à distance des parents à celui de leur implication. Au début des années 1970, l'importance de l'information d'orientation donnée aux familles est évaluée à la hausse, en témoigne la création de l'ONISEP en 1970 et le changement de dénomination des centres d'orientation qui deviennent des CIO (centres d'information et d'orientation). Enfin en 1973, les procédures d'orientation elles-mêmes sont réformées. L'objectif est d'accorder une place plus large au dialogue avec les élèves et leurs familles, ces NPO (nouvelles procédures

d'orientation) se fondent ainsi sur le triptyque information/dialogue/orientation⁴⁶⁸. L'adoption de cette réforme peut paraître à première vue paradoxale puisqu'elle se déploie sous le ministère d'Olivier Guichard dont la politique se caractérise par un retour de « l'ordre scolaire ». Cependant, selon Paul Lehner, cette réforme qui prend corps dans le contexte de l'après mai 1968 est liée à une volonté de susciter le consentement des élèves quant à leur destin scolaire et donc à maintenir l'ordre social⁴⁶⁹.

En pratique, l'application des textes diffère d'une académie à l'autre et même d'un établissement à l'autre, c'est ce dont témoigne le couple d'anciens conseillers d'orientation interrogé. Dans les années 1970, c'est le collège et non plus l'école primaire qui constitue le principal terrain d'action des conseillers d'orientation. Outre l'accueil des élèves et de leurs familles aux CIO dispersés dans les départements, les conseillers d'orientation sont très présents dans les CEG/CES, rencontrant les élèves de manière individuelle ou collective selon la phase du processus d'orientation. À ce niveau, les pratiques diffèrent d'un conseiller et d'un établissement à l'autre en fonction de la disponibilité des conseillers d'orientation et de la bonne volonté des professeurs de leur laisser des heures afin de mener leurs activités. Puis dans les cas d'orientation problématique, les élèves sont rencontrés avec leurs familles. Cette généralisation de la concertation est liée au fait que l'examen d'appel a été supprimé et remplacé par une commission d'appel qui statue sur les cas d'élèves dont les vœux d'orientation ne sont pas conformes aux décisions des conseils de classe. La perspective a donc changé, alors qu'auparavant c'était à l'élève de donner la preuve de ses aptitudes à accéder à une section en passant un examen, c'est désormais le « jugement » du conseil de classe qui est remis en cause, les élèves ayant le droit au réexamen de leur cas.

Cette croissance de la place des familles vient, sur le papier au moins, bouleverser l'équilibre au sein du système d'acteurs traditionnellement à l'œuvre dans les procédures d'orientation et change les règles du jeu, ce qui n'est pas sans susciter des remous, en témoigne une anecdote de Geneviève Barbusiaux : « *Je me rappelle d'un chef d'établissement qui m'a dit : "mais où est-ce qu'on va si vous dites aux familles à quoi elles ont droit! [rires]* ». Bien plus qu'une rupture, il s'agit d'une évolution lente de la place des familles au sein du système éducatif. Celles-ci sont d'une part mieux informées et d'autre part de plus en plus coutumières du réseau scolaire. Toutefois, l'appropriation de ces nouvelles règles diffère

⁴⁶⁸ André Caroff, *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*, EAP, 1992.

⁴⁶⁹ Paul Lehner, « La mise en place d'un système d'orientation scolaire aux lendemains de Mai-Juin 68 : entre rénovation pédagogique et reflux conservateur (1968-1973) », *Politix*, 2018/2.

d'une famille à l'autre. Les Barbusiaux témoignent ainsi que certaines familles pratiquaient un appel systématique quand les Dupont-Roc évoquent le fait que les appels étaient rares au CEG de Megève, un ou deux par an. Il ressort de l'entretien des deux couples une même idée, mais de manière différente : celle de l'importance du rôle du chef d'établissement dans les choix d'orientation. Ainsi, à la question des modalités de décisions d'orientation, Andrée Dupont-Roc répond : « *C'était encore bien Dupont-Roc qui décidait* », c'est-à-dire son mari et directeur du CEG. Ce poids dans les décisions est lié selon eux à la confiance que les familles leur accordaient, familles qu'ils qualifient de « *dociles* », « *coopérantes* ». Francis Barbusiaux fait apparaître quant à lui le poids des chefs d'établissement et des professeurs de deux manières, d'une part au sein des conseils de classe et d'autre part dans le cadre des commissions d'affectation. Il évoque ainsi une anecdote de l'un des premiers conseils de classes auquel il ait assisté en tant que jeune conseiller d'orientation dans les années 1970 à Bar-sur-Aube.

« [*>GB*]: *C'était pas dramatique d'être en relatif échec scolaire...il me semble, peut-être que j'exagère en disant ça.*

[*>FB*]: *Non c'était pas dramatique, la raison est simple, là vous arrêtez votre recherche en 81 eh ben jusqu'à cette date là, il y avait le plein emploi...donc il n'y avait pas de souci! Moi j'ai démarré à Bar-sur-Aube donc c'était une cité scolaire à Bar-sur-Aube, donc lycée collège et c'était le proviseur du lycée qui faisait les conseils de classe 3^{ème} d'ailleurs: "oh nanana...aux chaises!" Il regardait...parce qu'il y avait une usine de chaises à côté.*

[*>MF*]: *D'accord.*

[*>FB*]: *Quelqu'un qui était nul en 3^{ème} on le passait pas ... aux chaises. On n'allait pas se préoccuper de savoir s'il trouvait un apprentissage ou quoi, il y avait de l'emploi. Il y avait une usine à côté, il fallait des ouvriers pour cette usine, celui là il fait ça. Je me rappelle même il disait d'un élève: "il s'emmerde, il nous emmerde, allez!"* »

Cette anecdote témoigne de deux choses. Tout d'abord qu'il n'était pas problématique qu'un élève sorte du système éducatif sans diplôme dans un contexte de plein d'emploi et ensuite que les décisions des conseils de classes ne se fondent pas uniquement sur une question d'aptitudes mais également d'affects, ce pourquoi la présence des conseillers d'orientation était indispensable selon Francis Barbusiaux, permettant de faire la part entre les aptitudes, le potentiel et le comportement d'un élève. Il se montre plus critique encore envers les

commissions d'affectation qui, malgré l'existence de cadres réglementaires étaient pour certaines dominées par le chef d'établissement de la structure qui recrute des élèves, ces derniers ayant tendance à sélectionner eux-mêmes les élèves, en fonction certes de leurs aptitudes mais aussi de leur comportement, leur réputation (un aîné ayant poursuivi sa scolarité dans l'établissement en question pouvant contribuer à forger cette réputation), voire la consonance de leurs noms de familles. Ces affirmations mériteraient bien évidemment une étude approfondie mais là n'est pas le cœur de notre sujet. Elles nous intéressent car elles laissent apparaître que, malgré les réformes accordant une place croissante aux parents et leur intégration au sein de la communauté scolaire⁴⁷⁰, l'orientation des élèves reste le fruit de jeux d'acteurs complexes et multiformes, à la fois encadrés et variables d'un établissement à l'autre de sorte qu'il est difficile, à travers un seul type de source, d'appréhender l'orientation des élèves dans toute son ampleur.

L'identité des élèves ruraux est ainsi fluctuante sous l'effet conjugué de la massification scolaire et du renouvellement de la population rurale dans certains territoires. Si du fait du principe de la sectorisation on peut avoir tendance à considérer que les élèves sont le reflet de la société locale, au niveau de l'origine géographique et de l'appartenance sociale, il faut toutefois prendre en compte la possibilité de dérogations et surtout l'existence du réseau d'enseignement privé qui rebat les cartes, le recrutement géographique et social de ces deux réseaux n'obéissant pas aux mêmes dynamiques. Outre une identité fluctuante, c'est la place accordée à l'élève et sa famille, notamment au niveau de l'orientation scolaire, qui évolue dans les années 1970. C'est à partir de ces considérations qu'il convient de questionner l'évolution des choix d'orientation des jeunes ruraux.

⁴⁷⁰ La loi du 11 juillet 1975 stipule ainsi que « la communauté scolaire inclut le personnel, les parents et les élèves ».

4. Les CEG comme instance de relégation des jeunes ruraux dans les années 1970?

Avec le développement des transports scolaires et l'unification progressive des établissements de premier cycle du secondaire, à la fois grâce à la volonté « du bas » d'aligner les structures rurales sur le modèle urbain et de la politique institutionnelle visant à créer un « collège unique », on peut faire l'hypothèse d'une unification des comportements d'orientation entre jeunes urbains et jeunes ruraux, ou plus précisément d'une importance moindre de la composante territoriale dans les choix scolaires. Pourtant dans les années 1970, un certain nombre d'observateurs dénoncent une persistance des inégalités de scolarité entre urbains et ruraux et plus encore une relégation systématique de ces derniers.

4.1. LES ANNÉES 1970 : LES DÉSILLUSIONS DE LA DÉMOCRATISATION

L'école née des réformes des années 1960 suscite une décennie plus tard une série de critiques que l'on peut regrouper en deux pôles : d'une part une critique sur le changement des finalités de l'institution et d'autre part une dénonciation des promesses non tenues de la démocratisation. Ainsi dès 1973, l'économiste Lê Thành Khôi dénonce l'obsession de la qualification de la main-d'œuvre qui caractérise le système éducatif, marquant la fin d'un idéal humaniste reposant sur un idéal d'émancipation de l'homme par la connaissance⁴⁷¹. De plus, si la démocratisation de l'enseignement comprise de manière quantitative est un fait, qui concerne d'abord le niveau collège puis l'ensemble du second cycle et dans une certaine mesure le supérieur, la démocratisation entendue dans un sens plus qualitatif, reposant sur l'idée que chaque élève doit être orienté en fonction de son mérite et pas de son origine sociale et géographique, est un échec. La vague critique qui déferle dans la littérature scientifique prend corps avec *Les Héritiers* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en 1964⁴⁷². Pointer le rôle de l'origine sociale dans le destin scolaire des élèves n'est en soi pas nouveau⁴⁷³, ce qui l'est est la mise en cause directe de l'école. Les auteurs considèrent en effet

⁴⁷¹ Lê Thành Khôi, *L'industrie de l'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1973.

⁴⁷² Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, Minuit, 1964

⁴⁷³ Voir les enquêtes d'Alain Girard et Christiane Peyre, « L'origine sociale des élèves de l'enseignement secondaire en France », dans Pierre Naville, *École et Société*, Paris, 1959, et des études anglo-saxonnes comme Talcott Parsons, Robert Bales, *Family, Socialization and Interaction Process*. Glencoe, Free Press, 1955.

que l'institution scolaire est centrale dans la reproduction des inégalités sociales, l'école tendant non seulement à perpétuer ces inégalités, mais aussi à les légitimer. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron s'inscrivent dans l'analyse quantitative usuelle à l'époque, facilitée par la collecte régulière de données scolaires depuis la fin des années 1950, mais se distinguent de la conception durkheimienne de l'école socialisante. À travers le calcul de probabilités, ils estiment les chances pour un élève d'accéder à l'enseignement supérieur en fonction de son origine sociale. L'inégalité des chances est décomposée en trois états : l'inégale réussite des élèves, l'inégal retard scolaire et la relégation de certains élèves vers les filières les moins prestigieuses. Le système éducatif génère donc des inégalités « internes » lors du déroulement de la scolarité et également dans les décisions d'orientation des élèves, les élèves d'origine modeste ayant des probabilités bien moindres que les enfants de cadre d'accéder à l'enseignement supérieur. Si l'origine sociale, associée à un héritage culturel différencié est centrale selon eux, d'autres facteurs peuvent s'y associer comme la position sociale des autres membres de la famille ou encore le lieu de résidence, engendrant un effet cumulatif. Les auteurs font ainsi de l'institution scolaire un lieu de production de sujets différents mais sélectionnés selon les mêmes règles, masquant les causes réelles des inégalités dans un système réformé censé être fondé sur une distribution méritocratique des places en fonction des « aptitudes » des élèves. Cet ouvrage, suivi de *La Reproduction* en 1970, connaît un succès éditorial important pour un essai de sociologie, qui s'inscrit dans la durée et est utilisé par un certain nombre d'organisations syndicales ou partis de gauche afin d'appuyer certaines revendications comme le renouvellement pédagogique.

Le rôle de l'appareil scolaire dans la reproduction des rapports sociaux de production et du schéma dominants/dominés fait l'année suivante l'objet d'un ouvrage de Christian Baudelot et Roger Estrabet au titre évocateur : *L'École capitaliste*⁴⁷⁴. Les auteurs distinguent deux filières, la première menant de l'école primaire à l'enseignement professionnel et scolarisant essentiellement des enfants d'origine modeste, la seconde réservée à la bourgeoisie, recréant ainsi la division entre les deux ordres d'enseignement qui précédait la décennie réformatrice. Les critiques vis-à-vis du système scolaire réformé se multiplient ainsi dans les années 1970, faisant parfois écho à des projets de refonte globale du système scolaire comme *Une société sans école* d'Ivan Illich⁴⁷⁵. Cette période marque un renversement, par lequel la nouvelle sociologie concentre ses critiques sur l'éducation elle-même, considérant que

⁴⁷⁴ Christian Baudelot, Roger Estrabet, *L'école capitaliste en France*, Maspéro, 1971

⁴⁷⁵ Ivan Illich, *Une société sans école*, Seuil, 1971. Voir également Alexander Sutherland Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Maspéro, 1970.

l'inégalité face à l'école n'est pas une résultante du milieu social de l'élève mais une production du système éducatif lui-même qui, par la conception des savoirs qu'il porte et la pédagogie à l'œuvre, discrimine les enfants des classes populaires. L'école n'est ainsi plus considérée comme le vecteur triomphant de la modernité et du progrès, mais comme une partie d'un problème social. Ces renouvellements s'inscrivent dans un changement de climat politique, marqué selon Marie Duru-Bellat par le passage entre une période « *d'arithmétique politique* » dans les années 1960 à une phase de scepticisme, dans un contexte de remise en question globale de l'État-providence avec la crise économique⁴⁷⁶. Le contexte change donc en profondeur, et avec lui la perception de l'école.

Si les études sociologiques des années 1970 prennent très peu en compte la dimension genrée des inégalités d'orientation, qui nous l'avons montré est fondamentale, certaines mettent en avant le rôle cumulatif de l'appartenance rurale aux côtés des facteurs sociaux afin d'expliquer les inégalités scolaires. Guenhaël Jegouzo et Jean-Louis Brangeon dans *Les Paysans et l'école* en 1976 défendent l'idée que les paysans sont systématiquement relégués dans le système éducatif et ce depuis l'école maternelle qui reste moins développée dans le monde rural. Ils se fondent sur des données régionales, notamment bretonnes, et s'efforcent de ne pas essentialiser la catégorie des paysans puisqu'ils distinguent petite, moyenne et grande paysannerie. Ils mettent ainsi en exergue des facteurs de variation liés à la région d'appartenance, au lieu de domicile et au niveau socio-économique des familles. Les auteurs présentent l'école comme une instance de désagricolisation (et pas d'émigration rurale), au service de la modernisation économique, ce qui explique par exemple que les écoles maternelles soient plus développées dans les milieux urbains et ouvriers, afin de permettre aux femmes de pouvoir travailler. Ces enfants ruraux qui entrent dans le système éducatif plus tard ont également en moyenne des performances scolaires moindres, sauf par rapport aux enfants d'ouvriers spécialisés et de manœuvres⁴⁷⁷. Ils fréquentent ensuite davantage les CEG et s'orientent vers les filières courtes, de sorte que l'interruption de la scolarité reste plus rapide que pour les autres catégories d'élèves, bien que retardée par rapport à la période précédente. En raison du caractère rural des CEG, les enfants d'agriculteurs sont logiquement surreprésentés dans les sections II de CEG et les filières de transition. Selon une enquête de l'INED citée par les auteurs, en 1962-1963, 80% des enfants des classes supérieures poursuivent leurs études en lycée et le reste en CEG tandis que 58% des enfants d'agriculteurs

⁴⁷⁶ Marie Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*, PUF, 2015.

⁴⁷⁷ Guenhaël Jégouzo, Jean-Louis Brangeon, *Les chances scolaires des enfants de paysans*, dans : *Économie et statistique*, n°67, Mai 1975. p. 3-21.

et 66% de ceux de salariés agricoles fréquentent un CEG. En 1972-1973, 76% des enfants de cadres sont inscrits dans une filière de type lycée, tandis que les enfants d'agriculteurs sont majoritaires en section de type CEG, de même que ceux de salariés agricoles (52%) et 29% sont dans une section de transition. En outre, les auteurs montrent que grâce à l'octroi de dérogations, beaucoup d'enfants de paysans commencent l'apprentissage avant la 3^{ème}, sans spécifier s'il s'agit d'une orientation par défaut liée à l'échec scolaire ou à l'existence de possibilités de placement dans l'exploitation familiale qui priment sur une éventuelle poursuite d'études. Parmi les filières courtes, le cycle court agricole est un bon exemple de filière de relégation, recrutant essentiellement des élèves des filières de transition, ou des élèves de filière II en difficultés.

Ainsi, la marginalisation des paysans dans le système scolaire, élément qui avait servi à justifier la mise en œuvre des réformes des années 1960, demeure dans les années 1970 selon certains observateurs, idée qu'il nous faudra confirmer à travers notre territoire d'étude. La promotion scolaire des campagnes s'accompagnerait d'un maintien des écarts en vertu du sous-équipement ou d'un équipement scolaire différencié, combiné à des facteurs socio-économiques qui jouent, malgré l'existence de prestations familiales et d'un système de bourses renforcé. Les auteurs font ainsi l'hypothèse que le handicap scolaire des enfants ruraux est d'autant plus élevé que le niveau social est bas et le domicile isolé. De surcroît, le taux de relégation augmente avec la taille de la famille. Cette histoire n'est cependant pas celle de l'immobilisme, le système scolaire a changé et avec lui les stratégies des familles rurales, toutefois la situation de classes paysannes dominées tendrait à persister.

4.2. QUESTIONNER LA RELÉGATION SCOLAIRE DES RURAUX À L'ÉCHELLE DE L'ACADÉMIE DE GRENOBLE

Étudier l'évolution de l'orientation des élèves pose un certain nombre de difficultés au vu du caractère très mouvant du système éducatif. Les filières scolaires ont muté tout au long des années 1960, sous l'effet d'une part de la massification scolaire et d'autre part des réévaluations des prévisions économiques et du type de main d'œuvre à former. L'État cherche ainsi dans le même temps à freiner l'afflux des élèves vers l'enseignement général long, à réformer l'enseignement technique afin qu'il corresponde au mieux aux besoins de l'économie, et porte une plus grande attention à l'enseignement scientifique et à la

technologie, ce qui engendre une décroissance du nombre de reçus au baccalauréat littéraire, notamment chez les garçons à partir de la fin des années 1960, et une croissance des reçus dans le pôle scientifique.

Au niveau de l'enseignement technique, l'innovation majeure réside dans la création du BEP en 1966, diplôme polyvalent destiné à des employés et ouvriers qualifiés. La création de ce diplôme est à lier aux prévisions du V^e Plan fondées sur la nomenclature établie par Jean Fourastié. La population active est divisée en branches réparties en six niveaux de qualification⁴⁷⁸. Comme le CAP, le BEP correspond à une qualification de niveau V mais ce dernier est accessible à partir de la 3^{ème} et non de la 5^{ème} et prépare les élèves à un secteur professionnel et pas à un métier précis, contrairement au CAP qu'il est destiné à remplacer. Toutefois, si le BEP connaît un succès, le CAP continue d'attirer de nombreux candidats de sorte que le palier d'orientation de la fin de la 5^{ème} persiste, voire se consolide⁴⁷⁹. En 1970 est créé le CEP (certificat d'éducation professionnelle), préparé dans les CET, qui sanctionne une formation de base ; et en 1971, c'est l'apprentissage qui est davantage encadré et confié aux CFA. Ces réformes attestent le souci du ministère d'adapter les formations aux besoins de l'économie mais révèlent aussi des incohérences de l'administration qui favorise le déploiement du CAP pourtant menacé d'obsolescence et multiplie les créations de sections diverses, souvent très coûteuses et ne tenant pas toujours rigoureusement compte des évolutions de l'emploi.

En parallèle, l'enseignement général est également réformé. En 1968, les filières du bac sont réaménagées, donnant plus d'importance au pôle scientifique et technologique. Les filières se veulent également moins cloisonnées et le bac littéraire (A) devient désormais accessible sans avoir suivi l'option latin. En CEG et CES, les filières moderne et classique sont remplacées par des filières de type I pour les CES et II pour les CEG. Ainsi, malgré les réformes, l'offre diffère toujours entre CES et CEG.

⁴⁷⁸La nomenclature des niveaux de formation approuvée le 21 mars 1969 distingue les niveaux I et II correspondant à des personnels occupant des emplois exigeants normalement un niveau de formation égal ou supérieur à celui de la licence, le niveau III qui renvoie à une formation de niveau du brevet de technicien supérieur, diplôme des IUT ou de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur, le niveau IV correspondant aux personnels possédant un niveau équivalent à celui du baccalauréat technique et du brevet de technicien, le niveau V pour les personnels ayant un niveau BEP/CAP, le V bis pour les personnels caractérisés par une formation courte sanctionnée par un CEP ou une attestation de même nature et le niveau VI pour les emplois n'exigeant pas de formation allant au-delà de la scolarité obligatoire. Voir à ce propos Joëlle Affichard, « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », dans : *Formation emploi*. N.4, 1983. p. 47-61.

⁴⁷⁹ Fabienne Maillard, « La disgrâce d'un diplôme professionnel français : le brevet d'études professionnelles », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n°4 | 2013, 71-90.

Les sources utilisées pour saisir l'orientation des élèves des années 1970 se distinguent quelque peu des précédentes. Nous avons ainsi utilisé les PV des conseils d'orientation dans le département de la Drôme, qui donnent un aperçu de l'orientation par établissement, sachant qu'il s'agit de conseils d'orientation et pas de l'orientation définitive des élèves. Les graphiques qui en résultent pour les niveaux de 5^{ème} et de 3^{ème} sont lacunaires, certains établissements sont manquants en raison de PV absents dans les dossiers ou alors parce que les PV ne font pas apparaître certaines données comme le nombre total d'élèves par classe, indicateurs qui nous sont indispensables pour une étude quantitative⁴⁸⁰. Nous utilisons également les dossiers émanant des différentes antennes des CIO savoyards pour 1977-1978. Ces données sont complétées par des focus, notamment sur les CEG ayant fait l'objet d'enquêtes orales. Il s'agit à travers l'étude de ces documents, non pas de parvenir à un panorama complet de l'orientation des élèves durant cette période, mais d'interroger la manière dont se forgent les stratégies d'orientation des élèves et de leurs familles dans les années 1970 et d'évaluer le poids du territoire d'appartenance dans la mise en œuvre de ces stratégies. Nous aborderons dans un premier temps la question de la ventilation des effectifs entre les différentes filières à l'échelle académique en interrogeant les variations, certes réduites mais tout de même visibles, existant dans les choix d'orientation des élèves d'un département à l'autre. Dans un second temps, nous évoquerons cette même question à l'échelle des différents départements en interrogeant les variations des choix d'orientation d'un établissement à l'autre.

Les comportements d'orientation à l'échelle académique : expliquer les variations inter-départementales

En 1970, au niveau du second cycle, entre 39 et 45% des élèves de l'académie de Grenoble suivent un enseignement général et entre 12 et 16% un enseignement technique long, tandis qu'entre 41 et 44% des élèves se sont orientés vers l'enseignement technique court⁴⁸¹. Par rapport aux objectifs fixés par l'État au début des années 1960, si l'enseignement technique court s'est développé et a atteint les seuils fixés, il n'en va pas de même pour l'enseignement technique long dont il estimait qu'il devait concerner 38% des 35% des élèves de 14 ans orientés vers un lycée. L'enseignement général concerne quant à lui davantage d'élèves que ce qui était préconisé au début des années 1960 par les aménageurs, soucieux d'y

⁴⁸⁰ Voir le volume d'annexes, figure 164, p.235.

⁴⁸¹ Voir le graphique « Répartition des élèves de second cycle par filière en 1970 (enseignement public et privé), figure 161, p.232.

maintenir une certaine sélection. Les proportions sont donc assez semblables d'un département à l'autre avec toutefois quelques variations. Ainsi l'enseignement technique est moins représenté en Ardèche que dans les autres départements, notamment la Savoie. Nous faisons deux hypothèses pour expliquer ces écarts inter-départementaux. La première réside dans la disparité de l'offre d'un département à l'autre, l'Ardèche, nous l'avons vu, pâtissant d'un déficit ancien en termes d'offre d'enseignement technique. Toutefois, nous avons également constaté que la présence de cette offre était corrélée au contexte du territoire local, plus précisément à la présence d'industries. Les établissements techniques ont ainsi souvent été installés en étroite corrélation avec les industries locales, notamment pour les formations les plus spécifiques. Ainsi, ce qui semble le plus déterminant est le contexte territorial, qui d'une part influence l'offre et d'autre part influence les stratégies des familles. Nous faisons le postulat que les débouchés en termes d'emploi à l'échelle locale ou régionale jouent un rôle majeur dans la détermination des choix d'orientation, aux côtés des facteurs mis en avant par la sociologie (l'origine sociale, la position au sein de la fratrie, *etc.*) et du niveau scolaire. Nous rejoignons en cela Guenhaël Jegouzo qui s'intéresse aux facteurs de la mobilité professionnelle agricole, c'est-à-dire le transfert vers d'autres secteurs d'activité, perçu à travers deux phénomènes : les sorties du monde agricole et les non-entrées, l'école jouant un rôle essentiel dans ce deuxième cas de figure. Il fait l'hypothèse d'une relation entre le volume régional d'emplois et l'intensité de l'exode agricole, ce dernier étant d'autant plus fort dans les régions les plus dynamiques marquées par la vitalité de leurs secteurs secondaire et tertiaire. Si ce lien est mis en évidence, il précise toutefois que l'offre locale d'emplois est une condition nécessaire mais pas suffisante à la mobilité qui est également déterminée par d'autres facteurs liés à la distance ou encore à l'information disponible. Au début des années 1960, le choix d'un métier est davantage guidé par les parents que par les services d'information. Dans la décennie suivante, le métier exercé par le père occupe encore un rôle majeur dans le choix de l'orientation des enfants, mais nous avons constaté l'effort réalisé par l'institution scolaire à toutes les échelles, dans le sens d'une diffusion de l'orientation auprès des familles, par le biais de tracts mais aussi de réunions et d'entretiens avec les acteurs éducatifs et personnels des centres d'orientation.

Afin de préciser cette première approche, nous avons analysé la ventilation des élèves de 4^{ème} inscrits dans les établissements publics pour l'année 1968⁴⁸². Nous constatons que la

⁴⁸² Voir le graphique en annexe : « Répartition des élèves de 4^{ème} par départements et par filières en 1968 », figure 159, p.231.

majorité des élèves s'orientent vers une filière moderne, soit moderne I pour les CES soit moderne 2B pour les CEG, les deux sections se caractérisant par un enseignement de technologie et deux langues vivantes⁴⁸³. Si la section M1 correspond aux enseignements de la M2B, il y a des différences. En effet, les sections de type lycée sont à la charge d'enseignants dits spécialisés, souvent certifiés ou agrégés tandis que la filière M2B de type CEG est assurée par des PEGC. Nous n'affirmons pas en cela que cette section est de qualité moindre en termes d'enseignement, mais il semble qu'elle soit perçue ainsi par les cadres de l'Éducation nationale. Ainsi, comme à l'époque des CC, les CEG ne disposent pas de réelle filière classique et d'une filière moderne « au rabais », avant tout destinée à une orientation vers des formations courtes. Les classes pratiques ne concernent qu'une minorité d'élèves (15 à 20%), les données pour la Savoie étant à envisager avec précaution car la source consultée indique qu'il n'y a aucun élève scolarisé en classe pratique dans les lycées savoyards, ce qui peut correspondre à un oubli. Il apparaît peu de différences d'un département à l'autre, hormis pour l'Ardèche où nous constatons une surreprésentation de la filière moderne 2A, ce qui est lié au fait que trois CEG de ce département ne dispensent qu'une seule langue vivante, ce qui rend impossible l'existence de la filière 2B. Il s'agit d'établissements dont la disparition a été programmée (Saint-Cirgues-en-Montagne, Cruas, Le Pouzin), ce qui explique leur développement incomplet. Si la ventilation des effectifs est assez similaire dans les départements composant l'académie de Grenoble, nous notons toutefois l'existence de quelques disparités liées d'une part aux contextes locaux qui ont une influence à la fois sur l'offre et sur les choix d'orientation effectués par les élèves et d'autre part aux différences en termes d'offres d'enseignement générées par l'institution scolaire.

À l'échelle départementale : des choix d'orientation spécifiques ?

À travers l'étude des PV des conseils d'orientation de la Drôme qui distinguent les vœux d'orientation des élèves par niveau et par type d'établissement, notre objectif est de comparer les choix d'orientation des élèves en fonction d'une part du type d'établissement public fréquenté (PCL/CES/CEG) et, d'autre part, de questionner les éventuelles variations de ces décisions d'orientation d'un établissement similaire à l'autre.

Le suivi de la promotion des 6^{ème} de l'année 1972-1973 est destiné à appréhender le poids des changements de filières afin d'évaluer la mobilité intra-établissement censée se développer grâce à la polyvalence accrue des établissements depuis la réforme Fouchet-

⁴⁸³ Voir le détail des filières et leur évolution dans le lexique.

Capelle⁴⁸⁴. Il apparaît que quelque soit le type d'établissement, la majorité des élèves ne change pas de filière. Les changements concernent en moyenne 11% des élèves, certains marquant une promotion et d'autres étant révélateurs d'un échec. La majorité des transferts concerne des élèves qui passent de la filière II à la filière III (de transition), il s'agit de jeunes dont les résultats sont jugés insuffisants et qui sont donc orientés vers une section réservée à des élèves théoriquement plus « manuels ». En fonction de l'âge des élèves, ces derniers peuvent redoubler, passer en 5^{ème} voire directement en 4^{ème} pratique. L'âge est un critère déterminant de l'orientation, ainsi pour des élèves qui ne présentent visiblement pas d'aptitudes pour des études longues, l'enjeu est qu'ils entrent dans la vie active dès leurs 16 ans. Les transferts concernent aussi des élèves de la filière III, orientés en SES pour certains, ou en filière II pour les meilleurs d'entre eux. Ainsi en 6^{ème} II à Chabeuil, trois élèves issus de 6^{ème} III et ayant changé de filière en fin de premier trimestre parviennent à demeurer en filière II, mais il s'agit d'un cas de figure relativement exceptionnel. Le passage de la filière II à la filière I est très rare, recensé seulement dans un cas pour l'année étudiée, celui du lycée Camille Vernet à Valence. L'inexistence de la filière I dans les CEG rend le passage d'une filière générale à l'autre difficile. Le taux de redoublement est de 11%, voire davantage puisque nous n'avons recensé ici que les redoublements validés par les conseils d'orientation et par les familles. Ainsi, la polyvalence croissante caractérisant les établissements secondaires montre ses limites, le passage d'une filière à l'autre ne semble concerner qu'une minorité d'enfants, même s'il faudrait faire une étude similaire pour les niveaux de 5^{ème} et de 4^{ème} afin de le confirmer. Les mobilités s'opèrent essentiellement entre les filières II et III. La filière I, la plus prestigieuse accueille des élèves de bon niveau dans les PCL et CES. Si les établissements sont polyvalents et supposément moins cloisonnés socialement parlant, il s'avère qu'en leur sein une hiérarchie de filières à laquelle se superposent des classes de niveau existe bel et bien, de sorte que la ségrégation scolaire qui caractérisait le réseau antérieur entre enseignement primaire et secondaire puis filière classique et moderne long et court persiste, mais dans des formes renouvelées (entre filières I, II, III et classes préprofessionnelles).

Au niveau de la 3^{ème}, le graphique fait apparaître que pour l'année considérée, 66% des élèves de PCL/CES s'orientent vers un lycée contre 41% des élèves de CEG⁴⁸⁵. Dans les établissements les plus importants, les différences en termes d'orientation sont très variables

⁴⁸⁴ Voir le graphique en annexe : « Orientation des élèves de 6^{ème} de la Drôme, 1972-1973 », figure 164, p.235.

⁴⁸⁵ Voir en annexe figure 165, p.236: « Conseils d'orientation des élèves de 3^{ème} de la Drôme, 1973 ».

d'une classe à l'autre de la même filière, probablement en raison de la constitution de groupes de niveau. Au PCL de Camille Vernet par exemple, en 3^{ème} 1, l'orientation en BEP est rare ou très minoritaire, elle devient plus importante en 3^{ème} 2 et même majoritaire en 3^{ème}3 (classe dite « aménagée » pour les élèves les plus faibles). Il faut préciser que les données qui ont fait l'objet de graphiques ne comprennent pas les classes pratiques où les élèves s'orientent quasi-exclusivement dans la vie active, ou en CET pour une minorité d'entre eux. Les élèves n'ayant pas l'âge requis pour entrer dans la vie active redoublent leur 3^{ème}. Le nombre de classes plus restreint et l'existence de la seule filière II en CEG limite les possibilités d'existence de classes de niveau de sorte que les différences d'orientation d'une classe à l'autre moindres dans cette catégorie d'établissements. Parmi les filières de baccalauréat, la C (orientée vers les mathématiques et les sciences physiques) attire le plus dans les lycées, quelle que soit la localisation de ces derniers étant donné que tous proposent cette section. Dans les CEG en revanche, la filière A (enseignement littéraire et linguistique), moins prestigieuse, attire davantage, ce qui peut être également lié au fait qu'au sein des populations rurales, les filles poursuivent plus souvent leurs études que les garçons puis ont tendance à s'orienter vers les filières de lycée les moins prestigieuses. Si l'orientation dans les CES est semblable à celle des PCL, les choix des élèves de CEG sont très différents. En effet, ceux-ci s'orientent essentiellement vers l'enseignement technique, quelque soit le CEG, avec des variations locales. Ainsi les élèves du CEG de Cléon-d'Andran semblent préférer le LT, peut être en raison de l'existence d'un établissement à Montélimar, qui n'est pas plus éloigné que le CET. Si l'offre locale a un rôle, les comportements d'orientation sont ainsi relativement homogènes selon le type d'établissement fréquenté par les élèves. Ce graphique va donc dans le sens de la thèse de Guenhaël Jegouzo et Jean-Louis Brangeon selon laquelle les ruraux – assimilés ici aux élèves de CEG – se dirigent vers des études plus courtes et des filières moins prestigieuses et font donc figure de principaux relégués du système scolaire.

Des sources complémentaires ont été utilisées afin d'affiner ces conclusions, notamment la revue de la *Société des enfants et amis de Villeneuve de Berg* qui comporte une rubrique intitulée « succès scolaires » recensant les réussites des élèves de la commune. Nous avons tenté à travers le dépouillement des revues publiées entre 1958 et 1981, au moyen d'une base de données, de suivre le parcours d'une cohorte d'élèves. Cela s'est révélé difficile pour deux raisons, tout d'abord, même si nous disposions de l'ensemble des publications durant la période concernée, certains numéros ne comportent pas de rubrique « succès scolaire ». En outre, les modalités de recensement ont évolué au fil de la période. Si au début des années

1960, une grande partie des parcours étaient recensés, du certificat d'études primaires aux études supérieures en passant par la réussite au CAP, à partir des années 1970 la rubrique se consacre essentiellement aux réussites au baccalauréat et à l'obtention de diplômes universitaires. Cela témoigne du fait que l'obtention d'un diplôme s'est banalisée de sorte que seules les orientations jugées prestigieuses par les auteurs de la revue – étant pour beaucoup des enseignants – sont recensées. En outre, l'échelle a varié. En début de période, seule l'orientation des élèves originaires de la commune est recensée (de même que les succès des professeurs de CEG aux différents concours qu'ils ont pu présenter), tandis que dans les années 1970, c'est la réussite de l'ensemble des élèves du canton au BEPC qui est consignée, avant que la mention de l'obtention de ce diplôme ne disparaisse.

Malgré les difficultés rencontrées, nous pouvons toutefois établir un certain nombre de constats suite à l'analyse de cette source. Le premier phénomène déjà mentionné est la banalisation du diplôme. En 1960, la rubrique « succès scolaires » comporte 20 noms. Pour huit élèves, il s'agit de l'obtention du BEPC, pour cinq du baccalauréat (première ou deuxième parties confondues) et pour les autres d'une intégration à l'École normale ou d'une réussite universitaire. L'obtention de diplômes universitaires par des élèves de la commune est à l'époque encore exceptionnelle de sorte que le parcours des rares élus est systématiquement mentionné dans chaque numéro de la revue qui évoque le passage d'une année à l'autre. C'est le cas de deux élèves, Jean-Claude Hilaire titulaire du baccalauréat en 1960 que l'on suit jusqu'à l'obtention de son diplôme supérieur des bibliothèques en 1966 et de Michel Villedieu qui obtient son BEPC en 1960 et dont le parcours scolaire est notifié jusqu'en 1970, date de la fin de son doctorat. En 1970, la rubrique des succès scolaires comporte près d'une cinquantaine de noms, signe de la massification de l'enseignement et de la généralisation des diplômes : 11 élèves obtiennent leur CEPE et 23 élèves le BEPC, à l'échelle du canton. Ces derniers se sont avérés difficiles à suivre à l'exception des quelques élèves de la commune ayant poursuivi des études supérieures dans l'enseignement ou la médecine. Aux côtés de l'orientation traditionnelle vers les concours de la fonction publique (enseignement, PTT, EDF), un autre flux se développe dans les années 1970 : l'entrée en école d'infirmières. Il faut lier ce phénomène au développement de l'hôpital de Villeneuve-de-Berg qui devient l'un de principaux employeurs de la région. Les Pradal témoignent du fait que ce développement a eu un impact direct sur l'emploi, permettant à des femmes, notamment d'agriculteurs, de trouver un complément de revenus :

« [*>CPI*]: Il y avait des artisans-commerçants mais surtout agriculteurs, ça a fait tenir des fermes comme ça parce que l'épouse elle était aide-soignante ou même infirmière, voilà, ou travaillait à la lingerie ou à la cuisine de l'hôpital. L'hôpital est devenu... on disait à une époque [rires] dans les années 80 que c'était le plus grand hôpital rural de France, bon ça veut pas dire grand chose mais enfin c'était 400 employés quoi donc c'était le premier employeur de la région ».

À Villeneuve-de-Berg, l'orientation en école d'infirmière est ainsi concomitante au développement de l'hôpital. Cela confirme le constat établi à travers les autres sources du poids du contexte économique local dans les choix d'orientation, associé à la décision de se maintenir ou de quitter le monde rural. Ce phénomène est confirmé par une étude de 1982 sur les déterminants scolaires⁴⁸⁶ qui montre que dans les petites villes disposant d'une offre de BEP mais pas de lycée, les premiers sont beaucoup plus choisis que dans les villes de même nature n'offrant soit aucune de ces offres, soit les deux. L'existence d'une offre scolaire de proximité tend donc à canaliser une partie de la demande.

Il s'agit ensuite, à travers l'analyse des dossiers des CIO de Savoie et de sources diverses portant sur des CEG en particulier, de poser la question du maintien ou du départ des jeunes du pays. Cette question, nous l'avons montré, est propre aux milieux ruraux dans lesquels d'une part l'offre scolaire est moins diverse et d'autre part les possibilités d'emplois plus restreintes. Ainsi que nous l'avons constaté à travers l'étude de cas, plus une offre est spécifique, plus elle est rare, et le plus souvent localisée en ville. En outre, les diplômes obtenus après des études longues sont essentiellement monnayables dans les villes, parfois seulement dans les grandes villes de sorte que les choix d'orientation des ruraux ont des conséquences géographiques. Il n'est pas toujours aisé de savoir si le départ précède ou découle du choix d'orientation. Si l'étude des vœux des élèves à travers les PV des conseils d'orientation nous renseigne quant à leur désir, ils n'impliquent pas forcément une réflexion de ces derniers quant à la mobilité éventuelle que cela suppose. Des sources plus qualitatives et individualisées permettent de mieux cerner cette question et nous laissent supposer que pour l'essentiel des élèves ruraux, la question du maintien au pays ou d'un éventuel départ se pose en amont du choix de formation. Cette hypothèse a été testée à l'orée des dossiers d'orientation émanant des différentes antennes des CIO savoyards. Ces sources ont été échantillonnées par les archivistes du dépôt départemental qui ont conservé les dossiers des

⁴⁸⁶ Alain Mingat, Jean Perrot, *Les déterminants de l'orientation à l'issue de la classe de troisième*, IREDU, 1982.

élèves dont le nom de famille commence par la lettre B. Ces dossiers ont été consultés pour l'année 1977-1978 grâce à une dérogation et ont fait l'objet d'une analyse par secteur de rayonnement des différentes antennes plutôt que par établissement, afin d'obtenir un panel suffisant d'élèves. Ainsi les dossiers de l'antenne de Moutiers concerne trois collèges, deux anciens CEG, Aime (18 dossiers) et Bozel (cinq dossiers) et deux anciens CES, Bourg-Saint-Maurice (16 dossiers) et Moutiers (23 dossiers), ainsi que quelques établissements privés. 61 dossiers ont été dépouillés (34 garçons et 27 filles) pour les niveaux de la 5^{ème} et de la 3^{ème} qui constituent les deux paliers d'orientation majeurs du collège, ainsi que pour huit élèves de CPPN. Cette région de la Tarentaise se compose de territoires ruraux mixtes autour du pôle urbain dominant de Moutiers. L'activité industrielle y est ancienne dans le cadre de la houille blanche et le tourisme s'est développé tout au long du XX^e siècle, notamment autour des stations de Courchevel et des Plagnes. Les dossiers de l'antenne de Saint-Jean-de-Maurienne comprennent essentiellement d'anciens CEG, celui d'Aiguebelle avec 27 dossiers et Saint-Etienne-de-Cuines avec 32 dossiers, ainsi que quelques dossiers éparses de l'ancien CES de Saint-Michel-de-Maurienne et d'établissements privés soit 61 élèves au total (32 garçons et 29 filles), territoires également très marqués par l'industrie mais où le tourisme est moins présent que dans le secteur précédent. Enfin, l'antenne de Chambéry concerne un panel de collèges plus large, six anciens CEG : Les Échelles (huit dossiers), Yenne (huit dossiers), Saint-Pierre-d'Albigny (trois dossiers), Saint-Genix-sur-Guiers (neuf dossiers), Chamoux (un dossier), Novalaise (deux dossiers) et trois anciens CEG devenus CES : Montmélian (six dossiers), La Rochette (un dossier) et la Motte (un dossier), soit 39 élèves (19 garçons et 20 filles). Cette région au sud de Chambéry est plus hétérogène que les précédentes avec des communes très marquées par l'agriculture, notamment autour des Échelles et de Yenne⁴⁸⁷ et le pôle de Montmélian, petite ville carrefour davantage caractérisée par l'industrie et les services.

Tous les élèves ou presque ont exprimé un vœu d'orientation plus ou moins précis : parfois un métier, parfois un établissement ou type d'établissement ou parfois le souhait de faire des études longues ou courtes, voire d'entrer dans la vie active dès que possible. Deux vœux ont parfois été formulés, dans ce cas nous avons retenu le premier. Ces vœux sont parfois conformes à ceux exprimés par les familles, bien que leurs *desiderata* soient rarement renseignés dans les dossiers, soit parce qu'elles n'expriment pas d'avis soit parce que ces vœux n'ont pas été indiqués. Dans les cas où les demandes concordent, on peut supposer que les vœux sont réfléchis et ont fait l'objet d'une concertation. Parfois, les souhaits formulés par

⁴⁸⁷ Voir le volume d'annexes, figure 54, p.137.

les élèves sont à l'opposé de ceux des familles, ce qui peut indiquer soit une absence de concertation soit un conflit ouvert. L'avis des enseignants est aussi plus rarement donné dans ces dossiers. De manière générale, par rapport aux dossiers de 1963 consultés pour l'Ardèche, ceux de 1977 sont moins complets et ont visiblement fait l'objet d'entretiens plus courts avec les différents acteurs de l'orientation, ce qui est lié au fait que le nombre de cas examinés par les conseillers d'orientation s'est démultiplié. Nous avons ainsi confronté les tableaux synthétisant nos bases de données, les vœux des élèves, l'avis des familles et l'orientation finale, données que nous avons croisées avec le secteur d'origine et l'origine sociale des élèves. Les différences genrées ont également été prises en compte.

Le graphique récapitulatif des vœux des élèves présent en annexes⁴⁸⁸ fait tout d'abord apparaître qu'il existe des constantes, les métiers de la fonction publique ainsi que des métiers qui à l'époque sont associés aux femmes (puéricultrice, infirmière, coiffeuse) dans le cadre de formations non mixtes attirent une part relativement fixe d'élèves, comme c'était déjà le cas dans les années 1960. Outre ces constantes, le graphique donne aussi à voir le fait que l'enseignement technique court a la faveur des élèves des secteurs de Moutiers et de Saint-Jean-de-Maurienne tandis que les choix sont plus divers dans la région sud de Chambéry. Ces différences sont selon nous liées d'une part à l'offre locale, les possibilités étant plus diverses autour du pôle chambérien, mais surtout liées à des perspectives d'emplois locaux différenciées. Les secteurs de Saint-Jean-de-Maurienne et de Moutiers sont en effet beaucoup plus marqués par l'industrie et offrent la possibilité d'accéder à un emploi avec une formation minimale. Il apparaît toutefois que, par comparaison aux années 1960, le souhait de poursuivre un apprentissage décline par rapport à celui de faire un BEP, ce qui atteste d'une part la promotion de ce diplôme nouvellement créé auprès des populations et d'autre part le souci d'élever le niveau de diplôme obtenu afin de parer au risque de chômage.

Cette orientation technique dominante est parfois associée à des métiers touristiques. En effet, si certains élèves se vouent à une formation purement industrielle ou purement touristique (CET hôtellerie notamment), d'autres choisissent de combiner les deux notamment grâce à l'établissement de Saint-Michel-de-Maurienne qui propose des formations associant métiers du bâtiment et de la montagne. Certains élèves font donc le vœu de devenir à la fois maçon et moniteur de ski. Il s'agit pour eux de se préparer à une double-activité qui correspond à leur territoire d'appartenance et qui révèle que le choix de se maintenir ou de partir est ici pensé en amont, la formation choisie constituant un moyen de se maintenir « au

⁴⁸⁸ Voir le volume d'annexes, figure 166, p.237.

pays ». Nous avons également perçu cette stratégie à travers le cas de Megève. Ainsi que nous l'avons évoqué précédemment, la région est marquée à la fois par un renouveau agricole et un fort développement touristique. La pluriactivité est loin d'être nouvelle dans le monde rural⁴⁸⁹ mais elle est renouvelée dans cette région dans les années 1970, dans un cadre scolaire. Les Dupont-Roc évoquent ainsi des élèves combinant agriculture et tourisme (moniteur de ski, location de meublés, *etc.*) ou encore métier de l'artisanat et du bâtiment et tourisme. Or à Megève, il ne s'agit pas de stratégies par défaut, l'idée n'est pas de combler le manque de revenus engendré par l'activité principale. Ces choix sont souvent effectués en amont et permettent aux enfants désireux de travailler dans les sports d'hiver d'avoir également une activité l'été ou encore aux enfants d'agriculteurs de conserver l'exploitation familiale et donc les terres en se concentrant sur une production de qualité tout en exerçant une activité qui relève souvent de la passion. Maurice Dupont-Roc évoque ainsi le cas de l'un de ses anciens élèves qui a fréquenté le lycée professionnel de Saint-Michel-de-Maurienne après le CEG, se préparant ainsi aux métiers du bâtiment dans le cadre d'un sport-études centré sur le ski. Il est ensuite devenu directeur de l'école de ski et possède une petite entreprise de bâtiment à Crest-Voland, village situé dans le secteur de Megève. Les Dupont-Roc mentionnent également un autre cas qu'ils qualifient de « *très typique* » : un couple d'anciens élèves, agriculteurs possédant un troupeaux de 40 vaches suffisant pour vivre, le lait étant destiné à la production de Beaufort donc bien rémunéré. Ils sont également moniteurs de ski aux Saisies et louent des meublés l'hiver. Maurice Dupont-Roc conclut : « *Ils bossent beaucoup mais ils vivent bien quoi, ils ont un haut niveau de vie* ». Maurice et Andrée Dupont-Roc insistent sur le fait que ne pas poursuivre d'études longues est ici un choix, que les individus concernés sont heureux comme cela et vivent bien « au pays ». Cette insistance peut être liée au fait qu'ils pourraient supposer que leur interlocutrice, en tant que professeure du secondaire, puisse avoir du mal à les comprendre ce refus de poursuivre des études longues à niveau scolaire suffisant. Pour ces élèves, il ne s'agit pas seulement de se maintenir dans leur région mais d'y prospérer, dans un secteur particulièrement riche et dynamique, dans lequel les terrains ont beaucoup de valeur. Aux yeux des Dupont-Roc, ce n'est pas la question du niveau scolaire qui détermine le choix de faire des études longues ou courtes et donc de partir ou de rester. Ils font de la question du maintien ou de l'acceptation du départ le point de départ de l'élaboration des stratégies d'orientation. Andrée Dupont-Roc le suggère quand elle déclare : « [*>ADR*]: *Je crois qu'il y avait les deux, ceux qui voulaient faire de longues études et ceux qui voulaient rester au pays.*

⁴⁸⁹ Jean-Luc Mayaud, « De la pluri-activité paysanne à une re-définition de la petite exploitation rurale », dans: *Annales de Bretagne et des pays de l'ouest*. Tome 106, numéro 1, 1999, p. 231-248.

Ceux qui ont fait de longues études ils ont pas pu rester, ils ont pas pu rester au pays ». Or, le choix de demeurer ou non dans la région d'origine semble déterminé d'une part par l'appartenance sociale et d'autre part par l'appartenance territoriale, les deux étant étroitement corrélés à Megève. Pour les Dupont-Roc, ceux qui veulent rester appartiennent à la catégorie des « *Megevans de souche* », installés dans la commune depuis de nombreuses générations et possédant des terres qu'ils veulent conserver. Aussi les enfants concernés s'orientent-ils davantage vers des études courtes et des métiers manuels. La seconde catégorie de Megevans, les « *repiqués* », souvent fils de commerçants et d'hôteliers, est qualifiée de « *plus ambitieuse* » par les Dupont-Roc car il s'agit d'élèves faisant davantage de longues études et acceptant de partir non seulement pour poursuivre leur scolarité, mais plus encore pour valoriser leurs diplômes ensuite. Certains se montrent suffisamment connaisseurs du système scolaire pour profiter des opportunités offertes par les dérogations. Le décret de 1971 a en effet officialisé l'obligation pour les parents d'inscrire leurs enfants dans l'établissement le plus proche mais a prévu des dérogations en cas d'options non dispensées dans l'établissement de secteur. Les Dupont-Roc citent le cas d'Alexandre Bompard, haut-fonctionnaire et chef d'entreprise de renom. Ce dernier a grandi à Megève, il est fils d'une commerçante de la ville et son père fut adjoint au maire au début des années 1980. Grâce au choix de l'option russe, il poursuit sa scolarité au lycée Berthollet d'Annecy, le plus réputé de la région, lui permettant ensuite d'accéder à Science po et à l'ENA.

Une autre source permet d'appréhender les stratégies d'orientation évoquées. Il s'agit d'un groupe présent sur les réseaux sociaux⁴⁹⁰ nommé « Les gens d'ici » qui dresse les portraits successifs de Megevans qui reviennent sur leurs parcours scolaires et professionnels. Nous avons sélectionné les parcours de certains d'entre eux en fonction des âges des personnes interrogées et il apparaît que cela conforte l'idée de stratégies d'orientation vers une double-activité permettant de prospérer au pays. Nous avons choisi d'évoquer les deux cas les plus révélateurs, tout d'abord celui de Patricia Siegel, fille de quincailliers de la commune, scolarisée au collège et intégrée au club de sport de ski. Après un parcours de sportive de haut-niveau (elle est sélectionnée en équipe de France de ski), elle reprend l'activité de ses parents, conservant ainsi le patrimoine familial tout en devenant monitrice de ski, ce qui lui permet de conforter ses revenus en exerçant son sport de prédilection. Un autre cas symptomatique est celui de Dominique Méridol, fils d'agriculteur d'une famille mégevanne qu'il qualifie « *d'ancienne* », s'ancrant ainsi dans la catégorie des « *Mégevans de*

⁴⁹⁰ Page Facebook, « Megève- les gens d'ici ».

souche ». Il reprend la propriété de ses parents en y développant un élevage de bisons tout en étant en parallèle pisteur puis moniteur de ski. Cette source est toutefois biaisée, les personnes interrogées sont celles qui sont restées à Megève et pas les Mégevans qui se sont installés ailleurs de sorte que cela n'est pas représentatif de l'ensemble des générations concernées. Néanmoins, l'utilisation de ces groupes virtuels comme source permet de confirmer et d'illustrer ce que nous décelons à travers les entretiens et les études statistiques.

Il apparaît à travers cet exemple que la volonté de rester « au pays » ou l'acceptation de le quitter est une donnée centrale des choix d'orientation. Toutefois l'exemple de Megève, marqué par le choix de la double-activité (voire de la pluriactivité) dont on retrouve aussi des traces en Savoie n'est pas généralisable à l'ensemble de l'académie. Le territoire d'appartenance peut en effet également être répulsif. La volonté de partir est présentée comme une obligation à laquelle se soumet la population avec réticence par les anciens maires interrogés, Gilbert Sauvan et surtout Pierre Duvert, ce dernier expliquant que si les élèves avaient pu rester au pays, ils l'auraient fait sans hésiter mais que la difficulté du travail agricole les a poussés au départ. Ainsi ceux qui restent et qui reprennent l'exploitation familiale dans la Montagne ardéchoise étaient selon Pierre Duvert les élèves échouant à l'école, l'orientation vers des études courtes et le maintien au pays était donc un choix par défaut. Les bons élèves se destinaient quant à eux à la fonction publique qui fait toujours figure de position sécurisante et les autres aux métiers de l'artisanat et du commerce, impliquant ou non un départ. Il note toutefois une inversion de la tendance depuis les années 1990/2000 avec l'installation d'agriculteurs qualifiés et porteurs de projets. Pierre Duvert fait ainsi du niveau scolaire le point de départ des stratégies dans lesquelles le fait de quitter la Montagne ardéchoise est souhaité pour l'essentiel des enfants, mais que l'école rend possible. La volonté des jeunes de se maintenir dans leur région d'origine est également évoquée dans le fascicule sur le développement du ski de fond en Ardèche déjà mentionné en seconde partie, qui accompagne la demande d'ouverture d'une option ski de fond au CEG de Saint-Cirgues-en-Montagne. L'un des arguments est en effet que le développement de cette activité dans une région frappée par une « *hémorragie démographique* » permettrait aux jeunes de se maintenir « au pays » grâce aux revenus supplémentaires dégagés. Une enquête réalisée par l'association pour le développement de ski de fond en Ardèche, réalisée dans 16 communes situées entre Saint-Agrève et Lanarce fait état de cet objectif. À la question posée aux jeunes : « *jeunes, voulez-vous rester au pays ?* », 110 personnes interrogées sur 134, soit 82%, répondent « *oui* ». Nous ne savons toutefois pas à quelle tranche d'âge renvoie le qualificatif

de « *jeune* ». À la question posée aux adultes : « *croyez-vous au désir des jeunes de rester au pays par la création d'emplois saisonniers ?* », les avis sont quelque peu plus nuancés avec 66% de « *oui* » et 34% de « *non* », ce qui révèle le fait que certains pensent que le développement de cette activité ne suffira pas à retenir les jeunes. Les résultats de cette étude sont à appréhender avec précaution étant donné que les enquêteurs suivent un objectif précis : celui de montrer que le développement du ski de fond permettrait de freiner le déclin démographique, en retenant les jeunes dont l'émigration est « *forcée* ». Cette source révèle que le désir des jeunes de rester dans leur région, réel ou non, est en tout cas instrumentalisé. Le projet porté par l'association et Pierre Duvert dépasse le discours victimaire et témoigne d'une volonté de développement local qui passe par la formation de la jeunesse, formation qui ne serait pas motrice d'émigration mais au contraire de développement local.

Concernant les comportements scolaires dans les espaces ruraux « *répulsifs* », Francis Barbusiaux dresse un constat assez similaire pour les enfants d'agriculteurs du Diois ne souhaitant pas reprendre l'exploitation familiale : « *mais dans les premières années où je suis allé à Die et j'ai dû démarrer en 79..les enfants d'agriculteurs, surtout pas reprendre l'exploitation, donc on allait au lycée on allait faire ci on allait faire là, on allait en lycée professionnel mais reprendre l'exploitation, c'était exclu* ». Outre l'Ardèche et la Drôme dans lesquelles l'école fait figure d'instance de désagricolisation, la situation est contrastée en Savoie. Au regard des dossiers d'établissements, plusieurs cas de figure apparaissent. Certains affirment ne pas vouloir reprendre l'exploitation familiale. Ainsi, un élève originaire de Saint-Genix-sur-Guiers désire entrer en lycée car il juge le travail agricole trop dur physiquement, d'où son choix d'un métier intellectuel. À Saint-Etienne-de-Cuines, c'est un père d'élève, agriculteur, qui déclare aimer son métier mais hésiter à y diriger son enfant. Les raisons évoquées sont les difficultés financières mais aussi le manque de temps libre et la difficulté à se trouver une épouse. Aussi l'enfant se dirige vers un BEP de peintre en bâtiment. Toutefois, parmi les dossiers étudiés, les conseillers d'orientation évoquent dans trois cas des élèves très absentéistes (filles et garçons) car travaillant dans l'exploitation agricole de leurs parents. Dans ces cas, la stratégie relève d'un simple respect de l'obligation scolaire mais les jeunes sont destinés à reprendre l'exploitation familiale sans que rien ne soit attendu de l'école. Dans d'autres cas, des enfants d'agriculteurs poursuivent leurs études dans des écoles d'agriculture, afin d'une part de satisfaire l'obligation scolaire mais aussi probablement de perfectionner leurs savoirs, dans ce cadre l'école devient une instance de transformation de l'activité agricole. Ainsi, si à Megève, le fait de reprendre l'exploitation familiale est perçu comme

positif, épanouissant et permettant de perpétuer les traditions, ce n'est pas le cas partout, il n'existe donc pas une stratégie unique mise en œuvre par les enfants d'agriculteurs mais des stratégies multiples qui dépendent du contexte économique locale, de l'offre disponible et des résultats scolaires.

Il apparaît à travers l'ensemble des sources évoquées que la question du maintien « au pays » ou du départ constitue un déterminant majeur des stratégies d'orientation, et constitue un point de blocage aux yeux de certains maîtres et conseillers d'orientation. Ainsi on retrouve à plusieurs reprises des annotations des conseillers d'orientation précisant qu'un élève et/ou sa famille refuse catégoriquement de changer de localité ou encore d'être interne. Les populations ont visiblement intégré le fait que des études longues constituent une voie d'émigration, désirée ou redoutée.

A lors que systèmes éducatifs rural et urbain tendent à s'uniformiser, il s'agissait dans ce chapitre d'interroger les comportements d'orientation des élèves ruraux et de leurs familles afin de questionner la persistance du poids du déterminant géographique dans les choix d'orientation, poids que nous avons mis en exergue dans le chapitre III et qui expliquait en grande partie l'échec de la réforme Berthoin dans sa conception de la mobilité inter-établissements. Nous avons tout d'abord mis en évidence un phénomène caractéristique des sources de l'éducation : les élèves, qui sont pourtant au cœur du système éducatif, sont peu producteurs de sources, en tout cas ces sources ont été assez peu conservées pour la période considérée. Les seuls documents émanant directement des élèves, sauvegardés par les archives départementales, sont des copies d'examen, qui nous renseignent sur les pratiques pédagogiques et leur appropriation mais pas sur l'orientation. Nous devons donc entendre la voix de ces élèves dans le cadre des archives produites par l'administration. Ainsi à travers l'étude des vœux d'orientation émis par les élèves et leurs familles, nous pouvons appréhender les ambitions et représentations de ces derniers avec toutefois une série de biais puisque ces vœux résultent le plus souvent de concertations effectuées en amont, avec les professeurs et conseillers d'orientation de sorte qu'ils sont le produit d'une somme d'acteurs et pas seulement l'expression des *desiderata* des élèves et de leurs familles. Les dossiers d'orientation émanant des CIO constituent les sources nous permettant d'approcher au mieux une parole plus spontanée de la part des élèves. Complétés par les entretiens individuels, ces sources permettent d'approcher de manière certes imparfaite mais porteuse d'enseignements les perceptions et désirs des jeunes, dans un contexte mouvant. En effet, le contexte économique diffère entre les années 1960 et le début des années 1980, les enjeux de l'orientation et plus généralement les représentations et les attentes vis-à-vis de l'école évoluent. Dans un contexte de crise économique et de développement du chômage, les familles s'en remettent plus que jamais à l'institution, les attentes sont croissantes et l'orientation scolaire est de plus en plus porteuse d'anxiété.

Nous avons montré que les enjeux de l'orientation des élèves en milieu rural présentent des spécificités. Tout d'abord, l'existence d'un réseau bivalent CEG/CES a un impact quant aux parcours des élèves. De plus, le panel d'offre de formation de second cycle est plus développé en ville. On pourrait donc penser que plus un élève est originaire d'un territoire rural isolé plus il est limité dans ses choix d'orientation. Cette assertion mérite toutefois d'être nuancée puisque l'inexistence de structures de formation dans un secteur implique le recours à l'internat, la plupart du temps dans une ville qui dispose d'une offre

scolaire étendue, de sorte que l'élève a finalement des possibilités assez vastes lorsqu'il fait le choix de poursuivre ses études dans une grande ville, tandis que dans les milieux ruraux moins isolés, disposant d'une offre de formation réelle mais limitée, l'existence de l'offre locale peut être déterminante dans les choix d'orientation et canaliser les demandes de sorte que les possibilités des élèves sont finalement moindres. Il faut bien sûr ajouter à cette analyse territoriale une série de déterminants sociaux et culturels qui impactent les choix d'orientation.

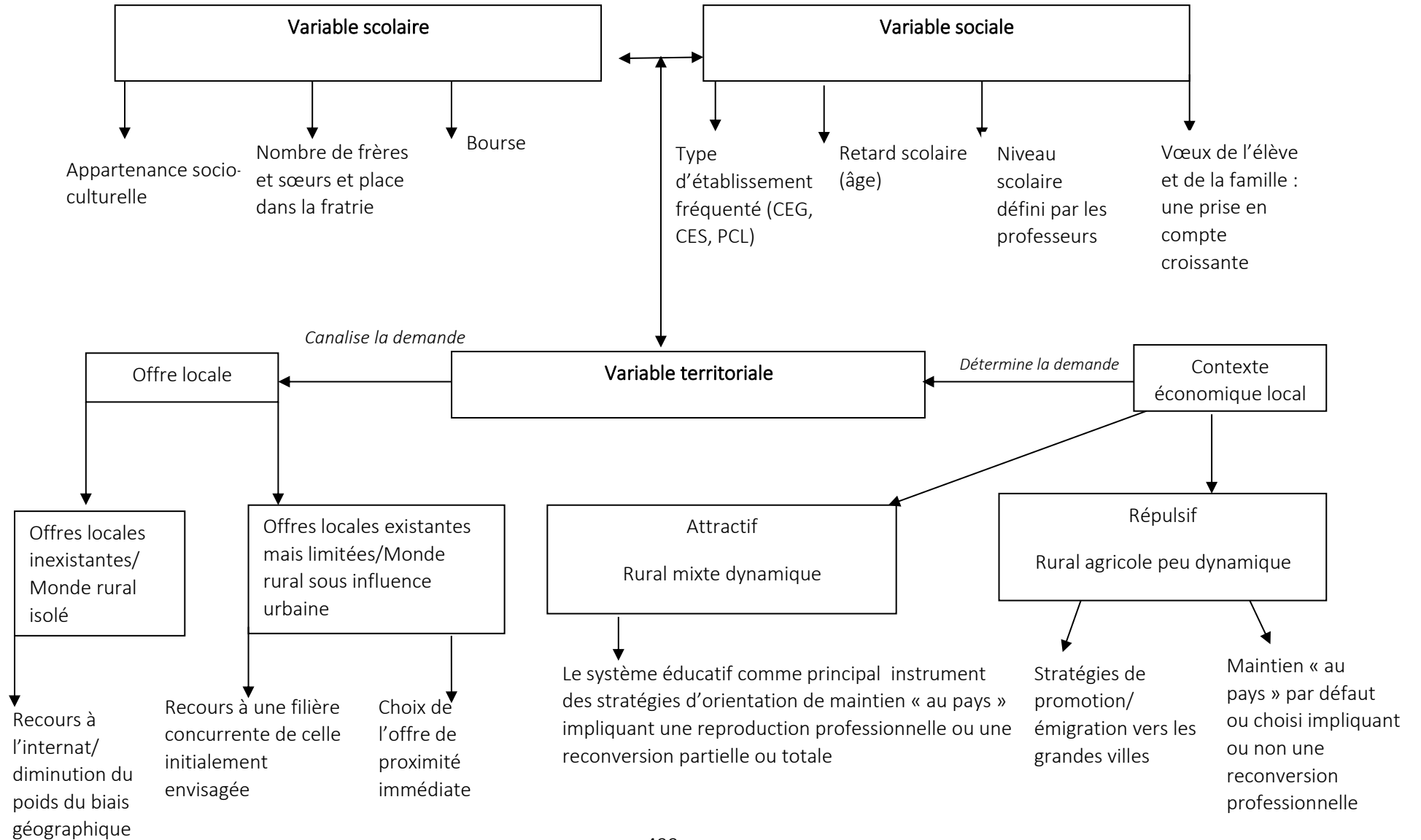
Ainsi, les résultats de nos analyses convergent avec celle de Guenhaël Jegouzo selon qui les ruraux font figure de relégués du système scolaire, en ce qu'ils fréquentent beaucoup plus largement les CEG, structure éducative « au rabais » par rapport aux CES et qu'ils se dirigent davantage vers des filières courtes. Toutefois, une approche à plus grande échelle fait apparaître des divergences d'un territoire rural à l'autre en fonction de l'offre scolaire existante et des possibilités d'emploi local. Surtout, les vœux d'orientation pour les élèves ruraux et urbains n'ont pas les mêmes implications. La décision d'orientation d'un élève résidant dans une grande ville n'implique que rarement un changement de type de territoire tandis que pour les ruraux, la poursuite d'une formation et l'orientation vers certains métiers peut impliquer une émigration vers la ville, désirée ou non. Ainsi se pose pour les élèves ruraux la question centrale de partir ou de rester à la campagne et pas seulement celle de reprendre l'entreprise familiale ou de se « reconvertir ».

À la manière de l'historien Pierre Cornu⁴⁹¹ ou du sociologue Benoît Coquard⁴⁹², nous voulions nous intéresser non seulement à ceux qui partent mais aussi aux ruraux choisissant de rester « au pays ». À travers l'analyse de divers exemples au sein de notre territoire d'étude, nous avons montré que le système éducatif servait tantôt d'instrument de promotion/émigration et tantôt de maintien dans le secteur d'origine, impliquant parfois une reproduction professionnelle totale ou partielle ou une reconversion par rapport à l'activité des parents. Entre ces deux cas de figure, il existe un panel de situations très variées en fonction de l'offre locale de formation, du contexte économique local et des critères à la fois sociaux et scolaires synthétisés dans le schéma suivant :

⁴⁹¹ Pierre Cornu, « La forteresse vide... » *op.cit.*

⁴⁹² Benoît Coquard, *Ceux qui restent*, La Découverte, 2019.

La place de la variable territoriale dans les choix d'orientation des élèves ruraux à la fin des années 1970



Il apparaît donc que le système éducatif en milieu rural ne constitue pas dans les années 1960/70 un instrument systématique de départ, participant à l'émigration rurale mais peut au contraire être source d'un maintien désiré, et pas seulement par défaut. Ainsi pour appréhender les stratégies d'orientation des élèves ruraux, il faut se tenir au plus près des territoires.

L'orientation des élèves ruraux reste ainsi spécifique malgré l'uniformisation progressive des réseaux urbains et ruraux. Cette spécificité s'atténue mais demeure, comme l'ont montré diverses études de l'Observatoire de l'école rurale⁴⁹³.

⁴⁹³ Voir par exemple : Pierre Champollion, *Inégalités d'orientation et territorialité : l'exemple de l'école rurale montagnarde*, Paris, Cnesco, 2018.

CHAPITRE VIII :

La fin des « collèges
ruraux » ?

Ainsi que nous l'avons constaté dans la deuxième partie, le processus de nationalisation des CEG s'accélère dans les années 1970, les enseignements qui y sont dispensés s'étoffent progressivement (langues anciennes, langues vivantes, technologie), les locaux sont progressivement reconstruits et les CEG se distinguent désormais des bâtiments de l'école primaire de la III^e République, se rapprochant du modèle des CES à travers des bâtiments standardisés. Certains CEG se différencient de ce schéma grâce à des stratégies d'autopromotion mises en œuvre « par le bas » et encadrées par l'État, souvent après coup. Cet alignement entre CEG et CES, entre établissements ruraux et urbains, émane donc de la rencontre entre dynamiques *top-down* et *bottom-up*. Toutefois, malgré une volonté de rapprocher les CEG du modèle urbain, ceux-ci restent à la fois spécifiques et très divers. Les limites de ce processus de rapprochement « par le bas » sont soulignées dans le rapport général du sénateur Marcel Pellenc⁴⁹⁴, dans le cadre du projet de loi de finances de 1969 : « *Or, les C. E. G. apparaissent comme les parents pauvres du système et nombre de C. E. S. ne sont que des C. E. G. qui ont changé d'appellation faute de leur avoir fourni les personnels qualifiés. L'égalisation ne doit pas se faire par le bas, mais par le haut et il conviendrait de doter ces collèges des moyens en maîtres et en crédits qui leur font défaut* »⁴⁹⁵. Les écarts entre les deux types d'établissements se sont en effet maintenus, les progrès accomplis à la campagne étant dévalorisés par des progrès supérieurs en ville, avec la mise en place de langues vivantes et anciennes plus rares ou encore de sections bilingues, par exemple. En outre, la différence en termes de statut des professeurs se maintient. Les hiérarchies entre les différents types d'établissements, qui existent depuis le début du XX^e siècle, sont également perceptibles au niveau de l'orientation des élèves, ainsi que nous l'avons constaté dans le chapitre précédent.

Dans la seconde moitié des années 1970, la politique étatique est cependant marquée par une évolution avec la loi du 11 juillet 1975, dite « réforme Haby », dont on fait souvent l'aboutissement du processus de réforme engagé au début des années 1960 : les établissements sont uniformisés dans leur statut, les filières abolies et les CEG disparaissent donc, du moins sur le papier. Si cette réforme n'a pas exclusivement concerné le niveau collège, celui-ci en est toutefois le centre et la réforme Haby est

⁴⁹⁴ Sénateur du Vaucluse, inscrit au groupe de la Gauche démocratique et membre de la commission des finances (source : [lemonde.fr, archives](http://lemonde.fr/archives), M. Marcel Pellenc est mort, 20 octobre 1972)

⁴⁹⁵ Rapport général de Marcel Pellenc, au nom de la commission des finances, n°40, annexe au procès-verbal de la séance du 21 novembre 1968.

associée dans la mémoire collective à la fondation du collège dit « unique », marquant pour les uns l'accomplissement d'un processus réformateur inspiré du plan Langevin-Wallon et constituant pour d'autres la cause des difficultés actuelles du système éducatif. Pour le couple Barbusiaux par exemple, cette loi a pour conséquence la suppression des possibilités de sortie précoce du système scolaire, ce qui met en difficulté les élèves les plus faibles qui disposaient jusqu'alors d'une échappatoire. Cela aboutit à un phénomène de violence scolaire qui trouverait sa source dans la mise en échec d'une part croissante d'élèves, dans un contexte de crise économique qui rend la question de l'orientation scolaire anxiogène. Nous verrons toutefois que la problématique de la violence scolaire devient une préoccupation majeure avant même l'application de la loi Haby. Celle-ci, précédée et suivie de mises en causes particulièrement vives, sera abordée sous l'angle des collèges ruraux. Il s'agira de s'interroger quant à sa réception et à son application, ainsi que sur la perception des changements qu'elle a apportés de la part des acteurs « du bas ». Nous nous demanderons si cette réforme, menée au nom de l'égalité, aboutit à une disparition des collèges ruraux, entendus comme des structures dans lesquelles le contexte territorial rural a un impact sur les structures d'enseignement, l'ambiance dans les établissements et l'orientation des élèves.

1. La suppression du réseau spécifiquement rural : l'achèvement de la politique de normalisation ?

Nous montrerons dans cette section qu'avec la réforme Haby, le statut de CEG qui distinguait officiellement les collèges ruraux de leurs homologues urbains disparaît. Nous posons ainsi la question d'une disparition, ou au moins d'une atténuation, des spécificités des structures d'enseignement rural et de la hiérarchie entre structures scolaires urbaines et rurales.

1.1. L'ENSEIGNEMENT DE SECOND DEGRÉ : UNE RÉALITÉ POUR LA QUASI-TOTALITÉ DES JEUNES GÉNÉRATIONS

Entre 1959 et le vote de la loi Haby, le nombre d'élèves scolarisés de la 6^{ème} à la 3^{ème} passe d'un peu plus de un million à trois millions⁴⁹⁶. La massification concerne également le second cycle du second degré puisque le nombre de lycéens double entre 1959 et 1967, avant de connaître une croissance un peu plus modérée jusqu'au début des années 1980. L'enseignement technique n'est pas en reste, même si l'augmentation y est moindre que dans le second cycle général. Ainsi, alors que les trois quarts des jeunes de 17 ans n'étaient pas scolarisés en 1958, le ratio tend progressivement à s'inverser, d'autant plus qu'à partir des années 1970 le nombre d'élèves en apprentissage diminue en raison de perspectives d'insertion professionnelles plus réduites, dans un contexte de crise économique. La proportion de diplômés a ainsi augmenté dans l'académie, comme le révèlent les cartes du niveau de diplôme dans l'académie de Grenoble⁴⁹⁷. La part de non diplômés diminue au profit des bacheliers et diplômés de l'enseignement technique. Il faut toutefois noter que massification scolaire n'est pas synonyme de justice sociale. Marie Duru-Bella a ainsi montré sur la massification du nombre de bacheliers cache des disparités en termes d'accès aux filières, ainsi que nous l'avons constaté précédemment, et qu'il résulte de cette massification une dévalorisation des diplômes de sorte que le développement de la scolarisation affecte peu les hiérarchies sociales⁴⁹⁸. Les cartes que nous avons établies à partir des statistiques INSEE mettent en avant ces évolutions et permettent d'illustrer la massification scolaire et la généralisation des diplômes, mais elles cachent une inertie au niveau social.

⁴⁹⁶ Florence Defresne, Jérôme Krop, « La massification scolaire sous la V^e république : Une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014) », *Éducation et Formations*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 2016, Massification scolaire et mixité sociale, p.5-20.

⁴⁹⁷ Voir en annexe les cartes du niveau de diplôme dans l'académie de Grenoble, figures 10-21, p.91-106.

⁴⁹⁸ Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire*, Seuil, 2006.

1.2. LA RÉFORME HABY : DES COLLÈGES RURAUX QUI ACCÈDENT AU MÊME STATUT QUE LES COLLÈGES URBAINS

La réforme Haby a suscité un intérêt croissant chez les historiens de l'éducation, en lien avec la mise en cause régulière du collège unique depuis sa création. Certaines études s'inscrivent dans le temps long de l'histoire du système éducatif⁴⁹⁹, d'autres dans le temps plus court de l'histoire politique⁵⁰⁰. L'anniversaire des 40 ans de l'adoption de cette réforme a donné lieu à la publication d'un ouvrage entièrement consacré à cette question, décrivant le rôle des différents acteurs, du « haut » comme du « bas » dans le processus réformateur, avec une perspective cependant déterritorialisée⁵⁰¹. La réforme Haby est avant tout présentée dans ces différents ouvrages comme marquant la suppression des filières, rendant ainsi le collège véritablement « unique ». La question des CEG et plus largement de la spécificité des établissements en milieu rural tend à être oubliée. Afin d'aborder la réforme Haby, les réactions qu'elle a suscité et les modalités de son application dans une perspective territoriale, nous nous appuyons à la fois sur la bibliographie et sur les sources, notamment les dossiers de la préfecture et du rectorat de l'Isère⁵⁰², ainsi que sur les différentes enquêtes réalisées dans la première moitié des années 1980, à la fois par l'institution et par des chercheurs.

La loi d'orientation du 11 juillet 1975, dite « réforme Haby » a en réalité une double paternité. Il s'agit selon Bruno Poucet de celle du président nouvellement élu, Valéry Giscard d'Estaing, qui fait de la réforme le mot d'ordre de sa campagne électorale, et de celle de son ministre de l'Éducation, René Haby⁵⁰³. Les divergences entre René Haby et le président expliquent les paradoxes caractérisant cette loi et, en partie, les difficultés de sa mise en œuvre. René Haby est un grand connaisseur du système éducatif à plusieurs niveaux, il fut instituteur puis recteur de la très rurale académie de Clermont-Ferrand et également aux premières loges lors des réformes du début des années 1960 puisqu'il était adjoint de Jean Capelle, alors à la tête de la direction générale de l'organisation et des

⁴⁹⁹ Antoine Prost, « École et stratification sociale. Les paradoxes de la réforme des collèges en France au XX^e siècle », *Éducation, société et politiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1992, p. 84-112.

⁵⁰⁰ Bruno Poucet, « La réforme Haby et le collège unique », dans Serge Berstein et Jean-François Sirinelli (dir.), *Les années Giscard, les réformes de société*, Paris, Armand Colin, 2007, p. 105-119.

⁵⁰¹ Patricia Legris, Laurent Gutierrez [dir], *Le collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*, Presses universitaires de Rennes, 2016.

⁵⁰² AD Isère, Rectorat : 7210W56/Prefecture : 7979W31

⁵⁰³ Bruno Poucet, « Réforme du système éducatif ou instauration du collège unique? Haby et Giscard : deux visions divergentes de la réforme », dans Patricia Legris, Laurent Gutierrez [dir], *Le collège unique, op.cit.*

programmes scolaires. Il a ainsi participé à la mise en œuvre des CES et notamment à la création de la filière de transition-pratique à laquelle il demeure très attaché. Il peut donc sembler à première vue paradoxal que la réforme du collège unique, entendu comme exempt de toute filière, soit confiée à l'un des pères du système de filières, défenseur de la filière de transition-pratique qui est alors la plus décriée. Pour comprendre l'évolution de la politique étatique vis-à-vis des filières, il faut situer la réforme Haby dans son contexte. Au début des années 1960, la mise en place des filières avait été pensée comme une solution pédagogique apportée aux problèmes entraînés par la massification et donc l'accès d'élèves au niveau plus hétérogène qu'autrefois au niveau collège. René Haby conçoit ainsi les filières comme le moyen d'adapter au système scolaire des élèves inégaux à leur entrée en 6^{ème}, en raison de capacités, de motivations et d'un soutien familial disparates. Dans cette perspective, les filières constituent le principal moyen de mise en œuvre de l'égalité des chances grâce à la pédagogie propre à chaque filière. Les filières du classique et du moderne long sont ainsi conçues sur la base d'un enseignement théorique, abstrait, tandis que la filière transition-pratique s'appuie sur le concret, ces deux dernières étant conçues comme perméables, la filière de transition devant notamment permettre aux élèves « *sous instruits mais néanmoins doués* » de rejoindre le cycle général. René Haby considère donc l'idée d'un tronc commun comme contraire à l'objectif d'une démocratisation qualitative. Toutefois, les études sociologiques mettent en évidence à partir de la fin des années 1960 le caractère ségrégatif des filières, et les événements de mai 68 conduisent au rejet de l'idée de sélection. L'orientation vers la filière de transition suscite des réticences chez certaines familles de sorte qu'au début des années 1970, l'idée de réformer le système éducatif en transformant les filières fait consensus. Le terrain a d'ailleurs été préparé par la suppression du latin en 1968/1969 en 6^{ème} et la fusion des filières I et II en 1974, ces dernières devenant la 6^{ème} normale face aux 6^{ème} allégées, correspondant aux classes de transition. De plus, le projet de réforme porté par Joseph Fontanet en 1973 prévoyait, entre autres, la disparition des filières et la création d'un corps d'enseignants unique, car modifier les filières implique de repenser les différentes pratiques de l'enseignement. Était également envisagée une réforme du baccalauréat, qui ne donnerait plus systématiquement accès à l'enseignement supérieur. Ce projet a cependant suscité une opposition générale, entraînant de grands mouvements lycéens en opposition avec l'idée d'une sélection renforcée. La mise en œuvre de cette réforme est avortée avec la mort de Georges Pompidou. C'est donc à René Haby que revient la charge de réformer le système éducatif. Il se heurte toutefois à la volonté de Valéry Giscard

d'Estaing qui désire une suppression des filières, là où son ministre souhaite conserver la filière de transition. Plus globalement, alors que René Haby envisage une réforme globale du système éducatif, de la maternelle à l'université avec notamment l'allongement d'un an de la scolarité primaire, le président entend avant tout se consacrer au niveau collège. Il faut par ailleurs noter que le contexte économique a changé. Le VII^{ème} plan prévoit une baisse des dépenses de l'Éducation nationale à l'horizon 1980 (-0,7% au niveau de l'équipement et 0,6% pour le fonctionnement). Cela implique de réaliser une réforme à moindre coût, tout en marquant les esprits. Or, la disparition des filières et la mise en œuvre d'un tronc commun minimal, comportant des enseignements déjà dispensés partout ou presque, n'implique *a priori* pas de coût supplémentaire important.

La réforme Haby, qui entre en application à la rentrée 1977⁵⁰⁴, prévoit donc la disparition des filières tout en conservant la logique des cycles d'observation/d'orientation. Les filières sont supprimées en classes de 6^{ème} et de 5^{ème} et, à partir de la rentrée 1978, tout élève de CM2 entre en 6^{ème} de droit. Toutefois, un palier d'orientation en fin de 5^{ème} est maintenu. Les deux premières années de collège sont donc conçues comme l'achèvement de l'inculcation du « savoir minimal » dont doit disposer tout Français, pour reprendre l'expression de Valéry Giscard d'Estaing lors de la conférence de presse du 25 juillet 1974. En classes de 4^{ème} et de 3^{ème}, les élèves peuvent choisir des options afin de préparer leur spécialisation. Afin de rassurer les enseignants s'inquiétant de l'hétérogénéité des classes, la réforme prévoit la mise en œuvre d'un soutien scolaire. Ainsi les élèves de 6^{ème} bénéficieront de 21 heures d'enseignement hebdomadaire et de trois heures de soutien. En outre, les chefs d'établissements ont la possibilité de former des classes à effectifs allégés, regroupant les élèves en difficultés (20 élèves au lieu de 24 à 32 dans les 6^{èmes} classiques par exemple). La réforme Haby constitue donc un compromis entre la vision du ministre, convaincu de la nécessité de l'existence de dispositifs spécifiques pour les élèves en difficultés, et celle du président dont le mot d'ordre est la mise en œuvre de l'égalité des chances par l'uniformisation, impliquant donc la suppression des filières de relégation. Ainsi, les statuts de CES et de CEG disparaissent de fait, tout établissement recevant des élèves entre la 6^{ème} et la 3^{ème} s'appelant « collège ». Les CET sont quant à eux transformés en lycées d'enseignement professionnel, appellation qui conduit à faire de la pré-orientation en 5^{ème} une dimension marginale et de l'orientation en fin de 3^{ème} la règle, marquant le passage d'un collège à un lycée.

⁵⁰⁴ Suite à la circulaire du 5 janvier 1977 .

1.3. UNE UNIFORMISATION INTRA ET INTER COLLÈGES ?

En 1977, c'est au CEG de Chabeuil que René Haby choisit de se rendre pour une leçon de pédagogie autour de la réforme⁵⁰⁵. Le choix de cet établissement est selon nous lié à deux raisons, d'une part une raison pratique du fait de la proximité de l'aéroport et d'autre part une raison politique puisqu'il s'agit d'apaiser les tensions autour de la reconstruction de l'établissement, évoquées par ailleurs. Pour un CEG comme celui de Chabeuil, la réforme implique d'abord un changement de nom. Les établissements ruraux accèdent en effet à une appellation commune avec les structures urbaines, conduisant à une disparition de la hiérarchie formelle entre les deux types de collèges. Toutefois, cela ne signifie pas la disparition des différences réelles. La loi Haby ne conduit pas en effet à une uniformisation des collèges. Les disparités inter mais aussi intra établissements demeurent, du fait de deux dynamiques qui seront développées ici : la première est liée à la politique d'individualisation des collèges portée par l'institution et la deuxième aux pratiques mises en œuvre par certaines familles afin de contourner la carte scolaire, ce qui conduit à affirmer l'existence d'une hiérarchie implicite entre établissements.

Au niveau institutionnel tout d'abord, les options et les langues vivantes proposées par les établissements restent en effet hétérogènes, de même que le financement qui leur est alloué, les ex-premiers cycles de lycée continuant à percevoir davantage, phénomène critiqué par l'inspecteur général Jean Binon qui préconise une politique de répartition plus équitable⁵⁰⁶. En outre, les établissements conservent la possibilité de créer des sections particulières à vocation artistique ou sportive, ou encore des sections internationales destinées à des élèves étrangers et français. À l'échelle de l'établissement, si la répartition des CM2 dans les classes de 6^{èmes} est théoriquement indistincte, les chefs d'établissements disposent d'une marge de manœuvre. Ainsi plus les effectifs sont importants dans un établissement, plus leur chef a la possibilité de créer des classes de niveau, ce qui peut être recherché par certains parents. En outre, la possibilité donnée aux chefs d'établissements de créer des classes à effectifs allégés tend à recréer la filière de transition selon le SNES, pour qui cette réforme place l'Éducation nationale au service du patronat, en cherchant à évincer les élèves le plus tôt possible du système éducatif afin de répondre aux objectifs

⁵⁰⁵ *Dauphiné Libéré* du 13 septembre 1977.

⁵⁰⁶ Jean Binon, *Étude sur la répartition des élèves dans les secondes de détermination*, PARS, MEN, brochure ronéotée, 1982.

économiques⁵⁰⁷. Ce qui est certain est que la volonté d'adapter le système de formation à l'emploi demeure. Le VII^{ème} Plan insiste ainsi sur l'orientation des élèves dans l'enseignement technique, ce qui n'est pas nouveau mais a jusqu'alors donné lieu à des résultats en dessous des préconisations, notamment en raison des réticences des familles.

Ainsi les collèges restent différenciés au niveau des enseignements complémentaires dispensés, de la structure des classes existantes et du statut des professeurs et le fonctionnement de la carte scolaire contribue à amplifier ce phénomène de hiérarchisation entre établissements. La loi publiée au JO du 16 juin 1971 donne une définition juridique aux notions de secteurs et de districts, créés dans le cadre de la première carte scolaire. Le secteur constitue l'aire de recrutement des CEG et CES et le district, plus vaste, celle des lycées et CET. Si un élève est théoriquement affecté dans son établissement de secteur/district, des dérogations sur autorisation de l'inspecteur d'académie sont possibles dans deux cas de figure : pour les élèves dont le domicile est plus proche d'un établissement hors zone (ce qui est possible en vertu du fait que la carte scolaire en milieu rural est conçue à l'échelle de groupes de communes et pas de quartiers) et pour les élèves souhaitant suivre un enseignement qui n'est pas dispensé dans l'établissement de secteur. Les familles les plus averties mettent en œuvre des stratégies visant un enseignement qu'elles estiment être de meilleure qualité pour leurs enfants, à la fois au niveau intra et inter collèges. En interne, les stratégies consistent à choisir des options, notamment des langues anciennes et certaines langues vivantes, afin que les enfants soient dans les meilleures classes. Charles Morrachini constate ainsi une recrudescence des demandes d'allemand LV1 en 6^{ème} depuis l'entrée en vigueur de la loi Haby et une tendance à choisir des langues anciennes, notamment le latin, puis à abandonner rapidement cet enseignement ce qui est révélateur d'un choix visant davantage à « placer » un enfant dans les meilleures classes que d'un projet d'orientation au long court⁵⁰⁸. Les stratégies se déploient également entre les établissements, ce dont témoigne avec dépit Pierre Duvert lorsqu'il s'agissait pour des familles de choisir une option ou une langue vivante dans le but d'obtenir une dérogation afin de ne pas aller au collège de Saint-Cirgues-en-Montagne. C'est également le cas à Samoëns où le CEG pâtit d'une mauvaise réputation dans les années 1970, entraînant la mise en œuvre de stratégies de contournement par l'intermédiaire des établissements de la vallée de l'Arve, notamment de

⁵⁰⁷ AD Isère, SNES, *Le livre noir des libertés*, académie de Versailles, 1976.

⁵⁰⁸ Charles Moracchini, *Système éducatif et espaces fragiles: les collèges dans les montagnes d'Auvergne*, op.cit

Bonneville⁵⁰⁹. Ce phénomène fait partie d'une évolution plus globale dans l'attitude des parents d'élèves vis-à-vis de l'institution, attitude que Robert Ballion qualifie de « consumériste »⁵¹⁰. Au regard de la répartition des langues dites « rares » en 1981, nous observons deux logiques. La première est un enseignement de langues rares, le plus souvent le russe, dans tous les ex-premiers cycles de lycées des préfectures de département, à l'exception de Privas. Cet enseignement peut servir de motif de dérogation pour accéder à un collège de centre-ville, qui continue à jouir d'un prestige plus grand que les autres collèges. Concernant les langues anciennes, la logique est similaire puisqu'il apparaît que la plupart des anciens PCL et quelques anciens CES proposent un enseignement à la fois de grec et de latin, l'option de latin seule étant mieux répartie, présente dans les anciens CES et dans certains anciens CEG. Ainsi en Ardèche, le latin et le grec sont enseignés aux collèges d'Annonay, Aubenas, Tournon, Privas, Vals-les-Bains, La Voulte et Bourg-Saint-Andéol, le latin seul au Teil, aux Vans, à Joyeuse, Montpezat, Largentière, Vallon, Lamastre, Le Cheylard et Vernoux. Les petits CEG comme Saint-Agrève, Villeneuve, Saint-Sauveur, Le Pouzin, Cruas et Saint-Cirgues n'offrent pas de langues anciennes. Il apparaît donc à travers cette description de la carte des langues en Ardèche que les hiérarchies anciennes se maintiennent, malgré la mise en œuvre du collège unique, entre les anciens PCL, les anciens CES et les anciens CEG, avec une situation variable au sein de ces catégories. Il faut également noter que les petits lycées ruraux de la Drôme comme Die et Crest ne sont guère mieux lotis que les ex-CES, on compte ainsi au collège de Die trois LV2 et une option latin, là où le lycée Émile Loubet à Valence propose cinq LV et deux langues anciennes. Les plus petits CEG longtemps en danger et rayonnant souvent sur un territoire du rural profond restent défavorisés. Il faut toutefois préciser qu'une seconde logique dans la répartition des langues vivantes rares est à l'œuvre, davantage liée aux caractéristiques propres aux territoires qu'à la hiérarchie des établissements scolaires. Nous constatons en effet que dans certains établissements le portugais est enseigné comme LV1 ou LV2 (à Charvieu et Tullins en Isère) ou l'arabe pour le collège de la Villeneuve à Grenoble par exemple, ce qui nous semble davantage lié à une adaptation à une forte population d'origine étrangère qu'à une volonté d'affirmer la place de son établissement au sommet de la « hiérarchie des collèges ». En parallèle, l'occitan est enseigné dans les

⁵⁰⁹ Témoignage de Charlene Bouvier, doctorante en histoire contemporaine de l'université Lumière Lyon, Laboratoire d'études rurales, auteure d'un mémoire de master sur l'histoire de Samoëns dans la seconde moitié du XX^e siècle.

⁵¹⁰ Robert Ballion, *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock, 1982.

collèges d'Aubenas et de Val-les-Bains ce qui nous semble également davantage relever d'une logique territoriale et identitaire. Le statut de collège unique, en n'entraînant pas de rattrapage des établissements ruraux, favorise le potentiel de désertion des élèves *via* le système de dérogations. La hiérarchie entre établissements n'a ainsi pas disparu. En outre, le maintien d'un réseau privé dense devient également un moyen de contourner la carte scolaire⁵¹¹.

Ainsi, dans le cadre de la réforme Haby, les collèges ruraux semblent continuer à cumuler les handicaps puisqu'ils disposent d'un panel d'enseignements optionnels moins fournis donc leur attractivité est moindre et les possibilités de demande de dérogation au prétexte d'un enseignement non dispensé sont plus nombreuses. Alors que les CC étaient autrefois des lieux d'ascension pour les élèves comme pour les instituteurs, les collèges ruraux sont, plus que jamais, définis par leurs manques : un manque d'enseignements de langues vivantes, un manque d'options et un manque d'enseignants certifiés, puisque les PEGC restent majoritaires dans les ex-CEG jusqu'à l'arrêt de leur recrutement et leur progressif départ à la retraite. Néanmoins, la légitimité de ces collèges ruraux ne semble plus contestée. Ainsi, à la rentrée 1976, le ministre décide de l'inscription à la carte scolaire de tous les petits collèges de l'académie qui n'y figuraient pas encore, leur accordant un secteur de recrutement officiel. Les collèges concernés dans l'académie de Grenoble sont ceux de Cruas et du Pouzin (150 places chacun), de Saint-Cirgues-en-Montagne (120 places), Saint-Donat (150 places), Saint-Rambert (200 places avec un projet d'extension), Suze-la-Rousse (240 places avec un projet d'extension), Gières (210 places), La Motte-d'Aveillans (150 places), Les Avenières (400 places), Saint-Etienne-de-Saint-Geoirs (240 places), Saint-Siméon-de-Bressieux (240 places), Roybon (120 places), Novalaise (120 places) et Samoëns (120 places). Cela implique la suppression de plusieurs projets de création de moyens et grands collèges en milieu rural mixte.

⁵¹¹ Gabriel Langouët et Alain Léger, *École publique ou école privée? Op.cit.*

1.4. RÉCEPTION ET APPLICATION DANS L'ACADÉMIE DE GRENOBLE

La réforme Haby suscite de nombreuses oppositions, celle de la gauche, des syndicats, mais également des élèves, qui s'expriment à travers des manifestations (en mars 1975, une manifestation a lieu à Grenoble, les internes des lycées de la ville ayant été identifiés comme les meneurs par les services du rectorat), mais également à travers des courriers dont certains ont été conservés aux archives départementales de l'Isère. Les élèves deviennent ainsi de véritables interlocuteurs, de plus en plus visibles dans les sources. L'institution accorde également une plus grande place aux parents d'élèves dans son entreprise de communication autour de la réforme. Cette initiative est à replacer dans un courant à l'œuvre depuis le début des années 1970 tendant à faire des parents de véritables acteurs du système éducatif, mais elle recouvre également une perspective politique. Face à l'opposition des syndicats, les parents sont utilisés comme contrepoids par l'institution, qui s'appuie sur des sondages d'opinion réalisés auprès des familles afin de légitimer son action. Enfin, des craintes s'expriment à travers des manifestations d'enseignants. Il est difficile de faire la part de la mobilisation des équipes d'enseignants ruraux, la consultation des archives des renseignements généraux permettrait d'affiner leur implication à l'échelle académique. Les réticences exprimées à l'égard de cette réforme sont plus perceptibles dans les comptes-rendus de CA de nombreux établissements secondaires. Le motif principal des inquiétudes est une perte d'heures d'enseignement et l'avènement de classes plus hétérogènes dans lesquelles il serait plus difficile d'enseigner. La suppression de la filière de transition-pratique est en elle-même rarement critiquée.

Dès les premiers temps de la mise en œuvre de la réforme, les différents rapports nationaux font état de difficultés liées à son application. Il apparaît ainsi qu'en 1981, lorsque la gauche arrive au pouvoir, le collège unique est loin d'être achevé. Le non respect des quotas horaires destinés au soutien est souvent pointé. En outre, si la question de l'hétérogénéité des classes a suscité des craintes dans de nombreux établissements, les rapports comme celui de Jean Binon déjà évoqué montrent qu'elle est en réalité limitée. L'hétérogénéité des classes de 6^{ème} n'est selon lui effective que dans 45% des cas. Ailleurs, les effets des choix de langues et les regroupements d'élèves en difficultés dans les classes allégées qui tendent à avoir un caractère permanent plutôt qu'à jouer un rôle de passerelles,

tendent à recréer les filières. Ce phénomène se confirme entre la 6^{ème} et la 5^{ème} et les filières se reconstituent en 4^{ème} et 3^{ème}.

Malgré la réforme du collège unique, les collèges ruraux demeurent des structures défavorisées, voire de relégation puisqu'au-delà de l'uniformisation des appellations, les différences au niveau des structures de classes, des enseignements et du statut des enseignants demeurent. La question du maintien ou de la résorption des spécificités des établissements ruraux doit à présent être posée à l'échelle de l'académie.

2. Les collèges ruraux n'ont pas disparu

2.1. POINTS DE VUE CROISÉS SUR LES COLLÈGES RURAUX : DES ÉTABLISSEMENTS EN MARGE, DES ÉTABLISSEMENTS PRÉSERVÉS

Le 16 janvier 1978, un article du *Monde* signé par Catherine Arditti et Roger Cans et intitulé « Les milles et une réformes Haby II » pointe le fait que le collège n'a d'unique que son nom et que la réforme est appliquée de manière hétérogène dans les différents établissements scolaires, la plupart des chefs d'établissement se montrant plus préoccupés par le fait de répondre à la demande locale, celle des familles, élèves et enseignants plutôt qu'à celle « du haut »⁵¹². Dominique Paty va également dans ce sens en 1982, en révélant l'hétérogénéité des moyens matériels mais aussi du vécu du personnel et des élèves, dans une perspective sociologique et non spatiale. Il montre ainsi que la perception de la scolarité diffère en fonction du niveau social des élèves, ainsi les élèves de 6^{ème} issus de milieux modestes ont un jugement souvent plus négatif que les autres vis-à-vis de l'institution mais l'attitude critique à l'égard des enseignants est plus accentuée dans les milieux privilégiés. La perception diffère également en fonction du niveau scolaire des élèves, ceux d'entre eux qui sont en avance scolaire déclarant se sentir mieux au collège

⁵¹²« Les Mille et une réformes Haby », *Le Monde*, 16/01/1978.

que ceux en retard⁵¹³. Si le caractère hétérogène des collèges de l'après réforme Haby a été démontré et que la sociologie de l'éducation a mis en exergue des « effets établissements », « effets classes » et des « effets maîtres »⁵¹⁴, il s'agit pour nous de poser la question du maintien des spécificités des collèges ruraux, étant donné que les réformes des années 1960 ont été entreprises dans une perspective d'égalité territoriale.

Nous commencerons ce paragraphe à rebours, par l'évocation d'une synthèse sur les établissements ruraux dressée par les inspecteurs de l'académie en 1983. Ce rapport, rédigé à partir de visites et de questionnaires envoyés aux chefs des établissements définis comme ruraux, est présenté par l'inspecteur de l'Ardèche, soit le département le plus rural de l'académie. Il se fonde sur l'étude d'un échantillon de collèges sélectionné parmi les 73 structures de moins de 400 élèves de l'académie (moins de 200 élèves pour 16 d'entre eux). Le rapport dresse une image particulièrement noire des collèges ruraux, qui cumuleraient une série de handicaps par rapport aux établissements urbains, handicaps que nous pouvons regrouper en plusieurs pôles. Le premier constat est plutôt positif : les effectifs de ces établissements sont stables et le système de dérogations ne provoque pas de fuite massive vers les établissements urbains (leurs données ne concernent cependant pas l'enseignement privé). Une exception est toutefois notée pour les collèges qui perdent des options et des langues vivantes, en raison d'effectifs jugés insuffisants, phénomène qui renforce le déclin des effectifs du fait de demandes de dérogations, sans qu'il soit précisé si ce flux est pérenne ou ponctuel, pour des élèves ayant commencé une langue dont l'enseignement serait supprimé dans leur établissement d'origine par exemple. Ainsi, les effectifs réduits sont présentés comme un facteur de mise en danger, de précarité de ces établissements ruraux. Le deuxième pôle concerne le niveau des élèves ruraux qui serait plus faible à leur entrée en 6^{ème}, en raison d'une scolarisation moins développée en maternelle, qui engendrerait des difficultés en termes de sociabilisation et des effets de l'enseignement en classe unique qui ne favoriserait pas l'acquisition de bases solides. Arrivés au collège, la situation de handicap se maintient du fait de locaux qu'on estime souvent mal équipés, notamment au niveau des salles spécialisées et des installations sportives. Le troisième pôle est lié au personnel avec d'une part la difficulté de recruter des

⁵¹³ Dominique Paty, « 12 collèges en France: le fonctionnement réel des collèges publics », Paris, *La Documentation Française*, 1997.

⁵¹⁴ Marie Duru-Bellat, « Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école? », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2001, p. 321-337.

titulaires dans les collèges les plus isolés et d'autre part le manque de formation des enseignants en place, très majoritairement des PEGC qui n'ont pas été formés aux disciplines nouvelles comme le dessin, la musique et l'EMT (Éducation manuelle et technique). Enfin, le dernier pôle de difficultés est lié à l'isolement, au niveau culturel en premier lieu, la faiblesse des moyens ne permettant pas de résorber cet isolement et la qualité de l'animation sur le temps de demi-pension étant jugé très variable, et au niveau géographique en second lieu. Les transports scolaires sont jugés trop longs pour les élèves, l'inspecteur d'académie de l'Ardèche évoquant notamment des élèves du plateau Ardéchois se levant à 5h du matin pour être dans leur établissement à 8h. Le temps de transport entraîne également la réduction des plages d'ouverture des collèges, généralement entre 9h et 16h30 alors que les établissements urbains ont davantage de latitude et peuvent ainsi prolonger les journées par des options par exemple.

Le constat d'élèves ruraux défavorisés par rapport aux élèves urbains n'est pas nouveau, le discours sur le déficit du réseau scolaire rural a alimenté le courant réformateur de la fin des années 1950. Si les inspecteurs ne prétendent pas que rien n'a changé, il semble à la lecture de leur rapport que les progrès accomplis en milieu rural soient dévalorisés par des progrès plus importants en milieu urbain. Une nuance doit cependant être apportée à l'analyse des résultats de cette enquête par les inspecteurs. Il semble en effet que les chefs d'établissement aient profité de l'occasion fournie par les questionnaires pour réclamer des moyens supplémentaires, au niveau matériel et en termes de recrutement, ce qui peut contribuer à noircir le tableau. En outre, le rapport met en exergue un phénomène positif associé aux établissements ruraux : une violence scolaire moindre. Ils font en effet le constat, qu'en dépit d'un absentéisme plus présent dans les collèges ruraux, notamment dans les contextes territoriaux marqués par le travail saisonnier, les phénomènes de violence y sont moins importants que dans les collèges urbains. Ils expliquent cette différence par défaut : les élèves ruraux seraient moins en mesure de se livrer à des violences scolaires car l'habitat dispersé suppose le recours aux transports scolaires donc les élèves se regroupent moins à la sortie des établissements. En outre, ils évoquent des tentations qui seraient moins grandes qu'en ville et enfin le fait que l'absence d'anonymat caractéristique des collèges ruraux dissuaderait les vols. Si nous ne nions pas que ces éléments ont pu jouer, il faut tout de même préciser que la violence scolaire telle qu'elle est perçue par l'institution, c'est-à-dire à travers des statistiques de rapports d'incidents et de conseils de disciplines, concerne des manquements au règlement intérieur,

donc des faits ayant lieu à l'intérieur et pas en dehors du collège. Les éléments soulevés par les inspecteurs peuvent donc éventuellement jouer sur certaines formes de violence comme le racket, mais l'incident le plus souvent évoqué dans le cadre des rapports consultés est l'insolence, voire l'agressivité. Le fait que les élèves se voient moins en dehors de l'établissement semble *a priori* peu lié à ce problème.

Ce rapport de 1983 atteste donc le maintien de spécificités des collèges ruraux malgré les réformes, plus précisément le caractère défavorisé de ces derniers. Il s'agit cependant ici de la vision d'une partie des acteurs de l'institution scolaire. Ne disposant pas des réponses directes des chefs d'établissements aux questionnaires envoyés, il nous est difficile de faire la part de l'interprétation des inspecteurs. Il s'agit donc, dans le paragraphe suivant, d'interroger le maintien des spécificités des établissements ruraux à travers d'autres sources et d'autres points de vue, afin de dépasser l'image de handicaps systématiques.

Les « acteurs du bas », c'est-à-dire les témoins interrogés, ont une image toute autre du collège rural, associé à la convivialité, collèges paisibles dans lesquels il fait bon vivre par rapport aux établissements urbains perçus comme répulsifs. Il faut tout d'abord noter qu'avant 1977, les différences entre CEG et CES ne semblent pas perçues ou sont minorées par les témoins. Claudette Pradal explique ainsi ne pas en avoir eu réellement conscience au cours de sa carrière et les Dupont-Roc partagent cette vision, se demandant si les divergences n'étaient pas davantage perceptibles au niveau du travail des enseignants que pour les élèves. Pour Pierre Duvert, il n'y avait aucune différence mais contrairement aux couples interrogés, il a moins connu la période pré-réforme Haby. Leur point de vue peut s'expliquer par le fait qu'en tant qu'enseignants de CEG durant toute leur carrière, ils n'avaient pas le recul suffisant pour appréhender ces différences et également que la question n'a pas suscité de débats particuliers au sein de leurs communes. De manière générale, ces différences sont peu questionnées par les acteurs locaux. Dans les années 1960, c'est la question de la proximité géographique du collège qui est perçue comme primordiale par les familles. La tendance générale que nous observons est que la plupart des familles rurales se satisfont de l'offre qu'on leur propose à condition qu'elle soit accessible, un comportement différencié existant toutefois parmi les catégories sociales les plus aisées. La différence entre CEG et CES ne semble donc pas vraiment être un sujet avant les années 1970 où la hiérarchie entre établissements ruraux et urbains devient un argument destiné à appuyer des revendications liées à la reconstruction ou à la création

d'un nouvel établissement. Les Barbusiaux, en tant que conseillers d'orientation ont un point de vue plus surplombant. Genevière Barbusiaux évoque ainsi le fait que les écarts « *se ressentaient* », en termes d'offre mais aussi « *de culture* », terme qu'elle semble associer à des divergences au niveau de représentations vis-à-vis de l'orientation, marquées par davantage de réticences à poursuivre des études longues et une acceptation plus aisée des filières techniques par les élèves de CEG. Ainsi, les différences de statut qui structurent les archives consultées ne revêtent pas le même degré d'importance en fonction des acteurs interrogés et des moments sur lesquels on porte le regard.

L'idée de différences entre collèges ruraux et urbains est survenue au fil des conversations lors des entretiens, par des biais divers. Il peut s'agir de l'évocation de certains élèves refusant de partir vers une ville perçue comme répulsive par rapport à un cadre rural privilégié dans lequel on reste ou l'on revient si c'est possible. C'est cette image que dresse Pierre Duvert, engagé dans la politique de revitalisation rurale du plateau ardéchois pour qui le départ des jeunes était contraint :

« [PD] : *Bon actuellement, je vous garantis actuellement que les jeunes s'ils peuvent rester là, ils restent là. Comme dans le temps. Il y avait surtout...; on a eu affaire à un exode forcé parce qu'il n'y avait pas de boulot et actuellement on a aussi un exode forcé parce qu'il n'y a pas de travail dessus mais si vous demandez à un jeune: "et si tu avais ton boulot ici?", 98% diraient: "moi, je veux bien rester là".* »

La question est toujours actuelle dans la Montagne ardéchoise et avec cette affirmation, c'est aussi sa région que l'ancien maire défend. La question des élèves urbains a également été abordé par le biais des élèves venus des villes, mis « au vert » dans les établissements ruraux et n'ayant visiblement pas toujours contribué à redorer l'image des collèges urbains aux yeux des enseignants interrogés. Ainsi les témoins ont-ils tendance à essentialiser élèves ruraux et urbains, en faisant des premiers des élèves calmes, respectueux et proches de la nature par rapport aux élèves urbains perçus en creux comme indisciplinés, image à laquelle ont probablement participé les médias. Claude Pradal décrit ainsi les élèves ruraux :

« [*>CPI*]: *Eh oui, en 63 c'était surtout des agriculteurs. C'est pour ça que les enfants étaient très calmes. Par rapport à la ville, ils ont des rythmes de vie calmes à la campagne et les enfants, il me semble que les enfants sont plus posés* ».

On retrouve l'idée que le milieu de vie influence, voire modèle, le caractère de l'élève, ce qui suggère en négatif que l'élève urbain est marqué par l'animation, le bruit et le désordre. Son deuxième argument est l'enracinement de la famille de ces élèves depuis des générations dans la région avec une tradition du respect de l'enseignant, profession valorisée et estimée.

Outre des élèves perçus comme plus agités, les grands établissements urbains sont l'objet d'un rejet. Cette image est particulièrement perceptible à travers une délibération du conseil municipal de Colombe (nord-Isère) datée du 12 février 1972. Il s'agit d'une petite commune (644 habitants en 1968) située dans la plaine de la Bièvre et dépendant du secteur de recrutement du CEG du Grand-Lemps dont le rectorat prévoit la disparition. L'établissement, qui compte 324 élèves en 1970, ne fait pas partie des plus petits à l'échelle académique, toutefois il est jugé trop proche d'autres CEG (ceux de Rives et Saint-Etienne-de-Saint-Geoirs) et surtout de La Côte-Saint-André dont le rectorat veut faire un pôle scolaire majeur rayonnant sur l'ensemble de la région. Aux côtés des arguments classiques liés à la défense d'un CEG (l'idée d'une décision autoritaire prise sans concertation avec les élus locaux, les perspectives de développement économique et démographique de la région, la primauté de l'intérêt de l'élève et à travers elle de la société entière qui implique de réduire le temps de transport scolaire) se superposent des arguments faisant du gros CES urbain un contre-modèle. À travers la description du collège urbain, c'est une image en creux des CEG et notamment de celui du Grand-Lemps qui est dépeinte :

« [Considérant] qu'il n'est pas souhaitable, et qu'il est même formellement contre-indiqué, de promouvoir des établissements trop importants en effectifs, eu égard aux nombreux inconvénients d'une concentration trop poussée : contacts individuels difficiles entre élèves et parents, d'une part, directeur et professeurs, d'autre part, relâchement d'une saine et nécessaire discipline minimale, naissance d'un climat plus favorable à une contestation systématique et à la constitution spontanée de bandes, ambiance générale plus agitée, donc enseignement moins bien reçu et, corollairement, moins profitable ».

Ainsi, sans entrer dans le débat de l'époque sur la nature de la discipline à installer en classe, le conseil municipal fait des forts effectifs rencontrés dans les établissements urbains un élément préjudiciable à la réussite scolaire, proposant ainsi une lecture inverse de celle ayant dicté la politique d'aménagement jusqu'alors. Dans la seconde partie de

l'argumentaire de ce très long compte-rendu, c'est une description plus directe des collèges ruraux et plus généralement de la vie rurale qui est proposée :

« Il [le conseil municipal] n'acceptera en aucun cas un projet néfaste pour les enfants des populations qu'il représente et contraire à l'intérêt général d'une région dont l'essor est réel, et qui par son caractère rural et « naturel » conserve cependant un certain équilibre offrant ainsi une meilleure qualité de vie aux populations surmenées et traumatisées par les conséquences d'un urbanisme inhumain ».

Ainsi, à travers la peinture des établissements urbains et de leurs difficultés, c'est une critique plus globale de l'urbanisation et l'expression d'une volonté de préservation d'un mode de vie rural que l'on estime menacé qui s'affirme. L'argumentaire s'oppose en cela aux discours sur l'urbanisation irréversible du territoire, porteuse de modernisation et de progrès. Cette délibération nous semble aller dans le sens des témoignages analysés : le collège urbain, et à travers lui la grande ville, constituent des repoussoirs. Aux yeux des ruraux évoqués ici, le collège rural est présenté comme un modèle enviable du fait d'une somme d'éléments le caractérisant. Il convient toutefois de dépasser les témoignages ponctuels afin d'analyser ces caractéristiques sur la base de critères permettant d'effectuer des comparaisons plus larges.

2.2. LES SPÉCIFICITÉS DES COLLÈGES RURAUX : DES ÉTABLISSEMENTS DE L'INTERCONNAISSANCE

À l'échelle de l'académie de Grenoble en 1980-1981, 17,4% des collèges ont moins de 300 élèves, un peu plus de 45% en comptent entre 300 et 600 soit la majorité, 29% entre 600 et 900 et la minorité restante plus de 900. Au niveau des lycées, les effectifs sont globalement plus importants, la moitié d'entre eux comportant entre 300 et 900 élèves. Ces chiffres cachent de grands contrastes à l'échelle départementale puisque les petits collèges (moins de 300 élèves) sont surreprésentés en Ardèche (42% contre 14% dans la Drôme, 9% en Isère, 19% en Savoie et 17% en Haute-Savoie). C'est ensuite en Savoie puis dans la Drôme que les collèges de moins de 600 élèves sont les plus nombreux, les deux départements les plus urbanisés, à savoir l'Isère et la Haute-Savoie, comportant davantage de collèges de plus de 600 élèves. Ces disparités ont des conséquences en matière

d'équipement puisque la quasi-totalité des petits établissements ne disposent pas d'un CDI, par exemple. Ce sont la Drôme et la Haute-Savoie qui possèdent le taux le plus fort de petits lycées (entre 0 et 300 élèves). L'offre étant très polarisée en Ardèche, les lycées du département sont dans la moyenne académique. Collège rural semble donc être synonyme de petits effectifs, constat que l'on peut affiner à l'échelle intra-départementale. À l'échelle de la Haute-Savoie par exemple, nous avons classé les collèges que nous définissons comme ruraux⁵¹⁵. Nous avons ainsi choisi de ne pas nous borner à classer dans la catégorie « établissement rural » les anciens CEG et comme urbain les anciens CES car nous avons constaté que ces deux réalités ne coïncidaient pas parfaitement. Nous avons intégré parmi les collèges ruraux les établissements situés dans une commune rurale intermédiaire et également ceux rayonnant sur un secteur majoritairement rural. En définitive, nous retrouvons une grande partie des établissements qui étaient autrefois CEG, à l'exception de ceux situés dans le périurbain des grandes villes comme Saint-Jorioz, que nous avons choisi de ne pas comptabiliser parmi les collèges ruraux. Nous avons classé un CES, celui de Chamonix, parmi les collèges ruraux au vu des caractéristiques spatiales de l'aire de recrutement. Il apparaît qu'en 1981, les collèges que nous avons définis comme urbains accueillent en moyenne 791 élèves contre 304 pour les collèges ruraux, moyenne qui varie du simple au double mais qui cache des disparités notamment parmi les collèges urbains. En effet, aux côtés des grands collèges des villes-centres (1 010 élèves à Annecy, 1 232 à Annemasse, 946 à Saint-Julien-en-Genevois) sont associés des établissements de taille légèrement plus réduite dans les banlieues (752 élèves à Seynod, 984 à Meythet, *etc.*). Les villes intermédiaires possèdent quant à elles des établissements de taille variable, de 972 à Bonneville à 455 à Sallanches où le collège public est très concurrencé par le privé. Enfin nous distinguons une troisième catégorie composée des collèges situés en périphérie éloignée des grandes villes comme celui de Saint-Jorioz avec 387 élèves qui constitue toutefois une exception. Parmi les collèges que nous avons définis comme ruraux, seulement deux dépassent 400 élèves, ceux de Chamonix et de Thônes et certains n'atteignent pas les 200 inscrits comme Boège, Samoëns et Abondance. Ainsi en termes de vécu, pour les professeurs comme pour les élèves, fréquenter un collège de plus de 800 élèves ou de moins de 200 constitue des réalités très différentes. Reste à savoir si cela implique des classes aux effectifs moindres.

⁵¹⁵ Voir en annexe : « le réseau de second degré haut-savoyard, 1975 », figure 56, p.139.

À l'échelle nationale, en 1965-1966 les CEG bénéficient en effet d'effectifs moins chargés : 43,3% ont moins de 25 élèves par classe, pourcentage qui s'accroît au fil du temps. Ainsi en 1969-70, 52,5% des CEG comptent moins de 25 élèves par classe. Les classes de CES sont un peu plus chargées (37% comptent moins de 25 élèves en 1965-66 et 42% en 1969-70) et celles de lycées comportent en moyenne entre 31 et 35 élèves pour le premier cycle. Le nombre de classes et de divisions comptant moins de 15 élèves est également bien moindre que dans les CEG/CES. En 1980, la taille moyenne d'une classe à l'échelle académique est d'un peu plus de 24 élèves en 6^{ème} et en 5^{ème}, 22 en 4^{ème} et 23 en 3^{ème}. Elle est de 23 en second cycle court et 27 en second cycle long et il n'y a pas d'écart majeur d'un département à l'autre même si en moyenne les classes sont légèrement moins chargées dans les départements de l'Ardèche et de la Savoie, donc les plus ruraux. Le nombre d'élèves par classe a augmenté partout, en lien avec un souci de rentabilité accrue porté par l'État, mais reste en moyenne moins élevé dans les établissements ruraux.

Outre des effectifs moindres à l'échelle de l'établissement et des classes, les CEG se caractérisent par le statut spécifique de leurs élèves. Une étude du statut des élèves (externes, DP, internes mais aussi externes-surveillés et internes-externés qui sont deux statuts beaucoup plus minoritaires) durant la période 1970/1971 le montre⁵¹⁶. Il apparaît tout d'abord qu'à l'échelle départementale, les départements les plus ruraux sont marqués par une proportion d'internes supérieure à la moyenne académique. L'Ardèche ne compte que 40% d'élèves externes contre 54% en Isère (pour l'enseignement public). En affinant par type d'établissement pour le second cycle (niveau lycée compris), il apparaît que l'externat est majoritaire dans les lycées et les CES et très minoritaire dans les CET, ce qui s'explique par le caractère polarisé de l'offre technique. Les CEG comptent un peu plus d'internes que les CES mais moins que les lycées dans lesquels les niveaux 2^{nde}, 1^{ere} et terminale représentent le plus souvent la majorité des internes. Un focus sur l'Ardèche dont nous avons perçu la spécificité montre que les CES sont des établissements de proximité, ainsi 51% des élèves y sont externes contre 36% dans les lycées et 30% dans les CEG, La proportion d'internes des CET y est encore un peu plus importante qu'à l'échelle académique. Si l'on dissociait premier et second cycle de lycée, le statut des élèves de PCL tendrait à se rapprocher de celui des CES de sorte que les CEG diffèrent en ce qui concerne le statut des élèves à deux niveaux : en premier lieu la proportion d'internes y est un peu

⁵¹⁶ Voir le volume d'annexes, figure 130, p.212 : « Statut des élèves par types d'établissements publics dans l'académie de Grenoble, novembre 1970 ».

plus forte, ce qui est lié à l'existence de petits établissements de montagne et en second lieu la demi-pension y est plus développée ce qui signifie que le domicile des élèves est en moyenne plus éloigné. Cela implique d'une part que les élèves ne rentrent pas chez eux durant la pause méridienne et d'autre part qu'ils utilisent davantage les transports scolaires, pour des temps de trajet souvent plus longs. Ainsi, le vécu des élèves ruraux diverge de celui des urbains en termes de relation au temps et à l'espace dans le cadre scolaire.

Les CEG se distinguent donc par leur taille et le vécu des élèves. En outre, l'autre grande caractéristique qui ressort des entretiens effectués et que nous confirmons à travers des critères d'ordre statistique est le fait que les CEG sont des établissements de l'interconnaissance. Le terme ou l'idée de convivialité revient chez tous les témoins interrogés. Cette convivialité est associée à deux aspects, d'une part d'idée d'une spécificité des élèves ruraux par rapport à leur congénères urbains, idée sur laquelle nous reviendrons par la suite et d'autre part les faibles effectifs caractérisant les CEG, tant au niveau de l'équipe enseignante que des élèves. Au début des années 1960, l'équipe éducative ne dépasse souvent pas sept ou huit personnes, les effectifs augmentant progressivement au fil de la massification scolaire. Maurice-Dupont-Roc atteste l'existence d'un « *esprit d'équipe* » et de la convivialité entre professeurs au CEG de Megève, évoquant le fait que de nombreuses sorties étaient organisées les week-ends entre collègues. Claude Pradal parle de l'équipe enseignante comme d'une « *grande famille* » aux premiers temps du CEG de Villeneuve-de-Berg. Cette proximité serait également liée à l'existence d'une hiérarchie moins verticale qu'aujourd'hui, les directeurs d'établissements étant également enseignants. En outre, l'organisation des locaux joue un rôle dans cette proximité. Outre les locaux réduits, qui deviennent progressivement insuffisants, les CEG sont marqués par une proximité matérielle entre les pôles de la direction, la salle des professeurs et les élèves. Francis Barbusiaux évoque ainsi le fait qu'avec la reconstruction « en dur » du CEG des Abrets, ce dernier a perdu en convivialité parce que l'on se croisait moins dans les couloirs et que le directeur a acquis un véritable bureau, isolé de la salle des professeurs :

« [*>FB*]: Les uns sur les autres oui, oui mais c'est devenu beaucoup plus triste j'allais dire quand c'est devenu en dur, les gens se voyaient moins, pouvaient moins s'engueuler dans la salle et cetera, c'était moins rigolo quoi ».

Cette convivialité est renforcée par la longévité des PEGC dans les postes occupés. Ainsi nos deux couples témoins, après quelques années d'itinérance entrecoupées du service militaire pour les hommes, se sont fixés dans un CEG où ils ont accompli l'ensemble de leur carrière. Il n'est toutefois pas surprenant que nous ayons été dirigés, lors de notre recherche de témoins, vers ce type de professeurs bien ancrés dans le tissu local plutôt que vers des figures plus mobiles. Afin d'attester la longévité des PEGC à leur poste (hormis quelques cas particuliers comme le CEG de Saint-Cirgues-en-Montagne déjà évoqué) une étude plus poussée serait nécessaire. À la fin de sa carrière en 1995, Claude Pradal évoque le fait que l'équipe enseignante comportait une quarantaine de personnes, et la convivialité tendait à être organisée, encadrée par des Amicales, « *ça a tout changé...* », confie t-il. Les PEGC présents depuis les débuts des CEG voient ainsi arriver une nouvelle génération de collègues que les Pradal qualifient de « *mieux formés* » car ils sont certifiés et monovalents. À une rupture générationnelle se superpose une rupture en termes de statuts et de pratiques. En effet, la souplesse permise par la polyvalence des PEGC se voit remise en question par l'arrivée de ce personnel nouveau et à travers lui d'un corporatisme disciplinaire plus marqué.

Les caractéristiques de l'équipe enseignante ont des répercussions sur le rapport aux élèves. On peut tout d'abord faire l'hypothèse d'une plus grande proximité sociale et spatiale des PEGC avec leurs élèves, sur le modèle des instituteurs. Les professeurs interrogés se disent tous d'origine rurale (Pierre Duvert est le seul qui ne soit pas originaire de la région mais vient de la Corrèze et justifie ainsi sa proximité avec le monde rural, tout en disant ne pas s'y être réellement intéressé avant son premier mandat à la mairie, lors duquel il s'est pleinement investi dans le développement rural). À la question de savoir si les professeurs de Villeneuve-de-Berg étaient des locaux, les Pradal répondent d'abord que « *non* » puis nuancent en disant que la plupart étaient originaires d'Ardèche (Aubenas, les Vans...) mais qu'il a aussi fallu compter avec quelques rapatriés d'Algérie à partir de 1962. Ils ont ensuite l'impression d'un élargissement du recrutement quant à l'origine des enseignants, venant de départements différents même si beaucoup ont des origines ardéchoises. S'interrogeant sur l'origine géographique de leurs anciens collègues, ils partent du principe que chacun a une raison d'exercer à Villeneuve (de la famille, ou alors une origine ardéchoise).

Au niveau de la proximité sociale, Géraldine Farge a montré que les enseignants de nouvelle génération, c'est-à-dire ceux recrutés dans les années 2000, au moment du départ

en retraite de la génération recrutée entre les années 1950 et 1970, pendant la période de la massification scolaire, se caractérisent par un prestige social et intellectuel inférieur à leurs aînés, alors que leur origine sociale est plus élevée⁵¹⁷. On compte en effet parmi eux davantage d'enfants d'enseignants et de cadres. Durant la période 1950/1980, les enseignants s'intègrent à la classe moyenne. Leurs effectifs progressent et atteignent un apogée dans les années 1970, avec une augmentation de 26% entre 1969 et 1975. Cette massification du corps enseignant va de paire avec un sentiment de déclassement qui s'accroît dans les années 1980. Alors que les enseignants de la génération précédente continuaient de revêtir une identité sociale et professionnelle d'intellectuels, cette situation change avec l'élévation globale de la durée de la scolarité et de la proportion de diplômés. En outre, cette évolution va de pair avec un climat de désillusion vis-à-vis de l'école. L'Éducation nationale est désormais perçue comme une institution en crise, image qui se répercute sur ses salariés. Ainsi, le statut des enseignants tend aujourd'hui à s'inscrire dans une logique de reproduction sociale là où il semblait correspondre à une logique de rupture et d'ascension pour la génération précédente. Le témoignage de Claudette Pradal l'atteste quand elle évoque le fait qu'elle et son mari sont devenus enseignants justement parce que leurs parents ne l'étaient pas. Le fait qu'un certain nombre de PEGC semble être d'origine modeste, souvent agricole, constitue un niveau de proximité supplémentaire avec le public des CEG. D'après Claudette Pradal, cette image des enseignants tend à faciliter les relations parents/professeurs.

« [[>]CPI]: [...] Et puis, il y avait une certaine, comment dire, à l'époque dans les années 60, 70 encore un peu, une certaine, une estime des enseignants voilà, les parents-paysans trouvaient que c'était bien d'être enseignant, c'était voilà, c'était valorisant, etc. Ils souhaitaient que leurs enfants fassent un peu pareil, du moins fassent des études. C'était, le métier d'enseignant est, était, encore une profession valorisée. Donc les parents aussi avec de l'estime, du respect envers les enseignants et donc ils le transmettaient à leurs enfants quoi. ».

À ces dires, les enseignants font figures de modèles dans le monde rural. Ainsi que nous l'avons vu, l'enseignement est la voie de promotion privilégiée pour les élèves de CC, associée à la méritocratie de sorte que les enseignants ne sont pas perçus comme

⁵¹⁷ Géraldine Farges, « Le statut social des enseignants français », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 49-1 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2015.

appartenant aux classes populaires rurales mais ne sont pas considérés non plus avec méfiance.

En outre, les PEGC sont des acteurs territoriaux de premier plan, en témoigne le parcours politique d'un certain nombre d'entre eux (Claude Pradal et Pierre Duvert qui furent maires de leur commune, Maurice Dupont-Roc conseiller municipal) mais également le parcours associatif (pratique de sport de haut-niveau dans les clubs de Megève pour Andrée Dupont-Roc, participation de premier plan à l'association historique de Villeneuve-de-Berg pour Claudette Pradal, engagement dans le développement du ski de fond dans la région pour Pierre Duvert). Les enseignants de CEG s'installent le plus souvent à proximité de leur lieu de travail et deviennent vite des personnalités que tous les habitants de la commune et des environs ou presque connaissent, ce qui peut aussi être un facteur explicatif de leur succès politique. Le caractère restreint de l'équipe enseignante et du nombre d'élèves a en effet pour conséquence que les enseignants connaissent l'ensemble des inscrits du CEG et réciproquement. À Megève par exemple, le CEG compte, en 1969, 122 inscrits répartis dans cinq classes au total (deux classes de 6^{èmes}, puis une de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}), ce qui correspond à une petite trentaine d'heures hebdomadaires par classe, qui peuvent être absorbées par un effectif de six à sept enseignants. Étant donné qu'un PEGC exerce un minimum de 21h à cette époque, il est probable que les enseignants aient toutes les classes et suivent les élèves tout au long de leur scolarité au collège, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, puis retrouvent ensuite le reste de la fratrie. C'est moins le cas à mesure que les CEG deviennent plus importants. En 1979/80, l'équipe compte quatre certifiés, 14 PEGC et deux maîtres auxiliaires soit 20 enseignants ne travaillant pas forcément tous à temps complet. L'éventualité de connaître l'ensemble des élèves du collège reste forte mais la proximité diminue de fait. La situation est très différente en milieu urbain, avec des effectifs plus nombreux et une visibilité moins marquée des enseignants dans leur territoire de proximité.

Les relations de proximité entre enseignants et élèves, évoquées notamment par Maurice Dupont-Roc, sont aussi perceptibles à travers la dimension extra-scolaire.

« [>MDR]: Non, non. Nous, dans un petit CEG comme le nôtre, on était comment...vraiment très proches des élèves. Je parle pas des cours, là, mais en dehors. Très proches des élèves en dehors des heures d'enseignement, si je pouvais énumérer j'aurais une liste longue comme ça de toutes les activités que l'on encadrerait bénévolement,

c'est dingue, hein. Toutes les activités sportives déjà, toutes les sorties, les voyages, les visites. Les voyages! ».

Il évoque notamment le camping et les sorties sportives qui ont contribué à renforcer ce sentiment de proximité. Cette impression n'est toutefois pas seulement l'apanage des enseignants de CEG. Certains témoignages d'anciens professeurs de CES l'attestent également comme celui de M. Sage, professeur au petit CES de La Roche-sur-Foron (secteur mixte présentant un recrutement très rural) qui, interrogé dans le cadre d'une revue locale⁵¹⁸, répond à la question : « *Est-ce que c'était plus facile d'enseigner auparavant ?* » ; « *Oui, quand j'étais plus jeune, j'étais plus près des élèves. La mentalité des élèves a, elle aussi, changé* ». Il attribue donc la distance croissante professeur/élèves à un changement de mentalité global.

Outre la discipline, l'autre conséquence de cette interconnaissance concerne les relations parents/professeurs. Les Pradal comme les Dupont-Roc décrivent ces relations comme étant marquées par le respect et la confiance, deux termes qui reviennent dans les entretiens. Cela a trait à la fois à la vie quotidienne de l'établissement, à la gestion d'éventuels problèmes de comportement et au déroulement des procédures d'orientation. Maurice Dupont-Roc qualifie ainsi la collaboration avec les parents « *d'importante, d'intéressante et positive* ». Il perçoit l'implication des parents à travers leur présence aux réunions et entretiens, mais aussi au fait qu'ils soient « *toujours prêts à donner un coup de main* », dans le cadre de sorties scolaires par exemple. Cette idée d'une relation marquée par le respect et le consentement à l'autorité professorale émane également des témoignages d'élèves, lus dans des revues d'histoire locale ou dans le cadre des réseaux sociaux regroupant d'anciens élèves⁵¹⁹. Il est ainsi notoire « qu'à l'époque », lorsqu'un élève était puni en classe, il l'était doublement à la maison. Plus que de nous renseigner sur la réalité du comportement des élèves d'alors, ce type de réflexion témoigne avant tout de la vision portée sur le système scolaire contemporain. Cette confiance entre parents et enseignants s'explique davantage, selon Claudette Pradal, par une dimension spatiale qu'une dimension sociale. Elle attribue en effet au comportement des parents les symptômes d'une « *sagesse rurale* », par opposition à l'attitude des parents urbains qui serait différente. Les témoins ne font pas mention d'évolution quant à cette attitude, malgré le climat de désillusion vis-à-vis du système scolaire qui s'affirme à partir de la fin des

⁵¹⁸ *Les Amis du Vieux La Roche*, n°8, p 22 à 30, 2001.

⁵¹⁹ Par exemple le Groupe Facebook : « tu es de Chabeuil si... ».

années 1970, toutefois ils opposent leur vécu à celui des professeurs d'aujourd'hui, l'expliquant par une évolution de la mentalité globale des parents et des élèves. Les Pradal comme les Dupont-Roc, de même que les groupes d'anciens élèves, ayant souvent pour point commun une certaine nostalgie, donnent à voir un passé idéalisé.

À travers ces témoignages, nous pouvons dresser l'image de parents d'élèves ruraux qui demeurent respectueux de l'image de l'enseignant, position qui reste enviée et valorisée. La méconnaissance du système scolaire qui caractérise les parents d'élèves ruraux, plus que les urbains, les incite probablement à s'en remettre davantage à « ceux qui savent », c'est-à-dire aux professeurs et à la direction, d'autant plus que le directeur est souvent professeur et peut ainsi paraître moins éloigné des élèves et des familles. Le fait que les familles contestent peu les décisions d'orientation est perçu par les enseignants interrogés non pas comme une marque de démission des parents mais de confiance à leur égard. En outre, le caractère d'interconnaissance au sein des petites communes et le fait que les équipes enseignantes soient restreintes favorise la proximité et le sentiment d'une appartenance de l'équipe enseignante à la communauté rurale.

L'interconnaissance possède également une dimension spatiale. En effet, les premiers CEG souvent situés dans les locaux des écoles primaires comptent parmi les éléments structurants des centres-villes. Les reconstructions peuvent donner lieu à des déplacements vers la périphérie, mais vers une périphérie proche, les collèges demeurant dans le bourg-centre. Aussi, à l'échelle des communes en question, le flot quotidien de cars scolaires rythme les journées de tous les villages, y compris de ceux qui n'abritent pas de collège. Les élèves descendant du bus traversent ensuite le village, ou sont attendus par leurs parents venus les chercher en voiture et profitant du déplacement pour s'arrêter dans les lieux de sociabilité ou commerces du centre. L'existence d'un CEG donne donc lieu à une animation, génère des flux possédant une visibilité bien plus importante qu'en milieu urbain où les mouvements scolaires tendent à se fondre dans la masse des autres déplacements. Cette situation d'interconnaissance caractéristique des CEG a des conséquences multiples quant à leur fonctionnement, au niveau de la vie scolaire, de la gestion des conflits et plus globalement des relations avec les familles.

2.3. COLLÈGES RURAUX, COLLÈGES PAISIBLES ?

À partir de la deuxième moitié des années 1970, la thématique des violences scolaires devient un sujet de préoccupation majeure, en témoigne les colloques organisés à ce sujet et la collecte de statistiques nouvelles par l'Éducation nationale. Cela ne signifie pas que la violence soit un phénomène nouveau mais que son ampleur est devenue telle qu'elle devient un sujet d'inquiétude croissant. À la lecture de l'étude de Jacques Testanière, évoquée dans le chapitre précédent, il semble surtout que cette violence ait changée de forme⁵²⁰. Il note en effet qu'à partir des années 1970 apparaît une nouvelle forme de chahut plus généralisée, qui atteste une mauvaise intégration de certains élèves au système scolaire. Il ne s'agit plus du chahut qu'il qualifie de traditionnel et qui était le fait d'élèves ayant intégré les normes de l'institution scolaire et acceptant les sanctions, mais d'un chahut anémique, les déviances nouvelles se manifestant sous la forme de violence. La massification de l'enseignement est une cause majeure de cette évolution, en parallèle avec la dévalorisation de l'image des enseignants mais aussi du fait de locaux jugés trop impersonnels et du recul de l'internat. Ce n'est pas le fait d'intégrer des enfants d'origine modeste au second cycle qui soit nouveau, nous avons observé ce phénomène dans le cadre des CC. Ce qui est nouveau est le fait qu'une part de ces élèves est éloignée des normes de l'institution. On pourrait ajouter à ces éléments explicatifs celui de l'échec scolaire, ainsi que l'évoque le couple Barbusiaux selon qui le collège unique renforcerait l'échec scolaire, donc l'indiscipline de certains élèves. Cette dimension semble être prise en compte par le rectorat qui distingue dans ses statistiques les données émanant des classes de collèges et celles des CPPN et CPA, filières de relégation, qui sont comptabilisées à part. Or, cette violence scolaire paraît marginale dans les CEG, ainsi que l'évoquait le rapport des inspecteurs d'académie de 1983 déjà mentionné. Deux éléments sont utilisés par l'Éducation nationale afin de mesurer le phénomène de violence scolaire : les rapports d'incidents dressés par les chefs d'établissements et les conseils de disciplines auxquels les rapports donnent souvent lieu. Dans les deux cas, il s'agit d'événements ponctuels ne traduisant pas forcément l'ambiance scolaire quotidienne, la fréquence des sanctions que nous qualifierons d'intermédiaires et des rappels à l'ordre. En outre, les rapports d'incidents qui sont dressés par les chefs d'établissements sont variables en fonction de la

⁵²⁰ Jacques Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *op.cit.*

sensibilité de ces derniers. Aussi, les rapports consultés entre 1977 et 1981 ont des motifs variables qui vont de la bataille de polochons à l'internat à des vols et dégradations. Les motifs de plainte les plus récurrents sont l'insolence et l'absentéisme, plus rarement des affaires de drogue. Il faut donc analyser ces statistiques avec précaution. Un établissement dans lequel les exclusions sont moins nombreuses qu'ailleurs est-il marqué par un climat plus serein ou par des pratiques de direction qui hésitent à recourir à ce type de sanction ? Un établissement dans lequel il n'y a pas d'incident ou de conseil de discipline est-il exempt de désordre ? Le fait que l'Éducation nationale constitue des statistiques au sujet de la violence scolaire à partir de la seconde moitié des années 1970 révèle qu'il s'agit d'une préoccupation croissante mais on peut également y voir une volonté de contrôler les chefs d'établissement qui peut les inciter à minimiser les faits, de peur que leur établissement paraisse « mal tenu » aux yeux du rectorat, ou au contraire à les amplifier afin de réclamer des moyens supplémentaires, notamment en termes de surveillance. Ces statistiques sont donc surtout intéressantes pour nous en ce qu'elles révèlent des préoccupations de l'époque et pour les conclusions qui en sont tirées. Nous rejoignons en cela Jacques Verger pour qui l'historien saisit moins la réalité des violences que la perception qu'en ont eu les contemporains⁵²¹.

70 conseils de discipline ont eu lieu dans l'académie en 1981, tous n'ayant pas donné lieu à des exclusions. La majorité d'entre eux (49) concernent des collèges. Le département le plus concerné est l'Isère, ce qui n'est pas surprenant étant donné que c'est celui dans lequel le nombre d'élèves est, de loin, le plus important. Les lycées généraux sont très peu concernés tandis que les lycées d'enseignement professionnel le sont davantage. Parmi les 49 conseils de discipline ayant eu lieu dans des collèges, sept concernent des établissements que nous définissons comme ruraux en nous fondant sur des critères territoriaux à travers la carte de la ruralité de l'année 1975 présente en annexes⁵²². Il s'agit des collèges de Saint-Jean-en-Royans pour un absentéisme récurrent, deux cas au Grand-Lemps pour insolence, un cas au collège nouvellement construit de Saint-Jean-de-Soudain, périphérie de La Tour du Pin pour le même motif, un à Bourg-Saint-Maurice pour vol, un à Saint-Genix sur-Guiers pour insolence et le dernier à Thônes pour le même motif. 14% des incidents de l'année 1981 ont donc eu lieu dans un collège que nous définissons comme rural/rural mixte, soit une part particulièrement faible, par rapport au poids global des

⁵²¹ Jacques Verger, « École et violence : faits, perception, discours », *Histoire de l'éducation*, 118 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2013.

⁵²² Voir le volume d'annexes, figures 47-56, p.130-139.

élèves ruraux. Les incidents dans les lycées au recrutement rural sont encore plus rares, au vu de la faible proportion qu'ils représentent et du fait que, de manière générale, moins de conseils de discipline ont lieu dans les lycées généraux. On recense seulement en mars 1977 le cas d'une élève de seconde à Die qui accouche dans les toilettes de l'établissement. Les statistiques semblent donc corroborer le constat des inspecteurs d'académie, selon lequel les phénomènes de violence seraient moindres dans les établissements ruraux.

Si nous ne remettons pas pleinement en cause l'interprétation fournie par les IA quant à la relative absence de violence scolaire au sein des CEG, nous souhaitons interroger les chiffres sur lesquels ils se fondent au regard des caractéristiques des CEG que nous avons mis en avant. Maurice Dupont-Roc affirme ne jamais avoir été confronté à de « *gros problèmes de discipline* » ce qui semble aller dans le sens du constat dressé par les inspecteurs d'académies. Claudette Pradal fait une remarque très similaire :

« [*>CPI*]: *Parce que nous, on a jamais eu de problèmes de discipline, de grands problèmes de disciplines ici, non.* ».

La conception de ce qui constitue ou non un « gros problème de discipline » varie d'un directeur à l'autre, ce qui nous conduit à exprimer un certain nombre de réserves quant à ce type d'affirmation. Surtout, ce qui semble spécifique à la lecture du témoignage de Maurice Dupont-Roc est plutôt la manière dont les manquements à la discipline étaient gérés. Il cite deux exemples assez révélateurs, qu'il ne date pas. Le premier cas relève de graffitis sur un mur du collège. Maurice Dupont-Roc explique qu'il n'a pas eu de difficultés à identifier les coupables, sous-entendant ainsi qu'en milieu rural tout le monde se connaît et tout se sait. Les coupables en question étaient élèves de l'établissement privé de Sallanches dont Maurice Dupont-Roc connaissait bien la directrice Marie-France Marcos (ce qui permet de dater l'évènement entre les années 1990 et 2000), directrice qu'il a directement contactée. Le lendemain, les parents avaient acheté le matériel et les enfants avaient repeint la façade. L'autre cas s'est déroulé lors de la fête patronale de la Saint-Jean. Des élèves du CEG de Megève, alcoolisés, ont scié l'arbre de la paix qu'avait fait planter le maire de Megève. L'un des élèves en question était le fils d'un ami de Maurice Dupont-Roc, également au conseil municipal. Les élèves ont racheté un arbre et l'ont discrètement replanté. Ces incidents, réglés en interne, ne laissent aucune trace dans les archives. L'interconnaissance semble favoriser le règlement de conflits entre les familles et la direction, de sorte que les incidents ne remontent pas jusqu'au rectorat. Maurice Dupont-

Roc l'affirme par ailleurs : « *Pas de conseil de discipline, pas de...qui laisse des traces* ». Dans un contexte rural, où les familles connaissent les enseignants, le bon comportement des élèves est associé à la réputation de la famille et les questions de disciplines peuvent être réglées hors du cadre réglementaire.

Ainsi, les CEG possèdent-ils un certain nombre de spécificités, de sorte que le vécu d'un élève rural diffère de celui d'un élève urbain. Il faut bien sûr prendre en compte le fait que le vécu des élèves ruraux, comme urbains, n'est pas le même partout, en fonction de la taille des établissements, du statut de l'élève qui peut être interne ou non, des perspectives économiques locales, *etc.* Il s'agit donc de se demander à présent dans quelle mesure la réforme Haby, point d'orgue de l'homogénéisation du réseau scolaire, entraîne la résorption de ces spécificités.

2.4. LA RÉFORME HABY : UNE RUPTURE ?

La réforme Haby, perçue aujourd'hui comme un jalon essentiel dans la construction du système scolaire contemporain, a laissé peu de traces chez les témoins interrogés. Il s'agit ici d'interroger l'impact de cette réforme chez les professeurs et élèves des CEG, devenus collègues. Pour les deux couples d'enseignants interrogés, enseignants de CEG de « première génération », la réforme Haby n'a pas été vécue comme une rupture. Ils restent en poste, en continuant d'enseigner les mêmes disciplines et les changements sont progressifs. Ainsi, à la question des changements apportés par les réformes, Andrée Dupont-Roc ne se souvient de changement qu'en termes de contenus, de programmes, mais pas de méthode d'enseignement.

« [*>MF*]: *Finalemt, la réforme Haby, le collège unique, concrètement pour vous ça n'a pas changé grand chose?*

[*>MDR*]: *Non pas du tout, non, non pas du tout.*

[*>ADR*]: *Moi j'ai pas souvenir qu'une réforme ait changé ma façon d'enseigner, à part les programmes mais ça, ça ne change pas la façon d'enseigner* ».

Au niveau des enseignants, l'évolution semble donc progressive.

La question de l'identité des PEGC et de son évolution a fait l'objet d'un travail de Dominique Bret dans lequel il montre que l'identité professionnelle de ces enseignants,

d'abord très marquée par le primaire, construite sur la polyvalence et la pluridisciplinarité, a évolué vers une identité d'assimilation au secondaire⁵²³. Ainsi, les premiers maîtres des CEG sont essentiellement d'anciens instituteurs, éloignés du monde universitaire, le CAPCEG validant essentiellement des compétences de terrain. Une première évolution a lieu avec la création du corps des PEGC en 1969 puisque les maîtres de CEG accèdent au titre de professeur et deviennent des fonctionnaires de catégorie A, et non plus de catégorie B. Toutefois, ces PEGC sont dans un premier temps essentiellement issus des bancs de l'École normale de sorte que leur identité primaire reste forte. Leur attachement au SNI est un autre indice de ce sentiment d'appartenance au primaire. Toutefois, dans la deuxième moitié des années 1970, un premier conflit intergénérationnel se déroule entre les premiers maîtres de CEG, anciens instituteurs ou affectés en CEG avant 1969 (c'est le cas des Dupont-Roc et des Pradal) et des nouveaux PEGC plus attachés à faire valoir leur nouveau statut et progressivement plus proches du monde universitaire. Pierre Duvert fait partie de cette catégorie puisque après une licence de sciences-physique/science naturelles, il est recruté comme maître auxiliaire et ne passe donc pas par l'enseignement en classe primaire. La secundarisation des PEGC est induite par l'institution, dans le cadre de la formation et du renouveau des disciplines et la polyvalence se resserre jusqu'à l'arrêt du recrutement de ce corps au milieu des années 1980. Toutefois, l'assimilation n'est pas totale. Dominique Bret évoque des situations de rivalité entre PEGC et certifiés qui arrivent au collège et à qui on confie le plus souvent les classes de 4^{ème} et de 3^{ème}.

La réforme Haby ne marque donc pas une rupture nette au niveau des enseignants de CEG. Pour les élèves non plus, la réforme Haby n'apparaît vraisemblablement pas comme une rupture : les enseignants restent les mêmes, les locaux également et la mise en œuvre de nouveaux dispositifs induits par la réforme comme le soutien scolaire est très progressive. L'orientation en fin de 5^{ème} reste possible et la disparition des filières n'a probablement qu'un impact très limité, étant donné que la majorité des élèves appartenait à la filière II et pouvait suivre des enseignements complémentaires comme le latin. L'apparition d'enseignants monovalents constitue une nouveauté mais elle est très progressive dans les anciens CEG de sorte qu'elle n'est probablement pas perçue comme une césure par les élèves de niveau collège mais peut-être davantage par leurs parents qui ont essentiellement connus des professeurs polyvalents. Les véritables ruptures ressenties

⁵²³ Dominique Bret, « Des maîtres de CEG aux PEGC (1961-1986) : identité primaire et/ou secondaire ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48, no. 3, 2015, p. 59-81.

par les élèves, d'après les témoignages consultés, touchent plutôt à la reconstruction des locaux et parfois à leur architecture moins ouverte. Dans les années 1970, les collèges semblent en effet relativement ouverts sur l'extérieur, en témoigne par exemple cette photographie du CEG de Saint-Jean-en-Royans, non datée mais la mention de « CEG » et non pas de collège semble indiquer qu'elle est antérieure à 1977 ou de quelques années postérieures (les changements d'appellation étant intégrés avec un temps de retard dans les usages).



Le collège, très reconnaissable par son architecture moderne et standardisée, figure au centre de la photographie. Le terrain n'est pas clos de sorte que le collège ne fait pas figure d'isolat au sein de son quartier.

Source: collection personnelle de l'auteur



Le collège Benjamin Malossane de Saint-Jean-en-Royans aujourd'hui. Un gymnase a été construit sur le terrain disponible devant l'établissement. Le collège a fait l'objet d'une réhabilitation et son terrain a été clos.

Source : Le Dauphiné Libéré, 19 janvier 2012.

Avec les reconstructions, les collèges paraissent aux yeux de certains élèves plus clos, inaccessibles, les murs étant tantôt perçus comme rappelant une prison, tantôt des éléments protecteurs⁵²⁴. L'architecture scolaire est aussi le reflet d'une façon d'envisager l'école et sa mission, que ce soit au niveau de la structure de l'établissement elle-même ou de son interaction avec le quartier⁵²⁵. C'est ainsi l'évolution des structures dans les années 1970, période de reconstruction de nombreux CEG, qui a, selon nous, le plus marqué les élèves. À plus long terme, la question de la rupture que représenterait la réforme Haby peut également être envisagée au niveau de l'orientation.

⁵²⁴ Ce constat fait écho au modèle de l'école-forteresse défini par Pascal Clerc, « Monastère, agora, forteresse ou nœud d'échanges. Quatre modèles pour définir les relations entre les écoles et leurs environnements », *Géococonfluences*, janvier 2021.

⁵²⁵ Anne Dizerbo, « Quels murs pour quelle école ? Architecture scolaire, normes scolaires et figures d'élèves », *Éducation et socialisation* [En ligne], 43 | 2017, mis en ligne le 01 février 2017.

2.5. LE MAINTIEN D'UNE ORIENTATION SPÉCIFIQUE EN MILIEU RURAL MALGRÉ LE COLLÈGE « UNIQUE »

Dès le début des années 1980, la sociologie a démontré le maintien d'inégalités d'orientation. Marie Duru-Bella et Alain Mingat publient ainsi en 1985 une étude sur l'orientation en fin de 5^{ème}. Le choix de ce palier, plutôt que celui de la 3^{ème}, reste porteur de sens puisque près de 40% des élèves n'accèdent pas à une classe de 4^{ème} générale⁵²⁶. Le départ du cursus général entraîne une orientation en classe professionnelle ou un arrêt des études. Les auteurs s'interrogent quant aux variations inter et intra établissements et révèlent que si les critères de l'âge et des notes sont fondamentaux, le rôle des différences sociales n'est pas négligeable, ces dernières ayant une incidence à la fois sur le niveau scolaire et le comportement d'orientation. Ils montrent ainsi que les pratiques d'orientation sont très variables d'un collège à l'autre, sans toutefois aborder la question d'une éventuelle spécificité des collèges ruraux.

Cet aspect est évoqué dans le cadre du rapport de Jean Binon, inspecteur général en 1982, qui observe la répartition des flux à l'issue de la 3^{ème} et met au point une typologie de collèges distinguant cinq catégories en fonction de leur localisation géographique et de leur recrutement social⁵²⁷. Il apparaît ainsi que les collèges, ex-premiers cycles de lycées, où les enfants de cadres supérieurs/professions libérales sont surreprésentés et où exercent majoritairement des professeurs certifiés, sont ceux dans lesquels la proportion d'élèves passant en 2^{nde} est la plus importante (50 à 60%). Elle est de 40 à 50% dans les collèges suburbains avec une population d'origine plus modeste. La troisième catégorie concerne des collèges qualifiés d'urbains mais de dimension moindre, au public hétérogène avec toutefois une dominante d'enfants d'employés et d'ouvriers, dans lesquels l'accès à la classe de 2^{nde} concerne 30 à 40% des élèves de 3^{ème}. La proportion est plus faible dans les collèges de petites et moyennes agglomérations, relevant du rural que nous avons qualifié de mixte. Il s'agit d'établissements ne présentant pas véritablement de problème d'accès aux lycées grâce au ramassage scolaire. Ce sont en partie d'anciens CEG dans lesquels enseignent majoritairement des PEGC (proportion estimée à 2/3). Dans ce type de collège, 25 à 30% des élèves accèdent à la classe de 2^{nde}. Enfin, la proportion est la plus faible dans

⁵²⁶ En 1981, 65% des élèves de 5^{ème} accèdent à une 4^{ème} générale, 13% redoublent, 11% vont en 4^{ème} préparatoire et 7% en CPPN-CPA, dans « Évolution de l'orientation des élèves de cinquième et de troisième », D.E.P., *Éducation et formation*, n° 48, décembre 1996.

⁵²⁷ Jean Binon, *Étude sur la répartition des élèves dans les secondes de détermination*, op.cit.

des collèges définis comme ruraux et marqués par un milieu social globalement modeste (5 à 15%). Dans ces établissements enseignent quasi exclusivement des PEGC. Toutefois, à la différence des collèges de la catégorie précédente, le taux d'orientation en 5^{ème} est moindre de sorte que la stratégie semble consister à amener le plus d'élèves possibles en 3^{ème}. Il apparaît à travers cette étude que le facteur rural constitue un handicap majeur dans la poursuite de la scolarité en lycée général.

La question du handicap des établissements ruraux est soulevée par l'Observatoire Éducation et territoire, dans un contexte de mise en cause des performances de l'école rurale. Pierre Champollion fait ainsi état d'effets systémiques du territoire dans la réussite et l'orientation des élèves⁵²⁸ et montre qu'au-delà de l'explication sociologique, un effet de territoire persiste, de manière certes limitée mais ayant un impact à deux niveaux : une mobilité géographique plus réduite et une forte identité locale qui tendent à limiter les ambitions des élèves et à entraver la demande de formation des jeunes ruraux réussissant à s'affranchir des pesanteurs locales. Ainsi, si les ruraux réussissent globalement mieux à l'école primaire, malgré – ou peut être grâce à – la structure de la classe unique, leur comportements d'orientation restent différenciés puisqu'à niveau social égal, les projets d'orientation des ruraux sont plus modestes. La palette des choix d'orientation réellement accessibles est plus réduite en milieu rural de sorte que malgré une certaine homogénéisation des comportements entre urbains et ruraux, l'orientation des élèves ruraux demeure en partie spécifique.

L'idée d'une orientation variable en fonction des territoires est prise en compte de manière croissante dans le cadre des statistiques. Ainsi, si la majorité des statistiques sur l'orientation distinguaient jusqu'alors les types d'établissements, les bilans annuels sur l'orientation scolaire mettent davantage en avant une dimension territoriale. Le bilan rédigé par l'inspecteur d'académie Gérard Marchetti pour l'année 1981/1982 en Haute-Savoie en témoigne⁵²⁹. Il met en évidence les disparités en termes d'orientation aux niveaux intra et inter départementaux en précisant que l'objectif n'est pas de chercher à effacer ces différences mais de mieux les comprendre afin d'en tirer parti dans le cadre de la mise en œuvre de politiques d'établissements originales et volontaristes. L'idée nouvelle qui émerge est qu'il est plus pertinent de traiter ces inégalités « par le bas », *via* l'action locale

⁵²⁸Pierre Champollion, « La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards des impacts du territoire à l'effet de territoire », *Éducation et formations*, n°77, 2008.

⁵²⁹AD de Haute-Savoie, 2393W 30 : rapports annuels de 1967 à 1981

plutôt que pas un processus normatif défini « par le haut ». À l'échelle départementale, il note ainsi que l'orientation vers la voie générale en 3^{ème} a augmenté deux fois plus vite que la moyenne académique en Haute-Savoie, tandis que l'orientation vers les CPPN a décliné deux fois plus rapidement, phénomène qui s'accompagne d'une hausse des redoublements. L'usage du redoublement, dans le cadre d'une stratégie permettant à un élève d'accéder à la filière de son choix ou à un enseignement long plutôt que des filières courtes, tend à se généraliser. L'inspecteur d'académie note ainsi que le redoublement est beaucoup plus important au début des années 1980 qu'il ne l'était quand les conseils de classe pouvaient l'imposer aux familles. « Perdre » une année semble préférable à une orientation par défaut pour la majorité d'entre elles. Il en résulte un vieillissement de la population scolaire, notamment à partir du niveau de la 5^{ème}, qui reste un palier d'orientation décisif.

Ainsi en 1981/82, c'est le district de Cluses qui possède le taux de demandes de poursuite en 4^{ème} le plus bas (66,1%) contre 75,4% à Annemasse⁵³⁰. À Cluses, l'orientation vers une 4^{ème} préparatoire de LEP est davantage demandée, de même que les CPPN et CPA. Au regard des choix définitifs des familles après concertation avec les différents acteurs de l'orientation, le taux d'orientation en filière générale du district de Cluses reste le plus bas, par rapport aux quatre districts que comporte le département, mais il a augmenté puisqu'il est passé à 73,9%, ce qui montre que certaines familles sont finalement revenues sur leurs décisions et ont revu leurs ambitions « à la hausse » (dans le sens d'études plus longues). Les vœux d'orientation vers les différentes filières courtes diminuent ainsi tout en restant les plus élevés du département. Au niveau des avis du conseil de classe, l'enseignement général le moins proposé dans le district de Cluses (58,4%) et la 4^{ème} préparatoire de LEP et CPNN le plus (respectivement 19% et 3,5%). Ainsi, outre les vœux des familles du district de Cluses qui privilégient les filières courtes, les propositions du conseil de classe vont dans le même sens, effet cumulatif qui aboutit au caractère relativement atypique de l'orientation dans ce district par rapport au reste du département. Il ne faut toutefois pas concevoir ces deux processus qui déterminent l'orientation comme hermétiques. Les avis des conseils de classe se fondent sur les vœux des familles de sorte qu'il est logique qu'ils proposent davantage la filière courte quand elle est plus demandée. Toutefois, si dans tous les districts les avis des conseils de classes sont plus nombreux que la demande vers les filières courtes, il apparaît que l'orientation vers des filières courtes est proportionnellement davantage proposée dans le district de Cluses, les conseils de classe y

⁵³⁰ Le district de Cluses comprend toute la partie ouest de la Haute-Savoie.

sont donc davantage « filtrant ». À cela s'ajoute une dimension genrée, les garçons étant plus concernés que les filles par l'orientation vers des filières courtes (+ 7%).

En outre, à l'échelle des districts, les vœux des parents diffèrent d'un établissement à l'autre. Dans le district d'Annecy par exemple, concernant l'orientation en 5^{ème} pour l'année scolaire 1981/1982, les écarts constatés entre les établissements varient de 68,7% à 90% pour l'orientation en 4^{ème} générale et les propositions des conseils de classes entre 49,8 et 73,9%. Nous faisons l'hypothèse qu'à l'instar de la période précédente, l'orientation vers l'enseignement long demeure à la fois plus réclamée par les familles et plus proposée par les conseils de classes dans les collèges urbains, notamment ceux anciennement rattachés aux lycées que dans les collèges ruraux, les comportements anciens survivant à la réforme Haby.

Le constat est analogue au niveau de la 3^{ème}, 66,7% des familles demandent un enseignement long en fin de 3^{ème} alors que les conseils de classe ne proposent une orientation dans ce type d'enseignement que pour 54,3% des élèves. Les propositions des conseils de classe vers l'enseignement court sont donc supérieures à celles effectuées par les familles (31,4% contre 25%). Cela atteste un engouement pour l'enseignement long, un peu plus affirmé en Haute-Savoie qu'ailleurs pour l'année en question. On retrouve des disparités analogues au palier de la 3^{ème} entre districts, puisque le district de Thonon est celui dans lequel les vœux d'orientation vers l'enseignement long sont les plus importants et celui de Cluses celui dans lequel les vœux vers l'enseignement court sont les plus forts. On peut supposer qu'il s'agit notamment d'une orientation vers des filières techniques (et non agricoles), dans un district très marqué par l'industrie et le tourisme où il est possible de monnayer facilement un diplôme du technique court sur place. Cette hypothèse est confirmée au regard du détail des formations demandées après la 3^{ème}. De manière générale en Haute-Savoie, au niveau de l'enseignement technique court, le secteur tertiaire est davantage plébiscité que le secteur industriel, le CAP hôtellerie-restauration ayant offert 102 places en 1981/82 pour 316 vœux. Le phénomène, analogue pour le palier de la 5^{ème}, est encore plus prononcé dans le district de Cluses. On observe également des variations au niveau des choix de filières en 2^{nde}, la filière économie-gestion étant privilégiée dans ce district, ainsi que les filières techniques industrielles.

Les sources combinées à l'analyse de la carte montrent ainsi que l'orientation est un phénomène très variable d'un territoire à l'autre, à toutes échelles, principalement en raison

de pratiques d'établissements différentes, de l'offre, du milieu social des familles et du contexte économique local, malgré l'existence de tendances de fond. L'échelle du district est cependant trop vaste pour appréhender la question d'une spécificité de l'orientation dans les établissements ruraux hauts-savoyards.

Le constat d'une surreprésentation des ruraux dans les filières courtes peut également être perçu à l'échelle d'un collège, à travers un type de source que nous n'avons jusqu'alors pas évoqué : les comptes-rendus des conseils de classes. Durant chaque conseil de classe, c'est encore le cas aujourd'hui, est dressé un bilan manuscrit faisant la synthèse des commentaires des professeurs de chaque matière pour les élèves d'une même classe et la mention des vœux d'orientation. Ce type de document a rarement été versé aux archives départementales, à une exception, celle du petit collège rural de Samoëns dont nous avons pu consulter les archives. Pour les autres collèges, il est probable que ces documents, soit n'ont pas été conservés, soit plus probablement demeurent dans les salles d'archives des établissements scolaires. Ces comptes-rendus sont riches d'enseignement à deux niveaux. Ils donnent tout d'abord un aperçu du déroulement des conseils de classes, du ton des échanges et ils constituent également une manière d'aborder l'orientation des élèves à travers leur niveau scolaire et les vœux. Dans le même dossier que les comptes-rendus des conseils de classe de Samoëns pour les années scolaires 1976/77, 1977/78 et 1978/79, nous avons trouvé un document du même type qui concerne les élèves de l'École normale de garçons, vraisemblablement celle de Bonneville, pour l'année 1888. Bien que ce dernier document soit hors-période pour notre étude, nous l'avons consulté afin de nous interroger quant à l'évolution de ce type de source, révélatrice de changements institutionnels. En effet, la comparaison des deux documents, assez similaires dans le fond, à près d'un siècle d'intervalle, fait apparaître l'évolution du langage des professeurs. Dans le document de 1888, une colonne « *observations et renseignements divers* » donne lieu à une description du caractère des élèves, parfois qualifiés de « *faux et hypocrite* », « *mou, apathique, raisonneur* », « *sournois quelque peu brutal* », « *fier et emporté* »... Au début des années 1960, le bilan dressé par les conseillers d'orientation fait aussi état des « dispositions caractérielles » des élèves mais en des termes bien plus policés. Dans les dossiers de la fin des années 1970, ces mentions de caractères, surtout si elles sont négatives, ont disparu. Cela est révélateur d'une évolution pédagogique mais est également probablement lié au fait que les parents sont désormais des acteurs du système éducatif et peuvent assister aux conseils de classe et éventuellement avoir accès aux documents qui y sont produits, ce qui

conduit les professeurs à adopter un langage plus policé dans les documents produits. L'étude des comptes-rendus de conseils de classe sur un temps assez long témoigne donc des mutations de la communauté éducative.

Au niveau des vœux d'orientation (qui ont fait l'objet de tableaux de synthèse en annexes)⁵³¹, il faut tout d'abord mettre en exergue la forte disparité entre les filles et les garçons dans les classes de 3^{ème} pour chaque année. Sur les trois classes de 3^{ème} qui se sont succédé entre 1976 et 1979, on compte 17 garçons pour 49 filles. Cela laisse supposer une forte déperdition des garçons au niveau de la 5^{ème} vers des filières techniques. En cela, les pratiques d'orientation n'ont guère différé depuis le début des années 1960 où nous constatons déjà une surreprésentation des filles en CC puis en CEG⁵³². Samoëns est à l'époque le plus petit collège de Haute-Savoie (181 élèves en 1980-1981) ce qui explique qu'il n'y ait qu'une seule classe de 3^{ème} dans l'établissement. Il se situe dans un territoire rural mixte, marqué par une activité agricole mais également l'industrie et surtout le tourisme, le bourg étant marqué par un essor touristique considérable dans les décennies 1960 et 1970, porté par des acteurs locaux, notamment la municipalité. Samoëns constitue par ailleurs le pôle de commerces et de services de sa région.

Il apparaît tout d'abord une étroite corrélation entre les vœux des élèves et leur niveau, les élèves ayant un niveau jugé faible (qualifié de médiocre à insuffisant dans les commentaires des professeurs) demandent principalement un BEP, plus rarement un apprentissage ou l'entrée dans la vie active pour les élèves dont le niveau est jugé encore moins bon. Les élèves de niveau moyen (qualifié de « *tout juste moyen* » à « *passable* » dans les commentaires) sont tantôt orientés vers un BEP, tantôt vers une 2^{nde} générale, principalement AB. Enfin les élèves dont le niveau est jugé bon font principalement le vœu d'aller en 2^{nde} générale, notamment la voie C, et de manière plus marginale vers une 2^{nde} technique. Il existe de rares élèves dont le niveau est jugé faible mais qui réclament tout de même un accès en 2^{nde} mais ce phénomène est limité ce qui semble attester du fait que l'orientation vers une filière technique est globalement acceptée par les familles. C'est ainsi une situation de concorde entre le niveau estimé par les professeurs et les vœux d'orientation qui transparait, ce qui confirme les constats effectués antérieurement à travers l'analyse d'autres sources. Le taux de demande d'orientation vers une filière longue est en

⁵³¹ Voir le volume d'annexes, figure 163, p.234 ; analyse de l'orientation à travers les comptes-rendus de conseils de classes du collège de Samoëns.

⁵³² Voir le volume d'annexes, figures 148, p.224.

moyenne de 45% à Samoëns entre 1976 et 1979 contre 67,5% en 1982 à l'échelle du département. Cela s'explique par le fait que les enfants souhaitant poursuivre de longues études tendent à éviter le collège de Samoëns, et à préférer l'internat d'un établissement secondaire de la vallée de l'Arve, mais aussi par le contexte économique local qui permet de trouver de l'emploi sur place et ce malgré la crise économique. En effet, les garçons s'orientant en 3^{ème} vers des BEP sont plutôt intéressés par la mécanique et la menuiserie, deux voies permettant de trouver des emplois sur place dans un contexte de fort développement du secteur touristique. En effet, l'essor du tourisme entraîne le développement d'une série de métiers accessibles grâce à la filière technique courte : le bâtiment, la mécanique (en lien avec les équipements de sports d'hiver) et l'hôtellerie-restauration, métiers permettant de demeurer à Samoëns ou dans les environs. La grande majorité des formations demandées est dispensée dans la région (notamment dans les pôles d'Annemasse, Bonneville, Cluses et Chamonix).

Chez les filles, les filières du secrétariat et du sanitaire et social polarisent la majorité des vœux, orientation assez classique quelque soit le CEG, puis viennent les vœux liés au tourisme, notamment à l'hôtellerie. Pour ces élèves nés au début du boom touristique à Samoëns, le secteur touristique semble être perçu comme l'avenir, à l'inverse du secteur primaire. En effet, les formations agricoles attirent peu. Ce constat doit être relativisé puisque nous ne disposons pas des données d'orientation pour le palier de la 5^{ème}, néanmoins la proportion d'élèves orientés à ce stade est moindre qu'en 3^{ème}. Dans la région, le déclin de l'agriculture s'est accéléré après la Première Guerre mondiale, se traduisant par une émigration montagnarde et l'abandon systématique des exploitations situées au-dessus de 900 mètres d'altitude. Le monde agricole septimontain est marqué par de petites exploitations familiales où la principale activité est l'élevage laitier, activité peu rentable mais que la municipalité cherche à réorienter en jouant sur sa complémentarité avec le tourisme⁵³³. Ainsi c'est le tourisme qui est présenté à l'époque comme étant l'avenir de Samoëns, ce qui influe les vœux d'orientation.

L'analyse de ces comptes-rendus fait donc apparaître le poids des filières courtes dans l'orientation des élèves des petits collèges ruraux de manière plus fine que l'analyse par district qui précède. Cette étude confirme donc l'idée d'un maintien des spécificités des comportements d'orientation des ruraux en général, avec toutefois des variations en fonction des contextes territoriaux locaux.

⁵³³ Charlène Bouvier, *Environnement et modernité à Samoëns de 1950 à 1995, op.cit.*

Nous avons montré dans ce paragraphe que malgré un processus d'uniformisation à l'œuvre dans les années 1970 et qui semble trouver son aboutissement dans la réforme Haby, les spécificités des collèges ruraux demeurent, en termes d'effectifs, de statut des enseignants, de vécu des élèves, d'orientation, *etc.* La disparition du statut de CEG, plus que de résorber les différences, contribue en fait à les rendre moins visibles.

À partir de la rentrée 1977, la réforme Haby met officiellement fin à la dichotomie CEG/CES qui distinguait le statut des collèges définis comme ruraux des autres. Si cette réforme demeure dans la mémoire collective comme fondatrice du collège unique, en ce qu'elle a supprimé les filières, son rôle vis-à-vis des collèges ruraux, avec la disparition du statut de CEG, semble avoir été occulté. Or, plus que l'effet d'une mémoire sélective, il nous semble que cela est lié au fait que la réforme Haby ne constitue pas véritablement une rupture en milieu rural, même si elle marque la fin officielle des CEG. En effet, nous avons noté dans la partie précédente une uniformisation progressive des CEG et des CES dans les faits, avec le développement d'enseignements complémentaires dans les CEG, les nationalisations et la reconstruction des locaux, dotant les CEG de salles spécialisées sur le modèle urbain. Toutefois, chaque type d'établissement s'étant étoffé en parallèle, les écarts CEG/CES demeurent mais de manière très différenciée d'un territoire à l'autre. Les effectifs restent plus modestes dans les CEG, tant par rapport au nombre d'élèves et d'enseignants global qu'au nombre moyen d'élèves par classe, même s'ils ont augmenté par rapport aux années 1960. Les filières et options restent plus limitées et surtout les CEG demeurent caractérisés par des enseignants au profil différencié : les PEGC. La réforme Haby ne bouleverse pas ces éléments, les transformations sont progressives. En effet, si les filières sont abolies, l'existence d'options et d'enseignement différenciés, notamment au niveau des langues vivantes et anciennes, tend à établir une hiérarchie entre collèges mais également à l'intérieur d'un même établissement, entre les différentes classes qui le composent. En outre, l'État autorise le développement de sections spécialisées, certaines propres aux collèges ruraux comme les sections sportives liées à la montagne, d'autres liées à des pratiques linguistiques spécifiques, *etc.* Ce phénomène contribue également à hiérarchiser les collèges. Le fonctionnement de la carte scolaire donne corps à ces hiérarchies puisque le système de dérogations permet des contournements au principe de la sectorisation, au prétexte du choix de langues ou d'options rares, du moins non dispensées dans son établissement de secteur. Cette souplesse dans l'application de la carte scolaire aboutit à la mise en œuvre de stratégies d'évitement par les familles les plus averties, stratégies qui, si elles ne sont pas nouvelles, prennent une ampleur plus grande.

Ainsi, la réforme Haby n'aboutit pas à une homogénéisation des collèges, comme le laisse sous-entendre le qualificatif « d'unique », mais elle se fonde dans un paysage dans lequel les hiérarchies entre établissements persistent et se reconstituent. Les établissements

ruraux demeurent perçus par l'institution scolaire comme cumulant les handicaps : un retard scolaire plus important, des conditions de scolarisation moins bonnes en raison de trajets plus longs, des enseignants moins bien formés, des possibilités d'orientation plus limitées, *etc.* Pourtant, ils se distinguent positivement dans les statistiques sur un point. À une époque où la violence scolaire devient un sujet de préoccupation majeur pour l'Éducation nationale, les collèges ruraux apparaissent comme des lieux préservés, l'idée de violence étant associée à la ville. La violence semble moins développée dans les collèges ruraux pour des raisons que l'on attribue à l'époque au caractère propre des jeunes ruraux, plus paisibles et disciplinés, et à leur cadre de vie offrant moins de possibilités d'actes de violences et moins de tentations que les villes. Le fait que les établissements ruraux paraissent relativement préservés de l'indiscipline des élèves qui semble croissante dans les années 1970 est selon nous beaucoup plus liée à la manière dont sont constituées les statistiques sur la violence. Le faible nombre de rapports d'incidents émanant des collèges ruraux, en proportion, s'explique en effet au regard de la propension des directeurs de collèges ruraux à régler les conflits en interne, dans le cadre d'établissements de l'interconnaissance où directeur, professeurs et parents d'élèves sont dans un rapport de proximité sociale et spatiale fort. Les collèges ruraux demeurent donc des établissements de l'interconnaissance, même si ce phénomène est de moins en moins prégnant au fil de la croissance des effectifs.

Le vécu d'un élève rural diffère donc de celui d'un urbain mais il faut se garder d'essentialiser ces deux catégories, les variations d'un territoire à l'autre étant fortes. Le dernier point qui atteste la permanence des collèges ruraux est le maintien de comportements d'orientation spécifiques, les ruraux s'orientant davantage que les urbains vers des filières professionnelles courtes. La loi Haby ne marque donc pas la fin des collèges ruraux, mais la disparition du statut de CEG tend à dissimuler les différences avec les collèges urbains. Plus encore, cette invisibilisation se concrétise avec le revirement de la politique scolaire au début des années 1980 et l'apparition d'un nouveau type de classement ; les ZEP (zones d'éducation prioritaires).

CHAPITRE IX :

Les territoires ruraux, des oubliés du changement de paradigme de la politique de l'aménagement scolaire au début des années 1980 ?

Le début des années 1980 marque une rupture dans la politique d'aménagement du réseau scolaire de second cycle à deux niveaux. L'année 1981, qui voit l'arrivée de la gauche au pouvoir, se caractérise par un changement du paradigme de l'aménagement scolaire, d'une politique d'uniformisation perçue comme étant la garantie d'un aménagement égalitaire à une politique de discrimination positive. Puis les années 1982/1983 consacrent le mouvement de décentralisation avec les lois Defferre⁵³⁴, mouvement dans lequel la question de la gestion du domaine éducatif est centrale. Si l'implication croissante des départements et le recul des prérogatives des municipalités n'est pas nouveau, la décentralisation semble avoir été ressentie comme un moment encore plus décisif que la nationalisation des CEG par les élus locaux interrogés.

Il s'agit dans ce dernier chapitre de tirer un bilan de la politique d'aménagement des années 1960 aux années 1980 et de questionner la place des territoires ruraux dans ce qui apparaît comme un changement de paradigme. De nombreuses études sur l'aménagement scolaire débutent dans les années 1980, qui marqueraient le début de la territorialisation de la politique éducative⁵³⁵ et de la mise en œuvre d'un nouvel ordre éducatif local⁵³⁶. Le territoire n'apparaît plus comme une contrainte à l'aménagement du territoire éducatif, mais au contraire comme une solution, le mouvement de territorialisation scolaire appelant davantage à la mobilisation des acteurs et à l'innovation sur le terrain. Nous avons toutefois montré dans la partie précédente qu'en milieu rural, les acteurs de terrain ont mis en œuvre bien plus précocement des stratégies d'innovation diverses, dans une perspective de survie des établissements et de développement de leur attractivité. L'impulsion donnée par ces acteurs a pu ensuite entraîner la création d'un cadre légal de la part de l'État, dans le cas des sections sportives par exemple. Le début des années 1980 est toutefois présenté comme une rupture, introduite par le gouvernement de gauche, dans le contexte d'un constat d'échec de la politique scolaire globale, incapable d'assurer une démocratisation réelle. Les territoires ruraux, qui étaient au cœur des discours dans les années 1960, passent alors à l'arrière-plan.

⁵³⁴ Entre mars 1982 et juillet 1983, trois lois sont promulguées : la loi du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, départements et régions, celle du 7 janvier 1983 qui concerne la répartition des compétences entre ces trois échelons et l'État et celle du 22 juillet 1983 qui complète la loi précédente.

⁵³⁵ Bernard Charlot, *L'École et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 1994.

⁵³⁶ Choukry Ben-Ayed, « Construction de l'espace et territoires éducatifs. Éducation et dynamiques sociales et spatiales », dans : *Les nouvelles approches de l'espace dans les sciences de l'homme et de la société. Regards disciplinés, regards croisés, transdisciplinarité*. Travaux de l'Institut Géographique de Reims, vol 30, n°119-120, 2004, p. 115-140

Il s'agira donc d'abord dans ce chapitre, à l'aube d'une transition majeure dans l'aménagement scolaire, de faire un bilan de la période écoulée afin de questionner les succès et les échecs de la politique mise en œuvre. Nous montrerons ainsi que, dans la continuité du mouvement entrepris à la fin des années 1950, le réseau scolaire est mieux connu, cadré et contrôlé. Les statistiques se sont systématisées mais ont également évolué dans leurs critères, ce qui révèle une mutation dans les préoccupations étatiques, dominées par un souci croissant de rentabilisation. En outre, les flux d'élèves semblent mieux maîtrisés grâce à l'outil de la carte scolaire qui possède toutefois un certain nombre de limites, de sorte que l'aménagement du réseau scolaire en milieu rural en 1981 ne présente pas le caractère rationnel pensé initialement par les aménageurs. Puis, il s'agira de voir quelle est la place des territoires ruraux, dans le cadre d'une politique scolaire territorialisée. Ainsi que nous l'avons montré, l'idée du droit à un aménagement égalitaire entre territoires ruraux et urbains était mobilisée dans les discours des élus et des populations rurales afin de revendiquer des moyens supplémentaires ou la mise en œuvre de projets de reconstruction. Dans un contexte où le statut des collèges ruraux et urbains est officiellement le même, nous nous demanderons si le discours sur les carences rurales vis-à-vis de l'urbain a changé et de quelle manière les spécificités rurales qui demeurent sont prises, ou non, en compte.

1. La politique d'aménagement entre les années 1960 et les années 1980 : un succès ?

Jean-Michel Chapoulié a présenté la période 1955-1970 comme étant celle de la prise en main étatique dans le cadre d'une entreprise de rationalisation du réseau scolaire qui est globalement un succès⁵³⁷. Nous avons déjà nuancé l'idée d'un État aménageur triomphant en ce qui concerne les territoires ruraux. Nous voulons à présent questionner certains indicateurs du succès de cette politique à l'échelle de l'académie de Grenoble : d'une part

⁵³⁷ Jean-Michel Chapoulié, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école... », op.cit.

le fait que le réseau scolaire soit mieux connu et mieux maîtrisé et d'autre part celui que la carte scolaire soit globalement respectée par les usagers.

1.1. UN RÉSEAU MIEUX CONNU ET CONTRÔLÉ : LE SUCCÈS DE LA PRISE EN MAIN ÉTATIQUE

Au début des années 1980, le réseau scolaire semble bien connu par l'administration, premier signe de l'entreprise de renforcement de la mainmise étatique. Ainsi que nous l'avons montré, au début des années 1960, l'aménagement repose, dans le cadre de la carte scolaire, sur les effectifs à scolariser, donc sur les prévisions statistiques. La statistique est ainsi placée au cœur de l'aménagement, ce qui dessert les territoires ruraux les moins denses, dont la survie est soumise aux prévisions des effectifs. Ces statistiques ont évolué dans le sens d'une plus grande centralisation et d'une volonté de rationalisation⁵³⁸. Les effectifs et le profil des élèves sont mieux connus, de même que les enseignements dispensés, de sorte qu'existe une réelle coordination entre les enseignements, notamment des langues vivantes, à l'échelle des bassins scolaires. En outre, les méthodes ont changé au fil de la période étudiée, de même que les préoccupations. Les statistiques sont des commandes politiques ce qui explique leur caractère discontinu. On note ainsi l'émergence d'intérêts nouveaux comme les statistiques autour de la violence scolaire, déjà évoquées. De plus, la mesure des acquis des élèves, de leur réussite et échec s'affine, avec d'autres critères que la seule réussite aux différents examens à partir des années 1970. Le redoublement devient également un objet de statistiques, et d'inquiétude de la part de l'administration, qui y voit un manque d'efficacité à la fois de l'enseignement et des procédures d'orientation, entraînant un surcout pour l'État. C'est par ailleurs en 1982 qu'est publiée la première enquête destinée à évaluer l'insertion professionnelle des jeunes au sortir du système éducatif.

Outre les statistiques portant sur la réussite des élèves, celles relatives au respect de la carte scolaire se sont multipliées. Nous avons ainsi consulté aux archives départementales de Haute-Savoie des documents recensant le lieu de scolarisation de chaque élève à l'échelle de leur commune de résidence, là où l'origine géographique des

⁵³⁸ Xavier Pons, « Les statisticiens du ministère de l'Éducation nationale : évolutions d'un métier d'État (1957-2007) », *Histoire de l'éducation*, 140-141, 2014, p. 115-32.

élèves était seulement renseignée à l'échelle du canton au début des années 1960⁵³⁹. Ce qui transparait surtout est un souci de performance et de rentabilité. Cela est perceptible à deux niveaux, d'une part par la multiplication des statistiques destinées à évaluer le taux d'occupation des locaux et le rendement des personnels et d'autre part à travers la volonté constante d'améliorer le système de prévision existant.

La question de la fiabilité des prévisions sur lesquelles s'appuie la carte scolaire traverse toute la période. Le contrôle des données par l'administration se fait de plus en plus étroit, nous avons par exemple déjà signalé la tendance de certains inspecteurs d'académie à transmettre des prévisions estimées à la hausse afin de sauvegarder des établissements ruraux. Outre les collèges ruraux, le problème de prévisions à la hausse se pose également lors de l'agrandissement de collèges urbains. Ainsi la création d'établissements surdimensionnés est-elle souvent déplorée. La comparaison entre quatre systèmes de prévisions des effectifs du premier cycle public du second degré pour l'année 1971-1972 révèle un écart de 5 337 élèves entre la prévision la plus forte et la plus basse (107 617 élèves contre 102 980) dans l'académie. De manière générale, les prévisions des services statistiques sont inférieures à celles des chefs d'établissements. Les difficultés de la prévision tiennent à trois types de données, qui outre l'évolution démographique estimée, font varier les effectifs. La première est le redoublement. Ainsi en Isère, alors que les instituteurs estimaient à 78% le passage des CM2 en 6^{ème}, 87% y accèdent effectivement, la part de redoublants ayant été surévaluée à ce niveau. L'autre variable tient à l'orientation et la dernière est liée à la part d'élèves de l'enseignement public poursuivant leur scolarité dans le privé et inversement. En 1970/1971, la part d'élèves de 6^{ème} de l'enseignement public issus du privé s'élevait à 5,9% en Ardèche, soit la plus importante à l'échelle académique, les transferts étant moindres ailleurs. Cette proportion, bien que limitée au niveau académique, peut toutefois avoir de forts impacts dans l'aménagement scolaire à grande échelle.

Nous avons appréhendé les difficultés de prévisions à travers la comparaison des prévisions d'effectifs et des effectifs réels pour les premiers et second cycles de 2nd degré en 1970-1971 à l'échelle académique. Il apparait que les écarts entre les prévisions et les effectifs réels varient fortement d'un département à l'autre. C'est en Ardèche que les

⁵³⁹AD Haute-Savoie, 2366W44 : registre de la scolarisation des élèves par communes de résidence (1975).

prévisions sont les meilleures avec un écart de 7,8% entre les prévisions et la réalité, puis en Isère (9,5%). Dans ce département, les distorsions sont plus fortes à l'échelle des lycées, en raison d'une sous-estimation des redoublements. Ce phénomène est particulièrement visible au niveau des PCL. Par exemple au lycée Champollion, le premier cycle compte 138 élèves de plus que prévu et le niveau lycée 180 élèves en moins, ce qui peut être lié à une certaine sévérité des conseils de classe en termes de passages au niveau supérieur. Viennent ensuite la Haute-Savoie et la Drôme (11%) puis la Savoie avec un écart de 32,8%, correspondant à 7 394 élèves. Afin d'affiner ces résultats, nous avons comparé les prévisions à l'échelle des établissements dans les deux départements présentant les résultats extrêmes, l'Ardèche et la Savoie. Nous avons réalisé des graphiques en effectifs bruts mais avant de les analyser, il convient de mentionner que, ramené au nombre total d'élèves par type d'établissements, c'est dans les CEG que les prévisions sont les moins bonnes en Savoie avec un écart de 14% entre les prévisions et les effectifs réels contre 8% pour les lycées et CES. En Ardèche, les écarts sont les plus importants dans les lycées en raison de l'établissement d'Aubenas avec un écart de 212 élèves, ce qui pèse fortement dans la moyenne, d'autant plus que le nombre de lycées ardéchois est restreint. Au vu des effectifs des années précédentes, l'évolution réelle des effectifs du second cycle d'Aubenas n'est pas surprenante, ainsi les prévisions sont difficilement explicables, peut-être faut-il les imputer à une simple erreur typographique lors de la réalisation du tableau de prévision⁵⁴⁰. Outre cet établissement, les prévisions sont globalement moins bonnes dans les CEG, certains établissements comme Montpezat-sous-Bauzon comportant des écarts importants (moins 60 élèves par rapport aux prévisions ce qui représente 20% des effectifs totaux). On peut déceler une tendance à surestimer l'évolution des effectifs des collèges ruraux de manière à les préserver, tendance qui peut provenir des chefs d'établissement ou des inspecteurs d'académie. Toutefois, il est difficile au terme de cette étude, d'imputer systématiquement les écarts entre les prévisions et la réalité aux seuls établissements ruraux puisque les prévisions sont globalement effectuées à la hausse et que les écarts d'un établissement à l'autre peuvent être très importants. Une étude sur un temps plus long permettrait d'affiner l'analyse, quoiqu'il en soit, elle nous permet de conclure quant à la difficulté rencontrée par l'institution pour prévoir au plus près l'évolution des effectifs dans les années 1970, ce qui explique la volonté de perfectionner les méthodes.

⁵⁴⁰ Voir le volume d'annexes, figure 103 à 108, p.187-189 : graphiques sur les écarts entre les prévisions et les effectifs réels pour 1970-1971 en Ardèche et en Savoie.

De nouveaux outils d'évaluation apparaissent comme le tableau de bord GESEP (gestion dans l'établissement des services d'enseignement, des postes et des personnels), outil d'aide à la gestion et d'autoévaluation mis au service des chefs d'établissements à partir de 1976. Ce tableau de bord leur permet de positionner leur collège ou lycée à travers 122 indicateurs répartis en trois axes : les conditions propres à chaque établissement regroupant les caractéristiques des élèves (retard scolaire, CSP des parents, absentéisme, *etc.*) et l'offre d'enseignement (option, personnel...), les actions possibles, c'est-à-dire la marge de manœuvre des chefs d'établissements (organisation des enseignements, des emplois du temps, constitution des classes, mises en œuvre de pratiques pédagogiques nouvelles, *etc.*) et les résultats (redoublements, taux de réussite aux examens, demandes de mutations des professeurs...). Ces tableaux de bord, dont Denis Meuret a montré qu'ils étaient assez peu utilisés, en tout cas pas dans l'objectif pour lequel ils ont été conçus, à savoir une aide à la prise de décision, mais davantage comme outils de négociation⁵⁴¹, sont révélateurs de la volonté de moderniser la gestion du réseau scolaire et de comparer les établissements entre eux. Il faut noter que les critères géographiques semblent *a priori* peu présents dans les indicateurs. Un parallèle peut être effectué entre cette étude et la nôtre puisque Denis Meuret montre finalement que cet outil pensé « par le haut », n'est pas adopté par les usagers de la manière avec laquelle il a été initialement conçu, mais devient un objet de compromis entre la logique dont il est porteur et les demandes qui lui sont adressées « par le bas ».

Un souci de contrôle, de rationalisation et de rentabilité est perceptible à travers l'évolution des statistiques produites par l'Éducation nationale, engagement continu qui traverse la période. Toutefois, l'accumulation des prévisions et le système de contrôle, de vérification de celles-ci, atteste également les limites de la réalisation de ces objectifs. La recherche permanente de nouveaux outils statistiques peut être lue comme le signe de difficultés dans la construction d'un réseau scolaire rationnel, en conformité avec les objectifs étatiques et traduit également l'évolution desdits objectifs.

⁵⁴¹ Denis Meuret, « Le tableau de bord des collèges et des lycées : histoire d'un ajustement », dans: *Politiques et management public*, vol. 4, n° 1, 1986. p. 1-28.

1.2. LA CARTE SCOLAIRE : UN SUCCÈS ?

Le principe de « l'unité scolaire minimale » : un succès en ville, un échec dans certains territoires ruraux

Il s'agit ici de faire un bilan de l'application de la carte scolaire à deux niveaux : tout d'abord celui du respect des seuils de la carte scolaire en termes d'effectifs, puis celui du respect de la sectorisation par les populations. Au regard de l'analyse des effectifs dans les collèges publics à la rentrée 1981⁵⁴², il apparaît que le nombre d'inscrits est en moyenne plus faible dans les anciens CEG que les anciens PCL et CES, et que celui-ci dépasse rarement les 400 élèves.

En Ardèche, 15 collèges sur 24 comptent moins de 400 inscrits soit plus de 60%, ce qui constitue le plus fort taux de petits collèges de l'académie. La plupart d'entre eux sont d'anciens CEG, auxquels s'ajoutent les collèges du Cheylard et de Lamastre, ex-CES dont nous avons précédemment mis en évidence le caractère rural. Cela concerné également l'un des collèges d'Aubenas, conçu pour décharger l'autre établissement public existant. Cinq collèges comptent un nombre égal ou inférieur à 200 inscrits soit 20% à l'échelle départementale ce qui fait de l'Ardèche le département qui se rapproche le plus de la situation décrite par Charles Moracchini pour l'académie de Clermont-Ferrand⁵⁴³. Parmi ces cinq collèges, trois n'ont longtemps pas été inscrits à la carte scolaire (Cruas, Le Pouzin et Saint-Cirgues-en-Montagne), les deux autres (Montpezat-sous-Bauzon et Vernoux-en-Vivarais) pâtissent d'un manque structurel d'élèves dans leur secteur. Au regard des cartes en annexes figurant la densité et la variation de la population à la fin des années 1970, il apparaît que ces régions demeurent peu densément peuplées même si les perspectives de renouveau sont bien plus favorables dans le secteur de Vernoux-en-Vivarais qu'à Montpezat-sous-Bauzon, où la population, pour ce qui est du bourg, continue à baisser jusqu'au début des années 2000. Les collèges de plus de 600 élèves font figure d'exception en Ardèche. La situation de la Savoie présente un certain nombre de similarités puisque 19 collèges sur 36 comptent moins de 400 élèves (53%) et trois moins

⁵⁴² Voir le volume d'annexes figures 109 à 113, p.190-195, graphiques sur les effectifs des différents établissements par départements pour l'année 1981.

⁵⁴³ Au début des années 1990, l'académie de Clermont-Ferrand est celle qui présente la proportion la plus élevée de très petits collèges (moins de 100 élèves) avec 15% des établissements concernés contre 1,4% en moyenne en France. Le plus petit collège, celui de Tauves dans le Puy-de-Dôme, ne compte qu'une cinquantaine d'inscrits.

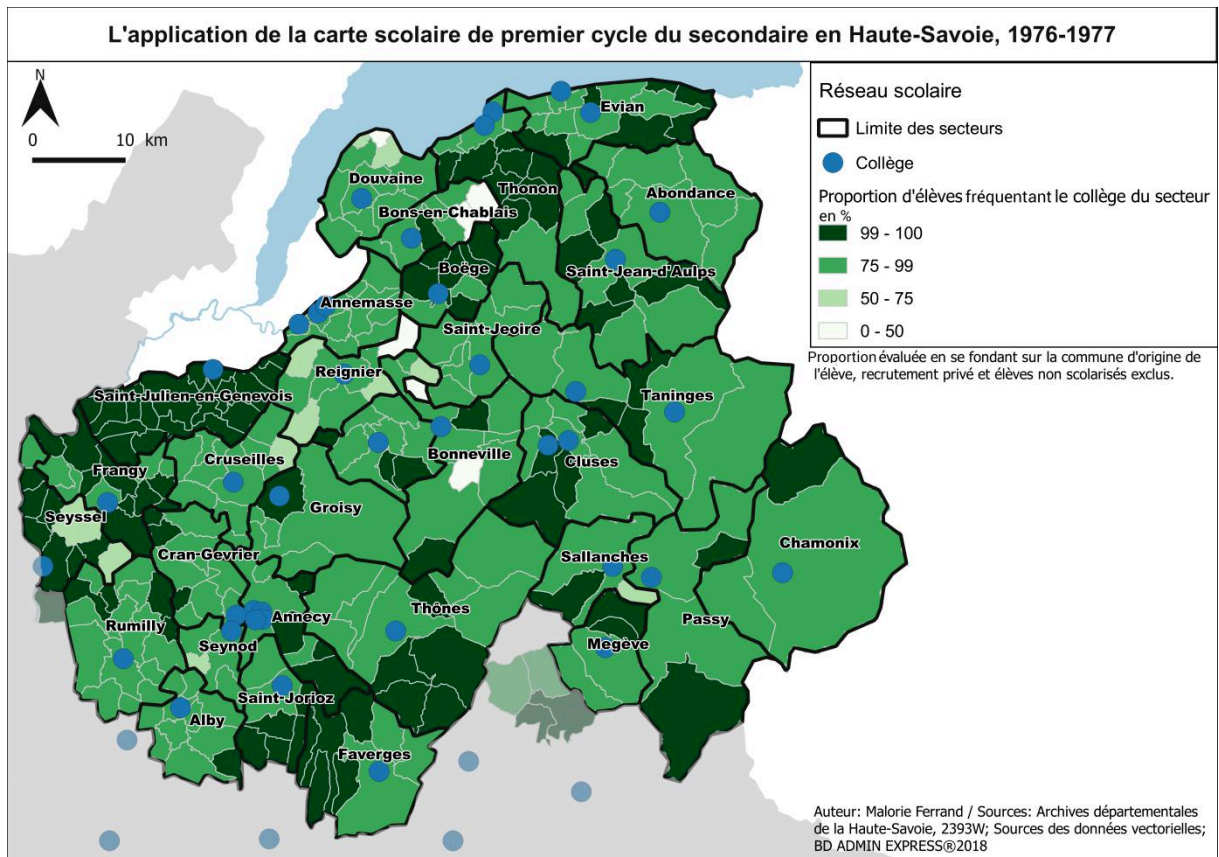
de 200 (8%). Il s'agit des anciens CEG du Châtelard, des Echelles et de Novalaise, auxquels on pourrait ajouter celui d'Aiguebelle qui dépasse à peine la barre des 200.

La Drôme et la Haute-Savoie ont un profil intermédiaire. Dans le premier, 26% des collèges comptent moins de 400 élèves et quatre d'entre eux en ont moins de 200 soit 10,5% ce qui est révélateur des contrastes du département. Ces petits collèges peuvent être classés en deux catégories, ceux de Buis-les-Baronnies et de La Chapelle-en-Vercors correspondent à d'anciens CEG dont la faible accessibilité a constitué un motif de dérogation à la carte scolaire depuis sa mise en œuvre. En revanche, l'État a cherché à fermer ceux de Suze-la-Rousse et de Saint-Donat-sur-l'Herbasse, au prétexte de leur proximité avec d'autres établissements, mais a échoué, de sorte que les deux collèges ont finalement été inscrits à la carte scolaire. Si le nombre moyen de collèges de moins de 400 élèves est moindre en Drôme qu'en Savoie, la proportion de très petits collèges est plus élevée en raison des faibles densités des territoires de l'est du département. Certains anciens CEG en revanche dépassent les 600 inscrits en raison d'un fort accroissement démographique dans les secteurs de recrutement concernés (ceux de Loriol et de Saint-Rambert-d'Albon dans la vallée du Rhône). En Haute-Savoie, la proportion de collèges comptant moins de 400 élèves est de 39% et celle de très petits collèges de près de 10%, sachant que l'un d'entre eux, Saint-Paul-en-Chablais, est un collège très récent ce qui renforce la proportion de petits collèges pour le département alors qu'il s'agit d'une situation ponctuelle, amenée à évoluer rapidement au vu du dynamisme démographique de ce secteur. Le département le plus respectueux des seuils établis par la carte scolaire est également le plus urbanisé, à savoir l'Isère, où seulement 11 collèges sur 81 soit 13,5% comptent moins de 400 élèves et 4% en ont moins de 200, ce qui correspond à deux collèges de montagne (Mens et Monestier-de-Clermont) et à celui de Roybon, le plus petit de l'académie.

On peut donc en conclure que l'application de la carte scolaire au niveau des effectifs par établissements peut être considérée comme un succès global dans les départements les plus urbanisés, malgré la persistance de quelques exceptions, mais que le modèle du CEG 400 est demeuré peu appliqué dans les départements ruraux, pour les raisons que nous avons précédemment évoquées. Si l'existence de ces petits collèges semble confortée au début des années 1980, l'État continue toutefois à saisir les opportunités se présentant afin de fermer les plus petites structures, sans toutefois engager de politique globale comme autrefois.

La sectorisation, un succès global ?

Concernant la sectorisation, il faut tout d'abord noter que les statistiques visant à contrôler le respect des secteurs et le pourcentage de dérogations d'entrées et de sorties accordées se multiplient, ce qui nous permet d'aborder la question de manière cartographique.



L'analyse des données pour la Haute-Savoie montre que la proportion d'élèves fréquentant le collège de son secteur est supérieure à 75% dans la grande majorité des cas, avec des secteurs dans lesquels cette proportion est supérieure à 99% des élèves (secteur de Saint-Julien-en-Genevois dans son entier, partie sud du secteur de Thonon, *etc.*). Il faut toutefois noter que certaines communes présentent des taux plus faibles. Nous pouvons les classer en deux catégories, à commencer par les communes situées à l'extrémité de leur secteur. Pour celles-ci, nous pouvons émettre l'hypothèse que les populations ont obtenu des dérogations accordées au motif de la proximité plus grande du collège du secteur voisin, ainsi que cela est prévu dans les textes. C'est le cas par exemple de la commune de Domancy située entre le secteur de Sallanches qui s'étire le long de la départementale entre Sallanches, Passy et Saint-Gervais-les-Bains. Or, les pratiques spatiales des habitants

différent selon qu'ils habitent la vallée où les secteurs d'altitude mais aussi à l'Ouest ou à l'est, ceux des hameaux les plus à l'Est comme celui de La Pallud étant plus proches des établissements scolaires de Passy. Pour les communes ne répondant pas à ce cas de figure comme celles du secteur de Bons-en-Chablais caractérisées par un fort taux de dérogations puisque moins de 50% des élèves des communes de Draillant et de Perrignier fréquentent leur établissement de secteur sans que cela ne soit justifié par la distance vis-à-vis du collège, nous pouvons supposer que les raisons diffèrent. Cette situation peut renvoyer au conflit autour de la carte scolaire qui a marqué le secteur à partir de la fin des années 1960⁵⁴⁴. Ainsi, les enfants des communes de Draillant et Perrignier, malgré la modification de la carte scolaire, continuent à fréquenter les collèges de Thonon pour plus de la moitié d'entre eux, grâce au système des dérogations. Malgré la carte scolaire, les pratiques de la population n'ont pas varié. Deux hypothèses peuvent expliquer cette permanence : les familles développent des stratégies visant à ce que les options choisies par leurs enfants leur permettent de demander une dérogation individuelle, ou alors elles ont collectivement obtenu un nouveau délai dans la pleine application de la modification de la carte scolaire décidée en 1969. L'opposition frontale a donc laissé la place à une confrontation moins visible, les familles obtenant finalement gain de cause au cas par cas. Ainsi, si la carte scolaire est globalement respectée en Haute-Savoie, cela nous semble davantage lié au fait que celle-ci est le fruit d'une co-construction entre acteurs étatiques et acteurs locaux, qui s'est adaptée aux pratiques familiales existantes davantage qu'elle n'a cherché à les modifier. Dans le cas de la Haute-Savoie, la forte présence de l'enseignement privé constitue par ailleurs un atout pour les familles dans le cadre de stratégies d'évitement.

En 1980, les possibilités de dérogation à la carte scolaire sont élargies. Le décret 80-11 du 3 janvier 1980 portant sur l'organisation générale et la déconcentration de la carte scolaire précise ainsi dans l'article 6 : *« Les collèges et les lycées accueillent les élèves résidant dans leur zone de desserte. L'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation, détermine pour chaque rentrée scolaire l'effectif maximum d'élèves pouvant être accueillis dans chaque établissement, en fonction des installations et des moyens dont il dispose. Dans la limite des places restant disponibles après l'inscription des élèves résidant dans la zone normale de desserte d'un établissement, des élèves ne résidant pas dans cette zone peuvent y être inscrits sur autorisation de l'inspecteur d'académie, recteur des services départementaux de l'éducation, dont relève*

⁵⁴⁴ Voir chapitre IV.

cet établissement. Lorsque les demandes de dérogations excèdent les possibilités d'accueil, l'ordre de priorité de celles-ci est arrêté par l'inspecteur d'académie, conformément aux procédures d'affectation en vigueur ». Le changement est fondamental : les demandes de dérogation n'ont plus besoin d'être justifiées que ce soit par un critère géographique ou le fait qu'un enseignement souhaité n'est pas dispensé dans l'établissement de secteur. Elles deviennent possibles pour satisfaire les familles, tant que cela ne remet pas en cause la répartition des moyens et ne conduit pas à devoir agrandir certains établissements.

Afin d'appréhender le mouvement dérogatoire dans l'académie, nous avons cartographié le ratio de dérogations à l'échelle des secteurs de l'ensemble des départements de l'académie, afin d'avoir une lecture territoriale du phénomène⁵⁴⁵. Si le choix de l'échelle du secteur permet de faciliter la lecture, ce dernier peut toutefois dissimuler les disparités internes fortes entre plusieurs collèges. Dans le secteur de Valence par exemple, le taux d'entrée par dérogation est de 1,4% au collège Marcel Pagnol, 5,8% à Camille Vernet et 9,2% au collège Paul Valéry, ces deux derniers établissements étant situés à proximité l'un de l'autre. De même, la représentation par secteur pour l'année 1981 ne permet pas d'appréhender l'ampleur des mouvements. Si certains établissements sont marqués par de très faibles taux de dérogations, que ce soit dans le sens des entrées ou des sorties, d'autres sont caractérisés par des mouvements très importants. Ainsi dans le secteur d'Annonay le mouvement est très faible (1,3% d'entrées par dérogation et 1,9% de sorties) alors que le petit collège des Echelles (181 élèves en 1981) est marqué par un taux d'entrée de 7,5% et un taux de sortie de 40,4%, soit le plus élevé de l'académie. En comparant cette carte à celles de la variation de la population, nous constatons que ce phénomène semble être assez ancien puisque entre 1971 et 1981, la population scolaire a baissé plus rapidement que la population globale dans le secteur. On peut en conclure que ce petit collège rural, concurrencé par une structure privée et les collèges de l'agglomération chambérienne et de l'Isère, se voit donc vider de ses élèves. Ainsi, le fait d'être doté d'un secteur de recrutement, qui est devenu une condition à la pérennisation des établissements ruraux dans les années 1960, est-il fragilisé par le système dérogatoire.

L'analyse à l'échelle départementale fait apparaître plusieurs logiques. En Haute-Savoie, les secteurs scolaire les plus attractifs sont aussi les plus urbains (Annecy, Annemasse, Thonon) ce qui est lié au fait qu'ils proposent davantage d'options et de

⁵⁴⁵ Voir le volume d'annexes, figures 77-81, p.163-167 cartes des mouvements dérogatoires dans les secteurs de premier cycle de second degré en 1981.

langues vivantes, offrant ainsi plus de possibilités de demandes de dérogation. Cette dynamique de polarisation des secteurs les plus urbains a tendance à vider les secteurs ruraux alentour (dans une certaine mesure, puisque rappelons que les dérogations ne concernent qu'une minorité d'élèves, correspondant à environ 7% des élèves du public à l'échelle de l'académie de Grenoble). Ainsi, tous les secteurs ruraux autour de Thonon, à l'exception de celui de Saint-Jeoire qui est limitrophe mais dans lequel l'établissement est davantage tourné vers le sud, ont un taux de sorties supérieur au taux d'entrées, phénomène particulièrement marqué dans certains secteurs comme celui de Douvaine. Il en va de même autour du pôle d'Annemasse avec des divergences internes importantes puisque c'est le collège d'Annemasse et non ceux des communes périphériques qui attire l'essentiel des flux. L'agglomération annécienne divisée entre les secteurs d'Annecy et de Cran-Gevrier/Meythet est également très attractive, visiblement pour les élèves issus de secteurs limitrophes. Seuls les secteurs au nord de l'agglomération résistent à cette attractivité, ce qui peut être lié au fait qu'ils sont plus distants des collèges du pôle annécien. Dans la Haute-vallée de l'Arve, seul le secteur de Sallanches est déficitaire. Ainsi que nous l'avons noté avec la carte précédente, une logique de proximité avec un établissement hors secteur semble être à l'œuvre au niveau de la commune de Domancy. En outre, le secteur de Sallanches, seulement composé de trois communes, pâtit de la concurrence de l'établissement privé de la ville et du rayonnement du pôle scolaire de Passy. La perte d'élèves résultant de la concurrence du privé, comme du public grâce au système de dérogations limite donc les effectifs du collège public de Sallanches, ville qui cherche pourtant à s'affirmer comme le pôle structurant de la région, principale pourvoyeuse d'emplois, de commerces et de services.

En Savoie, la situation est très contrastée. Parmi les secteurs urbains, celui de La Motte-Servolex est répulsif en raison de sa proximité avec les pôles d'Aix-les-Bains et Chambéry, offrant un panel d'enseignements plus large. Le phénomène de vases communicants urbain/rural observé en Haute-Savoie est essentiellement visible autour du pôle d'Albertville. Certains secteurs ruraux comme Le Châtelard sont par ailleurs particulièrement attractifs, de même que ceux du sud-ouest du département, ce qui peut s'expliquer par le manque d'attractivité des secteurs limitrophes en Isère. La vallée de la Maurienne perd des élèves, en proportion limitée. Cela atteste les limites de ce qui constitue, selon Francis Barbusiaux, une stratégie de longue date visant à maintenir les

enfants « au pays » en ne leur faisant pas la publicité de l'offre scolaire ailleurs dans le département.

« [*>FB*]: Leur orientation, ils vont la faire en Maurienne hein, si possible. Oh d'ailleurs j'ai vu, alors, en tant que directeur de CIO j'ai été amené à faire, que ça soit à Saint-Jean-de-Maurienne, à Chambéry à Montélimar, des carrefours formation-emploi [au début des années 2000].

[*>MF*]: Oui.

[*>FB*]: Eh ben, les chefs d'établissement de Maurienne, ils voulaient surtout pas qu'on parle de ce qui se faisait à Chambéry, quand on parlait de la formation. La formation: Maurienne ».

L'Ardèche peut quant à elle être divisée en trois zones dans le sens est/ouest. Les secteurs de la vallée du Rhône sont pour l'essentiel répulsifs à l'exception de celui du Teil, où c'est en réalité le petit collège de Cruas qui polarise les flux, peut-être pour des raisons de proximité, ce qui vient conforter son existence longtemps remise en cause. Le taux de sortie plus élevé que celui d'entrée dans les collèges de la vallée du Rhône ardéchoise peut être lié à l'attractivité plus forte des secteurs limitrophes de l'autre côté du fleuve. Nous distinguons ensuite un centre-Ardèche plutôt attractif, notamment autour du pôle d'Aubenas et une partie ouest plutôt répulsive de sorte que l'on peut supposer que les élèves de la partie ouest se rabattent dans les secteurs du centre-Ardèche. Il faut noter que le collège de Saint-Cirgues-en-Montagne n'a été marqué par aucune demande de dérogation dans le sens des entrées en 1981, ce qui montre que la présence de l'internat, qui pouvait autrefois constituer un élément susceptible de susciter des demandes d'inscriptions supplémentaires dans certains collèges, est un service utilisé seulement par la population du secteur et ne permet pas un rayonnement plus large. Il faut toutefois noter qu'il n'y a aucun secteur en Ardèche marqué par un ratio de départ supérieur à 10%. L'Ardèche et la Savoie constituent les deux départements dans lesquels les demandes de dérogations (dans le sens des sorties) sont les plus faibles (respectivement 6,3 et 5,5%) de sorte que l'on pourrait supposer que dans les départements les plus ruraux, les demandes de dérogation sont moindres car l'offre d'établissements est plus limitée, donc fréquenter un établissement autre que celui du secteur implique des trajets beaucoup plus longs, voire le recours à l'internat et des frais supplémentaires pour les familles. Nous pouvons également ajouter une dimension sociale à cette analyse puisque les demandes de

dérogrations sont le fait d'une minorité de familles, les plus averties, appartenant majoritairement aux CSP supérieures, plus présentes en ville qu'à la campagne. Cela va dans le sens du rapport de Robert Ballion et d'Irène Théry en 1985⁵⁴⁶ qui montre que les dérogations concernent une frange de la population appartenant aux catégories supérieures et surtout d'origine urbaine. Ainsi, pour ces deux raisons, le monde rural semble moins touché par ce phénomène. En Ardèche, le faible mouvement peut également s'expliquer par la forte présence du réseau privé, offrant d'autres solutions aux populations souhaitant éviter le collège de secteur.

La Drôme est le département le plus marqué par les mouvements dérogatoires. La situation des secteurs ruraux est variable, certains sont fortement déficitaires comme celui de Buis-les-Baronnies, probablement en faveur du secteur de Nyons et celui de Cléon-d'Andran. On a vu pour ce dernier secteur qu'une concurrence forte était exercée par le secteur de Montélimar, notamment dans les communes de l'ouest, situées aux portes de l'agglomération, qui peuvent probablement faire jouer l'argument de proximité qui peut se superposer à celui des options et langues vivantes non dispensées au petit collège de Cléon-d'Andran. Le secteur de Chabeuil est également marqué par une déperdition importante au profit du pôle valentinois pour des raisons similaires, auxquelles il faut ajouter l'état des locaux de l'établissement. À l'inverse, certains secteurs ruraux sont particulièrement attractifs comme celui de La Chapelle-en-Vercors, probablement grâce à l'internat et à la politique de développement de sections sportives visant à attirer des élèves hors-secteur. Les secteurs du rural isolé comme Die, Crest et Nyons demeurent plutôt attractifs, ce qui peut être lié au fait que certains élèves urbains continuent à y être placés en internat. Enfin, en Isère, il faut tout d'abord noter que nous ne disposons pas des données pour la ville de Grenoble. Il apparaît que les secteurs de la périphérie grenobloise sont plutôt répulsifs au profit de ceux de l'agglomération. Les secteurs du nord-ouest perdent également des élèves, au profit des secteurs isérois de l'Est ou du pôle lyonnais.

Il ressort de cette analyse que le système de dérogation semble donner lieu à des situations de vases communicants : un secteur, qui peut être rural, mais ce n'est pas systématique, perd des élèves au profit du secteur limitrophe. Ce phénomène d'évitement de la carte scolaire s'il s'explique parfois uniquement par un facteur de proximité

⁵⁴⁶ Cité dans Robert Ballion, « Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles », *Revue française de sociologie*, 1986, p. 719-734.

géographique, émane selon nous de la combinaison de plusieurs motifs. Une petite partie de la population se montre désireuse de ne pas fréquenter le collège de son secteur. Toutefois, elle ne souhaite pas forcément que l'enfant soit scolarisé au chef-lieu du département et peut chercher à garantir une relative proximité. Il semble donc qu'un certain nombre de familles fasse un calcul combinant la distance entre le domicile et l'établissement souhaité, les moyens de transports disponibles, le temps de trajet supplémentaire nécessaire et les bénéfices attendus de la non fréquentation de l'établissement de secteur. Des stratégies à l'échelle départementale sont également à l'œuvre, en direction des établissements à section spécifique mais cela demeure assez limité. Le système de dérogation combiné à la persistance d'un réseau privé très présent dans certains départements fausse ainsi le jeu de la carte scolaire, instaure une compétition entre établissements entraînant une hiérarchisation qui fait des gagnants et des perdants. Cette hiérarchie entre établissements émane à la fois « du haut », qui permet son existence malgré la politique de collège unique et « par le bas », *via* le comportement des familles et les stratégies d'attractivité mises en œuvre ou non par les établissements eux-mêmes. Ainsi, les variations socio-spatiales dans le choix de l'établissement persistent. Le renforcement des possibilités de dérogation peut donc sembler être à contre-courant avec les objectifs de la carte scolaire. L'existence de possibilités de transgression à la carte scolaire constitue une manière de rendre le dispositif acceptable, et de faire ainsi en sorte qu'il soit respecté par la majorité de la population à une époque où la question du libre choix des familles polarise les débats. Toutefois, transgresser la carte scolaire ne constitue selon nous pas une hostilité systématique à son principe même mais peut relever d'un syndrome de type NYMBY⁵⁴⁷.

La multiplication des débats incite le ministre de l'éducation Alain Savary à mettre en œuvre des expériences d'assouplissement du dispositif de la carte scolaire dans certains secteurs à partir de 1984, expériences qui tendent à se routiniser⁵⁴⁸. Les motifs de dérogation ne changent pas, en revanche, la possibilité de transgresser la carte scolaire fait l'objet d'une communication beaucoup plus importante dans le cadre de la presse locale et par le biais de réunions d'informations de sorte que dans les secteurs où l'expérience

⁵⁴⁷ Acronyme tiré de l'anglais traduit par "pas dans mon arrière-cour" ou "pas dans mon jardin" ou "surtout pas chez moi".

⁵⁴⁸ Lorenzo Barrault, *Gouverner par accommodements: stratégies autour de la carte scolaire*, Science politique, Paris, Dalloz, 2013.

d'assouplissement a été menée, les demandes de dérogations ont fortement augmenté. Il faut donc également prendre en compte dans notre analyse l'absence d'information existant en 1981 (l'élargissement des possibilités de dérogation étant encore très récente).

Les ruraux restent donc marginalisés par le dispositif de la carte scolaire. Ils l'étaient auparavant en raison du système de seuils qui encadrait le réseau scolaire, au détriment des établissements ruraux. Après l'assouplissement de ces seuils, les populations rurales restent marginales du fait que les possibilités de transgresser la carte scolaire, même si elles sont théoriquement les mêmes pour tous, sont moindres pour les populations rurales pour deux raisons : il s'agit d'une population globalement moins avertie que la population urbaine socialement parlant et les possibilités de dérogation sont plus limitées qu'en ville où fréquenter un établissement hors zone ne signifie pas forcément un changement radical dans le quotidien du fait d'un allongement considérable des temps de transport.

Nous avons mis en évidence les éléments attestant le succès de la politique éducative volontariste à l'œuvre depuis la fin des années 1950. Le réseau scolaire est mieux connu grâce à un appareil statistique plus développé. L'évolution de la teneur de ces statistiques est par ailleurs révélatrice de celle des préoccupations étatiques puisqu'elles sont moins centrées sur la question des effectifs et du profil social et géographique de la population, dans une perspective de démocratisation, et davantage sur les questions de climat scolaire et de réussite et d'échec des élèves. L'idée d'évaluer les établissements devient un enjeu majeur dans l'évolution de cet appareil statistique. L'objectif de rationalisation s'est donc déplacé d'une politique descendante visant à réorganiser le réseau scolaire à la volonté d'une gestion plus efficace et rentable à l'échelle des établissements scolaires. Si la politique des seuils d'effectifs minimums est un échec en milieu rural, nous avons montré que la carte scolaire peut être considérée comme un succès au niveau du principe de sectorisation. En effet, si l'on excepte l'existence du réseau privé, qui est toutefois particulièrement présent dans l'académie de Grenoble⁵⁴⁹, la carte scolaire est globalement respectée et les demandes de dérogation ne concernent qu'une minorité des usagers. Les ressorts de ce succès méritent d'être interrogés. Il apparait en effet que

⁵⁴⁹ Gabriel Langouët et Alain Léger classent l'académie de Grenoble dans la catégorie du « privé influent » pour 1970-1971, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une académie présentant un taux égal ou supérieur à 20% d'établissements secondaires privés. Source : Gabriel Langouët et Alain Léger, *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, éditions Publidix, 1991.

celui-ci, loin d'être imputable à l'action d'un État aménageur triomphant faisant fi de la réalité des territoires locaux et des oppositions des élus et des populations, est le fruit d'une co-construction, l'objet de négociations sans cesse renouvelées, de sorte que la carte scolaire s'est adaptée au paysage éducatif existant et aux pratiques spatiales des populations plus qu'elle ne les a modifiés. Grâce à cela et à l'existence de possibilités de contournement, le dispositif de la carte scolaire a été rendu acceptable.

2. La place de la ruralité dans le mouvement de territorialisation des politiques éducatives

La première moitié des années 1980 constitue une période de rupture dans la politique d'aménagement scolaire, elle est celle de l'affirmation d'un changement de paradigme dont nous avons observé l'émergence progressive dans la seconde moitié des années 1970. Au système centralisé, vecteur d'un aménagement uniformisé perçu comme la garant de l'égalité territoriale, succède un système davantage décentralisé, tout en restant organisé par l'État, pensé au plus près des territoires avec pour ambition de s'adapter aux réalités territoriales et de mettre en œuvre une collaboration plus active entre l'État et les acteurs locaux. Cette phase de territorialisation de la politique scolaire comporte deux volets intimement liés, que nous aborderons successivement. Le premier acte est la mise en œuvre d'un système d'éducation prioritaire que l'on pourrait appréhender comme un nouveau dispositif de zonage guidant l'aménagement scolaire et la répartition des moyens. La différence avec la politique de zonage établie dans les années 1960 est cependant de taille. Ce nouveau système ne distingue en effet pas des zones en fonction d'un seul critère démographique, conduisant à mettre en œuvre une politique d'aménagement sur une base quantitative perçue comme rationnelle aboutissant à la discrimination systématique des territoires ruraux les moins denses. Il repose sur la prise en compte de difficultés inhérentes à une zone, dans l'optique de la lutte contre l'échec scolaire et plus largement contre les inégalités sociales. En outre, la territorialisation des politiques éducatives se traduit par la mise en œuvre d'une politique de décentralisation et de déconcentration généralisée, qui conduit également à redéfinir la place du territoire local et de ces acteurs dans

l'aménagement du territoire scolaire. Dans un contexte de « crise de l'école »⁵⁵⁰, alimentée par la crise économique et le constat de l'échec de la démocratisation, l'échelon national n'apparaît plus comme le plus pertinent pour la gestion de l'aménagement scolaire. Ce mouvement n'est pas isolé à l'échelle européenne, des pays comme la Norvège et la Suède encouragent également le développement de politiques davantage localisées⁵⁵¹. Cette politique de territorialisation est toutefois pensée et mise en œuvre « par le haut », il ne s'agit pas d'un retrait de l'État ou d'une conquête du local mais d'une redéfinition de la place des acteurs qui concourraient jusqu'alors à l'aménagement scolaire. Nous aborderons la territorialisation de la politique éducative à travers la création des ZEP, en interrogeant la place des territoires ruraux dans ce dispositif nouveau, puis nous évoquerons la redéfinition de la place du local dans le cadre de la décentralisation, en nous interrogeant sur l'évolution, et l'éventuel déclin du rôle des élus locaux.

2.1.DES TERRITOIRES RURAUX OUBLIÉS DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE : LA NON PRISE EN COMPTE DES SPÉCIFICITÉS DE LA RURAL

Alors qu'au début des années 1960 les espaces ruraux étaient au cœur des discours réformateurs, puisqu'il s'agissait à la fois de mettre à portée les structures de second degré dans les territoires ruraux les plus isolés et de favoriser la mobilité inter-établissements afin de permettre aux ruraux d'être davantage orientés, les espaces ruraux semblent être les grands oubliés de cette phase réformatrice. Nous montrerons que, s'ils sont évoqués dans les différentes circulaires définissant l'éducation prioritaire, ils sont écartés de la mise en application concrète de cette politique en 1981.

L'idée de rompre avec l'aspect uniformisé de l'aménagement scolaire n'est pas nouvelle. Nous avons montré qu'elle avait fait son chemin tout au long des années 1970 à travers des mesures concernant les espaces ruraux. L'ambition de systématiser un aménagement différencié du territoire scolaire est portée par la gauche depuis la fin de la

⁵⁵⁰ Franck Poupeau et Sandrine Garcia, « Pour une approche systémique de la crise de l'école », *Revue du MAUSS*, 2006/2 (n° 28), p. 116-127.

⁵⁵¹ Yohann Aucante, « Les défis de l'universalité : le gouvernement local de la protection sociale en Suède et en Norvège », *Critique internationale*, 2009/2 (n° 43), p. 69-86.

décennie. En 1978 paraît le Plan socialiste pour l'éducation⁵⁵², qui ambitionne de « promouvoir une “école inégalitaire” pour créer les conditions d'une véritable égalité ». Il s'agit d'apporter des moyens supplémentaires aux « *milieux défavorisés par des conditions sociales, géographiques ou culturelles particulières* ». L'idée d'un « milieu géographique défavorable » est ainsi intégrée. Les acteurs locaux sont placés au cœur de ce système, de sorte que celui-ci est pensé en lien avec la décentralisation. Ce projet est porté par Alain Savary lorsque la gauche accède au pouvoir.

Deux circulaires mettent en place le dispositif en 1981⁵⁵³. L'éducation prioritaire y est présentée comme l'instrument privilégié de la lutte contre les inégalités scolaires et donc sociales, en ciblant des zones dans lesquelles se conjuguent les difficultés. Le secteur scolaire plutôt que l'établissement est choisi comme support de base à la définition de zones d'éducation prioritaire, ce qui permet d'appréhender conjointement la situation des écoles primaires et du collège d'un même secteur de manière à éviter la dispersion des moyens. C'est au recteur, sur avis des inspecteurs d'académie, que revient la charge de délimiter ces zones qualifiées de « rurales ou d'urbaines » dans la circulaire du 1^{er} juillet 1981, ce qui montre que les territoires ruraux ne sont *a priori* pas écartés de cette politique. Plusieurs critères sont définis dans cette même circulaire afin de délimiter les zones d'éducation prioritaire, à la fois sociaux (CSP, part de la population étrangère) et scolaires. À l'échelle de l'académie de Grenoble, la proportion d'élèves étrangers est plus importante que la moyenne nationale (7,7% des élèves du second degré contre 5,3%) ce qui est lié à la forte présence de la communauté italienne. Toutefois, contrairement à la moyenne nationale, le taux d'élèves étrangers dans le second cycle court est plus bas et il est plus fort dans le second cycle long, signe que cette population pâtit d'une relégation moindre que dans d'autres régions⁵⁵⁴. Au niveau scolaire, sont également pris en compte la part d'élèves en retard de deux ans ou plus à l'entrée en 6^{ème} et la proportion d'élèves de 6^{ème} présents en 3^{ème}, ce qui permet de mesurer l'abandon de la scolarité et l'orientation précoce, la part des CPPN/CPA et les conditions d'encadrement (nombre d'heures effectives par années et pas élèves). Ces critères sont repris des enquêtes de rentrée de sorte que le rectorat dispose déjà de données. Alain Savary demande aux recteurs de compléter les indicateurs disponibles par des données nationales ou locales et de s'appuyer sur les acteurs locaux pour affiner leur découpage. La circulaire du 28 décembre 1981 va

⁵⁵² *Libérer l'école : plan socialiste pour l'éducation nationale*, Paris, Flammarion, 1978.

⁵⁵³ L'une daté du 1^{er} juillet et l'autre du 28 décembre.

⁵⁵⁴ AD Haute-Savoie, Note d'informations n°76-13, avril 1976.

également dans ce sens puisque le ministre insiste sur la nécessité de dépasser le caractère normatif des indicateurs pour s'appuyer davantage sur les réalités de terrain. La coopération des acteurs locaux, et en premier lieu des équipes éducatives, à travers la mise en œuvre de projets, est présentée comme centrale. La circulaire du 28 décembre 1981 en témoigne : « *Bien évidemment, vous accorderez à vos consultations avec les élus régionaux et départementaux sur ce sujet une attention particulière. Vous veillerez, également, à prendre [en compte] l'attache des collectivités locales qui manifesteraient le désir de participer significativement à des actions visant les zones prioritaires [...] La définition de ces projets sera conduite aux niveaux départemental et local et fera l'objet d'une concertation approfondie avec les partenaires habituels du système éducatif* ». Cette insistance, qui revient dans les circulaires et notes de services publiées en 1982, témoigne du fait que le dispositif d'éducation prioritaire s'appuie sur le mouvement de décentralisation. Cela peut aussi être le signe de difficultés dans la mise en œuvre de cette concertation. Le zonage est donc le fruit de l'action de trois échelles, l'échelle académique qui définit les zones en fonction des indicateurs systématiques dont le rectorat dispose, permettant d'opérer des comparaisons entre établissements et zones, indicateurs auxquels peuvent s'ajouter la prise en compte de réalités sociales et géographiques de terrain qui sont beaucoup moins visibles dans les sources. Les projets sont suivis à l'échelon départemental et élaborés à l'échelle locale.

À la rentrée 1982, 355 secteurs sont classés en ZEP, comportant 495 collèges soit 10,5% de l'ensemble. Leur nombre augmente jusqu'en 1989, année de relance du dispositif. Les territoires sont inégalement concernés. À l'échelle de l'académie de Grenoble, environ 11% des collèges sont intégrés dans le dispositif, ce qui correspond approximativement à la moyenne nationale. Toutefois le taux est très variable d'un département à l'autre. Il est faible dans les deux Savoie (3% des collèges sont concernés en Savoie, ce qui correspond à un établissement et 4,8% en Haute-Savoie soit deux collèges). Le taux est de 8% en Ardèche et dépasse la moyenne nationale pour la Drôme (14%) et surtout l'Isère (17%) ce qui laisse à penser que les départements les plus urbanisés sont globalement plus concernés.

Nous avons analysé les documents préparatoires du zonage dans l'académie de Grenoble au niveau de la prise en compte des indicateurs systémiques. Il apparaît tout d'abord qu'à l'échelle académique, le degré des difficultés est un peu moindre qu'ailleurs au niveau des collèges. En effet, le taux d'élèves entrant en 6^{ème} en retard de 2 ans et plus y est de 12,5% (contre une moyenne nationale de 13,5%) et la proportion de 6^{ème} poursuivant

sa scolarité est de 65,7% contre une moyenne nationale de 64%. Ces chiffres peuvent traduire le fait que l'académie de Grenoble se caractérisait déjà par une proportion d'élèves de plus de 14 ans scolarisés dans le second degré supérieure à la moyenne à la fin des années 1950, avantage comparatif qu'elle aurait conservé. Il faut également tenir compte du fait que les chiffres sont biaisés par l'absence de prise en compte du réseau privé, particulièrement étoffé dans certains départements y compris de notre académie (l'Ardèche et dans une moindre mesure la Haute-Savoie).

Avant d'analyser les résultats, il convient de réfléchir aux indicateurs retenus afin de voir si certains sont « favorables » à la prise en compte des établissements ruraux, voire intègrent la ruralité comme une difficulté pouvant amener à un classement en zone d'éducation prioritaire. Le premier d'entre eux, le retard des élèves de 6^{ème} pourrait aller dans ce sens. Nous avons en effet abordé le rapport de la commission sur les collèges ruraux présidé par l'inspecteur académique d'Ardèche en 1983⁵⁵⁵ qui fait état du fait que les collèges ruraux pâtissent de multiples handicaps, à commencer par une faible scolarisation en maternelle débouchant sur un retard des élèves à leur entrée en 6^{ème}. À l'échelle départementale, la proportion d'élèves en retard en 6^{ème} est supérieure à la moyenne nationale en Ardèche (14,6%) et dans la Drôme (15,2%), elle est inférieure dans les autres départements de l'académie, notamment en Savoie où le taux est particulièrement bas (9,2%). Nous avons donc analysé la proportion des élèves concernés à l'échelle des établissements ruraux de chaque département de deux manières. En premier lieu, nous avons isolé les anciens CEG et calculé le retard moyen. En Ardèche, ce retard est très supérieur à la moyenne départementale (17,7%) mais il n'y a en revanche pas de différences considérables dans les autres départements, les ex-CEG affichant parfois même des résultats supérieurs aux ex-CES, notamment en Savoie. En second lieu, nous avons isolé les établissements en fonction des caractéristiques de leur secteur de recrutement, en nous fondant sur la carte des types de territoire de 1975⁵⁵⁶. Les différences ne sont pas significatives hormis en Haute-Savoie (taux de 14% contre 12,3% à l'échelle départementale). Ainsi ce premier indicateur ne va pas dans le sens d'un retard généralisé des élèves ruraux à l'entrée en 6^{ème}. Si la scolarisation moindre en maternelle est un fait, cela ne se traduit pas dans les résultats ou en tout cas pas au niveau des pratiques de redoublement avant la 6^{ème}. Le second indicateur, à savoir la proportion de 6^{ème}

⁵⁵⁵ Voir le chapitre précédent.

⁵⁵⁶ Voir le volume d'annexes, figures 47-56, p.130-139.

poursuivant sa scolarité jusqu'en 3^{ème} n'est pas favorable à un classement des collèges ruraux en ZEP, ce dont Alain Savary a conscience puisqu'il témoigne lui-même de pratiques d'orientation différenciées entre collèges urbains et ruraux, la déperdition d'élèves au niveau de la 5^{ème} étant plus forte dans les premier tandis que dans les collèges ruraux, davantage d'élèves vont jusqu'en 3^{ème} mais s'orientent par la suite vers des études courtes. Or, seuls les départs entre la 6^{ème} et la 3^{ème} sont pris en compte à travers cet indicateur et l'orientation post-3^{ème} ne fait pas partie des indicateurs systématiques retenus par l'institution. Concernant le troisième critère, les CPPN/CPA n'étant pas l'apanage des établissements urbains, on peut supposer que cet indicateur ne joue pas au détriment d'un classement en ZEP des établissements ruraux, de même que l'encadrement annuel. On peut toutefois faire l'hypothèse, si l'on s'appuie sur les entretiens effectués, que le taux d'heures effectives par élève pourrait être meilleur dans les ex-CEG comportant une proportion plus élevée de PEGC, personnels par définition plus flexibles mais cela n'est pas systématique. Enfin le critère de la proportion d'élèves étrangers ou non francophones est défavorable aux territoires ruraux dans lesquels cette population est moindre, à l'exception des espaces ruraux marqués par le développement d'une activité industrielle comme Largentière en Ardèche. Aucun critère ne prend en compte le fait territorial, la ruralité ne fait pas l'objet de statistiques de sorte qu'elle est ignorée dans la définition des zones d'éducation prioritaires, alors même que la durée des trajets, l'éloignement de l'offre de formation, les comportements d'orientation différenciés au niveau de la 3^{ème}, la qualification du personnel auraient pu constituer des critères de comparaisons qui auraient permis de mettre en exergue le poids de la ruralité dans le degré de difficultés des établissements.

Nous avons calculé, à partir des indicateurs définis par l'institution, le degré de difficulté/d'aisance de chaque collège en comparaison avec les moyennes départementale et académique. Les résultats sont synthétisés dans les graphiques en annexes⁵⁵⁷ (en rouge sont signalés les secteurs effectivement classés ZEP à la rentrée 1981). Les écarts constatés entre nos résultats qui pointent les établissements les plus en difficultés, en fonction des critères déterminés par le ministère et ceux effectivement classés ZEP s'expliquent par le travail de terrain des inspecteurs d'académie, prenant en compte des éléments non reflétés par les indicateurs et les limites liées à l'enveloppe budgétaire consacrée à ce dispositif.

⁵⁵⁷ Voir le volume d'annexes figure 83, p.169 : graphiques du degré de difficulté des collèges publics des différents départements de l'académie en 1981.

Il ressort de cette étude une surreprésentation des secteurs urbains parmi les zones classées en difficulté, surreprésentation encore plus forte si l'on raisonne en termes d'établissements plutôt que de secteurs. L'analyse fait par ailleurs apparaître que certains petits collèges, autrefois menacés de fermeture, comptent parmi ceux présentant le taux « d'aisance » le plus élevé, il en est ainsi de Megève en Haute-Savoie ou de La Chapelle-en-Vercors dans la Drôme par exemple. Ainsi en Haute-Savoie, parmi les collèges présentant le degré de difficulté le plus bas, trois rayonnent sur un secteur mixte (Megève, Saint-Jorioz, Faverges), un est urbain (centre-ville d'Annecy) et un rural (Abondance). En Savoie, il s'agit essentiellement de collèges ruraux, notamment celui du Châtelard. En Isère, outre certains quartiers de Grenoble et la commune périurbaine de Meylan, certains CEG ruraux figurent parmi les mieux classés comme Mens, l'un des plus petits du département. Dans la Drôme, ce sont deux collèges du rural isolé, La Chapelle-en-Vercors et Buis-les-Baronnies qui présentent le taux d'aisance le plus élevé compte tenu de ces critères, présentant notamment une très faible déperdition d'élèves entre la 6^{ème} et la 3^{ème} et une faible proportion d'élèves étrangers. Les collèges du rural isolé sont ainsi surreprésentés dans les établissements présentant le taux d'aisance le plus fort ce qui indique un renversement de la situation par rapport aux années 1960 où ceux-ci étaient jugés défavorisés. Il faut toutefois garder en tête que ce résultat est lié aux critères de classement choisis qui, nous l'avons vu, n'intègrent pas l'impact du fait territorial.

Si les collèges ruraux sont surreprésentés dans les établissements au degré d'aisance le plus fort, ils ne sont toutefois pas exclus de la catégorie des établissements en difficultés. Ainsi en Ardèche, l'ancien CEG de Largentière est classé comme étant en difficulté en raison notamment d'un fort taux de retard des élèves de 6^{ème} et d'une forte population étrangère (14% contre 4% à l'échelle départementale) liée à un courant migratoire entraîné par l'activité minière et l'installation de harkis comme employés forestiers dans les années 1960. Dans la Drôme, parmi les cinq secteurs recensés comme étant en difficulté, l'un est mixte, celui de Saint-Jean-en-Royans et l'autre rural, celui de Dieulefit. La situation de Dieulefit est atypique puisque la déperdition d'élèves au niveau de la 5^{ème} y est forte, ce qui va à contre-courant de la tendance dans les collèges ruraux. En outre, la proportion d'élèves d'origine étrangère est supérieure à la moyenne départementale. La spécificité de Dieulefit peut s'expliquer par l'histoire éducative particulière de cette région, marquée par le protestantisme et l'intérêt pour la pédagogie nouvelle dans les années 1930, entraînant l'ouverture de l'école de Beauvallon puis d'un collège, devenu lieu de refuge pour les

personnes persécutées durant la Second Guerre mondiale⁵⁵⁸. L'école de Beauvallon peut avoir conservé cette tradition d'accueil d'élèves hors-secteur, en difficulté scolaire, ce qui pourrait expliquer en partie les chiffres. En Isère, on compte quelques secteurs mixtes et ruraux parmi les plus en difficultés (Les Abrets, Rives-Renage, Pont-en-Royans), ils sont moins nombreux dans les deux Savoie. Pourtant, il apparaît au regard de la liste définitive des établissements classés pour la rentrée 1982, qui ne variera guère dans les années 1980, qu'un seul ex-CEG figure parmi les secteurs classés ZEP de l'académie, celui de Largentière. Dans la Drôme et en Savoie, ce sont les plus grandes agglomérations qui polarisent les ZEP. La situation est proche en Isère où les ZEP ne concernent toutefois pas que Grenoble et sa périphérie mais également certains pôles urbains du nord-Isère. En Haute-Savoie, le zonage concerne uniquement le pôle de Cluses-Scionzier. En Ardèche, la situation diffère quelque peu puisque les principales agglomérations ne sont pas classées ZEP, c'est le secteur de Bourg-Saint-Andéol au sud de la vallée du Rhône qui en bénéficie, aux côtés de Largentière.

Les collèges ruraux sont donc très majoritairement exclus du dispositif ZEP dans les faits, même s'ils ne l'étaient pas *a priori* à la lecture des circulaires. Cela s'explique par le fait que le critère territorial n'est pas pris en compte. En outre, ce sont les villes et notamment les banlieues qui sont sur le devant de la scène à la fin des années 1970 et au début des années 1980, avec notamment les émeutes à Vaulx-en-Velin en 1979 puis aux Minguettes à Vénissieux en juillet 1982. Dans un contexte de dénonciation de la ghettoïsation des quartiers défavorisés, le dispositif des ZEP s'associe aux mesures prises en réponse à ces mouvements, même si cela n'est pas explicite dans les textes. Quelques secteurs ruraux sont intégrés dans les années 1990 comme celui de Joyeuse en Ardèche mais ils restent très marginaux et dans l'imaginaire populaire, la ZEP reste associée à certains types de quartiers, souvent marqués par les grands ensembles et une forte proportion de population d'origine étrangère. Grands oubliés de la politique des ZEP, la question de l'aménagement scolaire en milieu rural est pourtant toujours un objet de conflits.

Un parallèle peut être fait avec la politique menée vis-à-vis de l'école rurale. Si le nombre minimal d'élèves inscrits dans les classes uniques rurales a été revu à la baisse (12 élèves avec la circulaire n°75-120 du 12 mars 1975 puis 9 élèves avec la circulaire n°77-

⁵⁵⁸ Bernard Delpal, *L'album de Beauvallon, fondation et période historique de l'école (1929-1945)*, Un comptoir d'éditions, 2016.

488 du 14 décembre 1977), seules les communes situées en zone rurale, telle que définie par l'INSEE sont concernées. Or au début des années 1980, de nombreuses communes autrefois qualifiées de rurales ne le sont plus, ainsi que le révèle le tableau suivant.

Recensement	Nombre de communes en ZPIU	% de communes en ZPIU	% de la population en ZPIU
1962	9100	24	74
1975	12000	33	83
1982	19000	52	89

Source : INSEE-Recensement de la population.

Il en ressort que, comme pour l'éducation prioritaire, le rural se retrouve exclu par le choix des outils de distribution des moyens.

2.2. QUELLE PLACE DU LOCAL DANS LA DÉCENTRALISATION ?

La territorialisation des politiques éducatives se traduit également dans le mouvement de décentralisation qui ambitionne de rapprocher les décisions des citoyens, et notamment, dans le domaine de l'Éducation nationale, de favoriser l'esprit d'initiative et la créativité des acteurs locaux jugés paralysés par un appareil administratif trop lourd⁵⁵⁹. Les notions de service public et d'égalité territoriale étaient pensées jusqu'alors dans une dénonciation du local, l'État se faisant le seul garant possible de l'organisation d'un enseignement public laïc et gratuit, conformément au préambule de la Constitution, seul à même d'assurer l'égalité entre les citoyens. Il s'engage dorénavant dans une redistribution des rôles en termes d'aménagement scolaire.

La décentralisation dans l'Éducation nationale marque à la fois une rupture et une continuité, celle-ci étant effectuée avec précaution, voire avec une certaine réticence par

⁵⁵⁹ Rapport Luc Soubré, *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires*, mai 1982.

l'État⁵⁶⁰. On entend tout d'abord s'appuyer sur les établissements scolaires dont l'autonomie s'est accrue depuis les années 1970. C'est dans ce sens que va Luc Soubre dans son rapport, qui traduit une certaine méfiance à l'égard des élus locaux. Il pointe ainsi le danger de subordonner l'action éducative à des préoccupations politiques locales. Le projet de décentralisation est donc pensé dans l'objectif d'éviter une mainmise trop forte des pouvoirs locaux sur l'enseignement secondaire, ce qui traduit une continuité avec la politique engagée depuis le début des années 1960. C'est l'établissement qui devient un interlocuteur privilégié, en témoigne les études de Jean-Louis Derouet⁵⁶¹ qui montrent que celui-ci apparaît comme un lieu de négociation fondamentale où se conjuguent visée nationale et conditions locales. Les établissements scolaires, qui ont désormais le statut d'EPL (établissements publics locaux d'enseignement) bénéficient d'une personnalité civile et d'une autonomie financière mais également administrative et pédagogique. Toutefois, leur autonomie de décision est mise à mal par la complexité du système de contrôle auquel ils sont soumis, le chef d'établissement rendant des comptes à trois instances décisionnelles différentes et parfois antagonistes (la collectivité de rattachement, l'autorité académique et le représentant étatique)⁵⁶². La notion de « projet d'établissement » devient centrale, donnant lieu à un « management participatif ».

Ainsi, les lois de décentralisation élargissent les compétences des régions et des départements dans l'aménagement scolaire, mais pas celles des communes. L'État continue de définir les objectifs nationaux, les programmes et diplômes ou encore de gérer le personnel enseignant, tandis que les communes conservent leur compétence de construction et d'entretien des bâtiments scolaires de premier degré. Cette compétence revient, pour le niveau collège, au département et pour le niveau lycée aux régions. En cela, la décentralisation marque aussi une certaine continuité puisque nous avons présenté le département comme un acteur montant de l'aménagement scolaire, à travers notamment son rôle dans l'organisation du ramassage. Si la décentralisation apparaît comme un élargissement des compétences de cet échelon, le département se voit désormais concurrencé par la région qui s'est véritablement renforcée depuis les années 1960. La charge de prévoir les besoins en termes d'offre (nombre de places et nature des formations) revient aux collectivités territoriales mais l'État conserve un droit de veto. En effet, étant

⁵⁶⁰ André Legrand, « L'éducation et la décentralisation », dans : *Annuaire des collectivités locales*. T 24, 2004, p. 125-138.

⁵⁶¹ Jean-Louis Derouet, *Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986)*, dans: *Revue française de pédagogie*, volume 83, 1988. p. 5-22.

⁵⁶² Charles Moracchini, *Système éducatif et espaces fragiles...*, *op.cit.*

donné qu'il garde la main sur le personnel enseignant, toute création de poste doit recevoir son aval.

Désormais les établissements sont créés ou supprimés par un arrêté préfectoral, sur proposition de la collectivité territoriale compétente. Cette dynamique s'accompagne d'un mouvement de déconcentration qui aboutit à un transfert de compétences tout en maintenant la hiérarchie. L'État parvient ainsi à ne pas trop affaiblir son pouvoir en octroyant aux collectivités locales des compétences « gérables », perçues comme non stratégiques et peu coûteuses hormis la question de fermeture de classes et d'établissements qui est quant à elle très politique et revêt des enjeux électoraux⁵⁶³. Jean Kerninon parle ainsi de « décentralisation-refuge » constituant en une simple redistribution des rôles et permettant à l'État de trouver de nouveaux boucs émissaires à la crise de l'école, de quitter le devant de la scène tout en demeurant le protagoniste majeur de la politique scolaire⁵⁶⁴. Il ne s'agit donc plus pour l'État d'affronter directement les réticences des collectivités, mais de faire en sorte que les élus régionaux et départementaux, désormais chargés du budget d'équipement scolaire, soient plus prompts à résister face aux pressions locales. Charles Moracchini cite un rapport non diffusé de deux inspecteurs généraux évoquant l'Auvergne en 1987 : « *deux influences se ressentiraient : pour les grandes lignes, l'objectivité administrative de l'Éducation nationale ; pour les détails, le poids des élus* », ce qui va dans le sens du constat effectué. Plus que de décentralisation véritable, on pourrait évoquer une recentralisation au niveau départemental de la gestion des collèges.

La décentralisation de l'aménagement du territoire scolaire peut ainsi être perçue comme un aveu d'échec de la part de l'État, mais pas de renonciation. Ainsi, elle ne met pas fin aux conflits d'aménagement scolaire, ce qui constitue également un élément de continuité. L'exemple du conflit entre deux communes rurales d'un même canton disposant d'un collège étudié par Marie-Claude Derouet-Besson⁵⁶⁵ en est un exemple. Il donne à voir le fait que les motifs des conflits, de même que les argumentaires développés par les différents protagonistes n'ont guère changé, seuls les acteurs ne sont plus tout à fait

⁵⁶³ Voir Louis Mallet, « Décentralisation de l'éducation et de la formation professionnelle : compétences sans moyens, moyens sans compétences ? », *Formation emploi*, 93 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 08 décembre 2009

⁵⁶⁴ Jean Kerninon, *Éducation nationale et l'espace local. Les défis de la carte scolaire*, L'Harmattan, 1998

⁵⁶⁵ Marie-Claude Derouet-Besson, « Un Conseil général saborde un collège rural », dans : *Revue française de pédagogie*, volume 95, 1991.

les mêmes puisque le conseil général est passé en première ligne. Les conflits d'aménagement n'ont donc pas disparu mais se sont déplacés, le système d'acteurs a changé.

Les élus municipaux conservent un rôle qui est double. En premier lieu, ils disposent d'une place dans les conseils d'administration des collèges, chargés de donner un avis sur les créations/suppressions de sections et d'options ou encore sur l'utilisation des locaux. Cette place a cependant évolué avec le décret du 24 octobre 2014 au profit des représentants des EPCI. En second lieu, les élus locaux continuent de s'impliquer dans les questions de création/suppression de classes et d'établissements, de sorte qu'ils sont fréquemment en tête de cortège lorsqu'il s'agit de manifester pour la défense d'un collège. Selon le rapport d'information du Sénat de 2019 portant sur les « Nouveaux territoires de l'éducation »⁵⁶⁶, les mesures de la carte scolaire constituent encore le principal motif de tensions entre élus locaux et Éducation nationale. Les écoles primaires sont les premières concernées, mais le réseau secondaire, à travers les collèges ruraux, l'est également, ce qui témoigne d'une permanence de l'engagement multiforme des élus malgré le changement de contexte. En se mobilisant pour la défense des collèges menacés, les élus locaux et notamment les maires s'inscrivent dans une tradition qui remonte au moins au début des années 1960, parfois bien avant. La constance de cet engagement constitue l'une des raisons de l'existence même de ces petits établissements. Ainsi, si les collèges ruraux ne sont plus financés par les municipalités mais par le département, ce qui leur permet ainsi de prétendre à un financement équivalent à celui des pôles urbains plus fortunés, ils restent au cœur des préoccupations des élus locaux, notamment en milieu rural⁵⁶⁷.

Un parallèle fécond, nous semble-t-il, peut-être réalisé avec la politique hospitalière à la même époque⁵⁶⁸. Les années 1960/70 constituent une période de rénovation des structures et de rationalisation de l'offre hospitalière. L'objectif est d'assurer un accès à des soins de qualité dans tous les territoires. Dans cette perspective, la loi du 31 décembre 1970 instaure une carte hospitalière encourageant le regroupement des hôpitaux et la

⁵⁶⁶ « Les Nouveaux territoires de l'éducation », rapport d'information de MM.Laurent Lafon et Jean-Yves Roux, n°43 (2019-2020)-9 octobre 2019.

⁵⁶⁷ Malorie Ferrand, « De la normalisation à la négociation : les élus locaux, acteurs majeurs de la construction du réseau de collèges ruraux », *Horizons publics*, Les nouvelles formes de l'innovation territoriale, Hors-série, été 2020.

⁵⁶⁸ Voir à ce propos les travaux de Christophe Capuano : *Que faire de nos vieux ? Une histoire de la protection sociale de 1880 à nos jours*, Paris, Sciences Po les Presses, 2018.

fermeture des plus petits établissements, posant les bases d'un système hospitalier territorialisé. Cette carte découpe le territoire en régions et en secteurs sanitaires sur une base démographique. En parallèle, les pouvoirs des élus municipaux diminuent, tout d'abord en 1941 avec l'élargissement des pouvoirs du directeur au détriment de ceux du maire (notamment au niveau de la nomination des personnels). La loi du 31 décembre 1970 va également dans le sens de l'émancipation de l'hôpital vis-à-vis de la sphère locale. Ainsi, la proportion d'élus municipaux aux conseils d'administration des hôpitaux diminue progressivement, au profit d'autres instances de représentation. Le conseil d'administration, devenu conseil de surveillance, n'est d'ailleurs plus présidé par le maire de la commune d'implantation⁵⁶⁹. Comme pour les établissements scolaires, mais de manière décalée dans le temps, la création de pôles importants impliquant une concentration des moyens qui permettrait de faire des économies est privilégiée. S'oppose ainsi une logique supposée de performance à celle d'équité territoriale, entendue par les uns comme le fait de garantir à tous une offre de qualité qui passe par la concentration des moyens et par d'autres comme une répartition plus égalitaire de l'offre sur le territoire. Comme pour les établissements scolaires, les projets de fermeture d'établissement de soin suscitent des mouvements locaux parfois amples, l'exemple le plus récent et frappant étant celui de la maternité de Die, plus petite maternité de France qui bénéficia d'une dérogation jusqu'en 2017, année de sa fermeture. L'annonce de ce projet a suscité de nombreuses manifestations, le retentissement fut national. L'argumentaire des défenseurs de cet établissement présente de nombreux points communs avec ceux que nous avons rencontrés lors de notre étude ; le caractère arbitraire de la décision, sans concertation⁵⁷⁰ et un sentiment d'abandon territorial. Cette structure, menacée de fermeture depuis 1986 et âprement défendue par ses habitants est ainsi finalement fermée pour des raisons de sécurité, liées à un manque de personnel, manque « orchestré » selon le collectif de défense de la maternité par l'ARS. Ainsi, si le domaine éducatif semble avoir été l'un des domaines précurseurs dans la politique de rationalisation de l'offre entreprise par l'État, il ne s'agit pas d'une dynamique isolée.

⁵⁶⁹Jean-Marie Clément, « Pour une histoire des réformes hospitalières », *Revue d'histoire de la protection sociale*, vol. 2, no. 1, 2009, p. 103-117.

⁵⁷⁰ Le tribunal administratif de Grenoble a d'ailleurs donné raison au collectif de défense de l'hôpital dénonçant le fait que la fermeture ait été effectuée sans concertation du conseil de surveillance, Source : Francebleu.fr « Maternité de Die : la justice donne raison au collectif de défense de l'hôpital », 10 juillet 2020

La territorialisation des politiques éducatives a selon nous pour effet d'invisibiliser les spécificités des territoires ruraux. En effet, les critères choisis dans la mise en œuvre du dispositif de ZEP ignorent les difficultés particulières auxquels peuvent être confrontés les collèges ruraux. En parallèle, le processus global de décentralisation, en affirmant la compétence des échelons régionaux et départementaux dans l'aménagement scolaire du second degré et en accordant un degré croissant d'autonomie aux établissements, tend à réduire la place des élus locaux. Toutefois ces derniers continuent à s'investir dans la question de l'aménagement du réseau de collèges et cette question reste particulièrement vive au sein des communes rurales, notamment quand la fermeture de classes voire d'établissements est envisagée.

Notre objectif dans ce dernier chapitre consistait à montrer que les territoires ruraux sont les grands oubliés des évolutions caractérisant l'aménagement scolaire au début des années 1980 à deux niveaux. Nous avons tout d'abord effectué un bilan de la mise en œuvre de la carte scolaire. Nous avons constaté d'une part l'échec de la politique visant à polariser l'offre scolaire en milieu rural, et d'autre part le fait que le principe de sectorisation peut-être considéré comme un succès, dans la mesure où la grande majorité des élèves fréquente leur établissement de secteur (même s'il ne faut pas perdre de vue l'existence du réseau privé qui est de plus en plus utilisé comme échappatoire à la carte scolaire). La cartographie effectuée démontre en effet que les demandes de dérogations ne concernent qu'une partie limitée de la population. Si le phénomène est très marqué socialement, on peut également en faire une lecture géographique. À grande échelle, le respect de la sectorisation est variable d'une commune à l'autre. Des possibilités de dérogation existent pour des motifs liés à la proximité géographique (une étude à l'échelle des quartiers permettrait d'ailleurs d'affiner cette observation), on note en outre une tolérance de la part de l'institution à l'égard de certaines communes dans lesquelles les modifications récentes du découpage de la carte scolaire ont suscité de vives protestations. La carte scolaire a donc été rendue acceptable par la souplesse de l'institution, souplesse qui s'accroît au début des années 1980 avec l'élargissement des possibilités de demandes de dérogation, dans un contexte de débat sur la liberté des familles à choisir l'établissement scolaire de leurs enfants. Cette thématique n'est pas nouvelle, nous avons montré qu'elle a jalonné les débats sur l'orientation scolaire dans les années 1960, pour finalement aboutir à un élargissement de la place des familles dans le cadre du processus d'orientation et de l'établissement en général. La loi de 1980 étendant les possibilités de transgression de la carte scolaire semble ainsi aller dans le sens de ce courant général visant à mettre les familles au cœur de l'institution. La carte scolaire a également été rendue acceptable par le pragmatisme dont les aménageurs ont su faire preuve quant à l'existence de petits établissements ruraux, jusqu'à l'abaissement officiel des seuils d'effectifs. Le succès de la mise en œuvre de la carte scolaire est selon nous lié à cette attitude pragmatique qui est au fondement même de la reconstruction du réseau scolaire. En effet, les secteurs définis à partir de 1965 correspondent globalement à l'aire de recrutement des CC devenus CEG, la suppression d'établissements ayant été très rare. La carte scolaire s'est adaptée aux pratiques spatiales existantes plus qu'elle ne les a modifiées. Le succès de sa mise en œuvre repose donc selon nous sur le fait qu'elle n'a pas

été aveuglément appliquée « par le haut » mais qu'elle a fait l'objet d'une co-construction asymétrique, de dialogue et de négociation.

Toutefois, l'assouplissement des conditions d'octroi de dérogations ne favorise pas les territoires ruraux. La sectorisation constituait en effet pour les petits collèges ruraux qui étaient inscrits sur la carte scolaire une sécurité, la garantie d'un recrutement minimal assurant leur existence, d'autant plus dans les zones dépourvues d'offres privées concurrentes. En assouplissant la sectorisation, la concurrence entre établissements publics se renforce. Ce processus existait déjà dans les années 1970 où les stratégies visant à demander des langues vivantes ou options rares, ou en tout cas non enseignées dans l'établissement de secteur, pouvaient être utilisées par les familles les plus averties pour transgresser la carte scolaire. Or les collèges ruraux disposant d'un panel d'enseignements moins étoffé que les établissements urbains étaient défavorisés par ce dispositif.

À partir des années 1980, ces stratégies d'évitement sont facilitées, même si certains collèges ruraux ont mis en place des dispositifs leur permettant de recruter hors-secteur. La situation diverge toutefois en fonction du profil des territoires ruraux. Dans les secteurs les plus isolés, le système de dérogation semble avoir peu d'impact pour les populations. En effet, ci celui-ci est théoriquement ouvert à toutes les familles, fréquenter un collège autre que celui de secteur peut impliquer dans les territoires ruraux isolés le recours à l'internat, du moins un allongement considérable des temps de transport. À cela s'ajoute le fait que la population rurale est en moyenne moins avertie que la population urbaine, la proportion d'initiés, suffisamment connaisseurs des rouages du système scolaire pour bénéficier des dérogations, étant moindre, en atteste les cartes des diplômés réalisées à l'échelle académique, grâce auxquelles nous avons constaté que plus le niveau de diplôme est élevé, plus la population concernée se concentre dans les grandes villes⁵⁷¹. Le système de dérogation élargi tend donc à favoriser les établissements qui étaient déjà au sommet de la hiérarchie, à savoir les collèges et lycées des centres des grandes villes. Ainsi, si l'enseignement de second degré a été marqué par une massification incontestable, la hiérarchie entre établissements demeure, y compris dans le contexte du collège unique, mais dans des formes nouvelles.

⁵⁷¹ Voir en annexe les cartes des niveaux de diplômes dans l'académie de Grenoble, figures 10-21, p.95-106.

Le second niveau attestant le fait que les territoires ruraux, qui étaient les premiers concernés par les discours réformateurs du début des années 1960 entendant démocratiser le système éducatif, sont désormais les grands oubliés de la politique scolaire, est le fait qu'ils sont écartés du dispositif d'éducation prioritaire mis en œuvre à partir de 1981. Le début des années 1980 constitue en effet un changement de paradigme dans la politique d'aménagement scolaire désormais caractérisée par une territorialisation à deux niveaux. Il s'agit d'une part de la mise en œuvre d'une politique d'aménagement différenciée ne reposant plus sur le caractère rural ou urbain du secteur de l'établissement mais sur le degré de difficulté des collèges, dans l'optique d'une politique de discrimination positive visant à atténuer les écarts. D'autre part, la territorialisation se traduit par un rapprochement théorique des décisions d'aménagement scolaire avec les acteurs locaux puisque cette compétence est désormais le fait des départements, ce qui tend à déplacer les conflits d'aménagements scolaires plus qu'à les solutionner.

Or, nous avons constaté qu'en vertu des « critères de difficultés » sélectionnés par l'institution afin de classer les collèges, les établissements ruraux sont écartés de la politique d'éducation prioritaire. Le fait territorial rural, qui autrefois structurait l'aménagement et dont on faisait la cause de tous les maux du système éducatif⁵⁷², est oublié des classifications. Ainsi, les difficultés liées au caractère rural, par ailleurs dénoncées par les inspecteurs d'académie et les élus locaux, ne sont pas prises en compte (durée des transports, faiblesse de l'offre scolaire et culturelle, orientation des ruraux vers des études courtes plus marquée que pour les élèves urbains). Les critères sélectionnés aboutissent ainsi à classer en réseau d'éducation prioritaire des établissements qui sont presque tous urbains à l'échelle académique, très souvent dans les grandes agglomérations. Ce sont dorénavant les collèges urbains qui sont les moteurs des réformes du second degré, qui constituent les éléments sur lesquels il faut agir afin de démocratiser l'enseignement, objectif qui reste au centre des politiques publiques. Le milieu rural est écarté, non pas parce que l'objectif de démocratisation est atteint, les études de l'époque le montrent, mais parce que les réformes ont atteint leur objectif : l'enseignement de second degré a été massifié et les enfants d'agriculteurs ont été reconvertis, notamment dans le cadre de filières courtes. La politique de fermeture des petits établissements n'est plus centrale, le critère des effectifs n'est plus aussi prédominant qu'autrefois dans les statistiques de l'Éducation nationale, qui se sont étoffées, signe de l'avènement de préoccupations

⁵⁷² Voir le chapitre I.

nouvelles. Cela ne signifie cependant pas que la fermeture des petits établissements ne soit plus un objectif pour l'État.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

La décennie 1970 dont il fut question dans cette dernière partie correspond à une phase de transition entre une période réformatrice lors de laquelle l'égalité des chances est la référence absolue, le terreau dans lequel prend racine le projet de reconfiguration du réseau scolaire⁵⁷³, et une période de remise en cause du système scolaire, de désillusions, qui correspond également à un changement de contexte économique. Dans les années 1960, l'État prétendait atteindre l'égalité des chances à travers une standardisation de l'offre, toutefois fondée sur une différenciation entre territoires définis comme urbains ou ruraux. Les territoires ruraux sont tantôt sortis gagnants de cette politique, en s'alignant sur le standard défini, tantôt perdants. Pour ces derniers, nombre d'élus ont réclamé la prise en compte des particularismes de leurs territoires, qu'ils soient d'ordre politique ou géographique, afin de déroger à la normalisation. Or, à partir du début des années 1980, le paradigme de l'aménagement scolaire, qui a évolué dans la décennie précédente dans le sens d'une tolérance plus grande vis-à-vis des petites structures de montagne, change au profit d'un aménagement scolaire différencié, fondé sur les inégalités de résultats entre établissements. Toutefois, les collèges ruraux sont les grands oubliés de cette politique.

C'est dans ce contexte de transition que nous avons posé la question de la disparition des collèges ruraux, entendus comme des structures spécifiques en termes de statut, d'offre, d'enseignants et plus largement de vécu. Il s'agissait d'interroger les effets de la politique de standardisation à l'œuvre depuis plus d'une décennie, politique qui semble se concrétiser avec la réforme Haby et la disparition du statut de CEG au profit du vocable unique de « collège » désignant toutes les structures accueillant des élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Nous nous sommes tout d'abord posée la question de la persistance de spécificités en termes d'orientation chez les jeunes ruraux qui demeurent, selon Guenhaël Jegouzo et Jean-Louis Brangeon les grands relégués du système scolaire. Nous avons confirmé ce constat à l'échelle de l'académie de Grenoble en montrant que les ruraux poursuivent majoritairement leurs études dans des CEG et s'orientent plus

⁵⁷³ Voir à ce sujet Jean-Louis Derouet, « 1. L'ordre scolaire et ses sociologies : 1960-1990. Le passage d'un univers de justification simple à un univers de justification complexe », dans : Jean-Louis Derouet [dir], *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Éditions Métailié, 1992, p. 27-80.

systématiquement vers des filières courtes à l'issue de la classe de 3^{ème}, de sorte que si le projet étatique consistant à faire des CEG des leviers de transformation professionnelle de la population d'origine agricole est un succès, l'égalité des chances n'est qu'un mirage. Le facteur de l'appartenance territoriale demeure ainsi primordial, aux côtés d'autres critères mis en lumière par les sociologues des années 1970. Toutefois, nous avons montré en changeant d'échelle qu'il convenait d'adopter une posture plus nuancée. Les choix d'orientation effectués par les élèves nous en apprennent autant sur le monde éducatif que sur le système de représentations propre à leur milieu social d'origine et leur territoire d'appartenance. Pour un jeune rural, faire des choix d'orientation, c'est se poser la question de l'avenir de son territoire d'origine. À travers différentes études de cas, nous avons ainsi fait émerger l'existence de systèmes d'orientation localisés, qui diffèrent d'un territoire à l'autre en fonction de l'offre existante, des perspectives d'emplois locales et de l'attachement des populations à leur territoire. Ainsi, le collège rural constitue pour certains un levier d'émigration et pour d'autres de maintien « au pays », soit par défaut soit dans le cadre d'un projet visant à prospérer, par un changement d'activité par rapport au milieu professionnel familial ou le développement d'une double-activité. Il faut ainsi dépasser une vision surplombante de l'orientation scolaire pour porter le regard au plus près des territoires.

Outre des spécificités en termes de stratégies d'orientation, nous avons montré que malgré le processus d'unification des collèges mis en œuvre « par le bas » dans le cadre de stratégies d'autopromotion et « par le haut » avec comme point d'aboutissement la réforme Haby, les collèges ruraux n'avaient pas disparu. Si le vocable de « collège unique » tend à invisibiliser les différences au niveau statistique, il apparaît que l'offre scolaire, les enseignants et plus largement le vécu des usagers demeure marqué par un certain nombre de spécificités : un panel d'options et de langues vivantes plus limité que dans les établissements urbains, une surreprésentation des PEGC, des effectifs globaux et dans une moindre mesure par classe qui demeurent plus réduits, un quotidien davantage marqué par la demi-pension et des transports scolaires parfois longs et surtout un climat scolaire spécifique. En effet, si les collèges ruraux continuent d'être définis par leurs manques, en comparaison de leurs homologues urbains, ils tirent leur épingle du jeu sur un point : l'existence d'un climat scolaire globalement meilleur, perceptible à travers une moindre présence d'incidents. Nous avons montré que l'idée de collèges ruraux exempts d'incidents doit être nuancée. Toutefois, l'image de collèges ruraux plus conviviaux, à taille humaine,

préservés de phénomène d'indiscipline graves caractérise les représentations de l'époque. Néanmoins, ce constat n'a pas été moteur d'une politique qui aurait fait des collèges ruraux des modèles à suivre.

Au début des années 1980, l'existence de petits établissements ruraux n'est plus contestée, cependant si la politique étatique visant à fermer les petites structures n'est plus systématique, d'autant plus dans un contexte de « renaissance rurale », l'État continue de saisir les opportunités de fermeture. Ce sont les établissements urbains, notamment de banlieue, qui sont dorénavant au cœur de la politique d'aménagement. Les structures rurales, dont les défenseurs ont pourtant souvent réclamé la prise en compte des particularismes locaux dans l'aménagement scolaire et les dotations, sont marginalisées. La question de l'éducation en milieu rural ne revient sur le devant de la scène qu'au début des années 1990 lorsque l'école rurale, dénoncée pour son inefficacité, en réalité pour son coût budgétaire, fait à nouveau l'objet d'une politique de fermetures/regroupements dans l'affirmation d'un modèle libéral de mise en concurrence des territoires.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Tout au long de la décennie 2010, les effectifs des collèges des départements de l'académie de Grenoble ont augmenté, de sorte que ces derniers ne semblent pas menacés. La dernière fermeture remonte à 2010, lorsque le collège de Roybon, dont on a observé le caractère précaire depuis les années 1960, entretenu par une politique de la carte scolaire visant à privilégier les autres collèges, plus importants, du secteur, a fermé ses portes. Les anciens CEG reconstruits dans les années 1970 ont presque tous fait l'objet de rénovations, rompant avec le modèle industrialisé qui avait alors prévalu, et dont l'architecture témoigne des nouvelles préoccupations environnementales⁵⁷⁴. Pourtant, les appellations CEG/CES sont restées dans les mémoires de ceux qui ont fréquenté ces structures, souvent sans véritablement savoir à quelles différences elles renvoient. Le réseau scolaire contemporain a encore peu fait l'objet d'études, notamment concernant la phase de transition qui est la nôtre, entre la fin de l'école Ferry et la réforme Haby. L'objectif d'une étude de la structuration du réseau de CEG dépasse cependant la simple idée d'aborder un objet jusqu'alors oublié dans les études de sciences humaines, bien que très présent dans les mémoires collectives. Cette thèse apporte en effet un éclairage sur des problématiques articulées, tant politiques et sociales que rurales, en interrogeant les rapports entre l'État, les sociétés et les territoires ruraux à travers la mise en œuvre d'une politique publique à fort effet « territorialisant ». Elle met également en exergue les apports de l'interdisciplinarité et de l'utilisation des SIG dans des études diachroniques, méthodologie à même de faire émerger les continuités dans ce qui apparaît à première vue comme une succession de ruptures. La carte scolaire constitue en effet le plus souvent une liste de noms de communes et n'a, malgré son nom, que rarement été cartographiée. Or, cartographier la carte scolaire laisse entrevoir le palimpseste que constitue le réseau des établissements en milieu rural, mais aussi sa permanence sur la longue durée, au-delà des réformes et des changements d'appellations successifs, constat qui nous conduit à questionner les modalités de la fabrique du territoire scolaire et plus largement l'articulation entre la verticalité du pouvoir et les territorialités.

Il convient tout d'abord, au terme de cette étude, de se poser la question de son ambivalence épistémologique, entre histoire et géographie et plus précisément entre

⁵⁷⁴ Nous pensons par exemple au collège de Saint-Donat-sur-l'Herbasse, longtemps menacé de fermeture car les aménageurs avaient fait le choix de ne pas attribuer à cette structure une aire de recrutement propre. Ce collège fait l'objet en 2020/2021 d'une reconstruction visant à son agrandissement (d'une structure type 400 à 650), mais aussi le une structure plus écoresponsable : premier collège tout électrique grâce à l'énergie solaire, privilégiant l'utilisation de matériaux biosourcés, pourvu d'une toiture végétalisée et pensé d'une manière se voulant collaborative entre professionnels et usagers.

histoire de l'éducation et histoire et géographie rurales. Menée au sein du Laboratoire d'études rurales, il pourrait sembler de prime abord que cette étude relève d'une histoire de l'école seulement déroulée dans un décor rural. Or il n'en est rien. Loin de n'être qu'un cadre, nous avons conçu la ruralité comme un enjeu. Un enjeu pour les aménageurs qui souhaitent faire du système scolaire un outil de modernisation d'un monde rural perçu comme archaïque, un enjeu pour les élus locaux animés par la volonté de défendre leur territoire et leur vision du « rural » et de son devenir et, entre ces deux pôles, un enjeu pour les multiples acteurs agissant à différentes échelles, concernés de près ou de loin par les questions scolaires et rurales.

Notre étude apporte une pierre à l'édifice de l'histoire de l'éducation en portant le regard sur des espaces trop souvent perçus comme des marges, alors qu'ils occupent une place majeure dans les politiques éducatives menées à partir de la fin des années 1950. Le mouvement réformateur dont il est ici question ne se déploie pas dans les territoires ruraux de la même manière que dans les villes, selon une dynamique qui irait des centres vers les périphéries, pas plus qu'il ne relève d'une dynamique purement *top-down* qui serait le fait d'un État aménageur triomphant face à des collectivités locales inactives et dociles. En parallèle, notre étude a également pleinement sa place dans l'histoire et la géographie rurales. Nous avons en effet cherché à démontrer le potentiel de l'objet éducatif dans la compréhension du monde rural de la deuxième moitié du XX^e siècle, marqué par des mutations sans précédent qui sont le produit de dynamiques exogènes mais aussi endogènes, s'inscrivant ainsi dans des trajectoires socioéconomiques locales plurielles⁵⁷⁵. En envisageant le territoire scolaire comme un construit historique, nous nous sommes attachée à analyser la territorialité produite à la fois par la politique de restructuration du réseau scolaire de second degré en milieu rural et par les adaptations locales multiples dont cette politique a fait l'objet. Le réseau scolaire est en effet un outil de transformation du territoire conçu « par le haut », dans le cadre d'une politique d'aménagement uniformisatrice qui caractérise l'ensemble de la période étudiée, mais il s'accommode malgré tout des spécificités territoriales. Pour le comprendre, il nous a fallu nous approcher au plus près des territoires ruraux afin d'en appréhender la diversité, objectif vis-à-vis duquel le choix de l'académie de Grenoble comme terrain d'étude a pleinement répondu aux attentes. En sus, la question de l'aménagement scolaire interroge le vécu et les

⁵⁷⁵ Pascal Chevalier et Marc Dedeire, « Dynamiques endogènes et exogènes contemporaines de la « renaissance rurale » : un essai typologique des régions françaises, espagnoles et italiennes », *Cahier de géographie du Québec*, Vol.61, n°174, décembre 2017, p.529-551.

représentations des populations locales. C'est en effet la question de la perception qu'ont les acteurs locaux de leur territoire rural d'appartenance et de son devenir qui est posée, à travers les choix qu'ils font pour leurs enfants en termes de scolarisation puis d'orientation. Ainsi, le système scolaire devient, de manière croissante, un vecteur d'émigration ou au contraire de maintien « au pays » dans un contexte rural renouvelé et hétérogène.

Dans cette conclusion, nous ferons tout d'abord un récapitulatif des principaux enseignements de cette recherche et nous interrogerons ses prolongements possibles. Il nous a semblé nécessaire de prolonger cette réflexion dans deux directions afin de mettre en relief tous les apports de notre travail. Ainsi nous opérerons un bilan méthodologique quant à nos choix, que nous avons voulu innovants, tant dans l'interdisciplinarité que dans l'utilisation de l'outil cartographique grâce aux SIG. Enfin, il apparaît que cette étude fait écho à différentes recherches contemporaines et plus largement à des interrogations quant à l'aménagement du territoire et au devenir du système scolaire rural.

Principaux apports de la recherche

Nous avons débuté notre étude par le constat de la concomitance entre deux phénomènes : d'une part les transformations sans précédent du monde rural, encouragées par l'État et qui concernent l'ensemble de notre espace d'étude mais de manière différenciée en fonction des territoires et, d'autre part, la reconfiguration du système d'enseignement de second cycle. Si la relation entre ces deux phénomènes est particulièrement visible au début des années 1960 (loi sur la formation agricole en 1960, lois d'orientation agricole de 1960 et 1962), nous avons fait l'hypothèse de l'existence de liens plus génériques qui ont trait au système éducatif de second cycle dans son ensemble et pas seulement à l'enseignement agricole. Cette hypothèse s'est révélée féconde. Sans faire de la transformation du monde rural l'unique objet des ambitions réformatrices du système scolaire, ni le seul facteur explicatif du succès de la réforme Berthoin après une série de projets avortés (succès qui tient notamment au changement de contexte politique), nous avons voulu montrer la place centrale du monde rural dans cette politique scolaire.

Dans les années 1950, la perception des finalités de l'école change. Il s'agit dorénavant non plus d'assurer une instruction minimale à tous, nécessaire dans le cadre de la formation de futurs citoyens, mais de faire de l'Éducation nationale l'un des leviers de la croissance économique, permettant de former une main-d'œuvre répondant aux besoins de l'économie de l'innovation. Dans cette optique, l'agriculture fait figure de secteur à moderniser en priorité afin de préserver la place de la France parmi les grandes puissances mondiales. Le prolongement de la scolarité obligatoire et la refonte du système scolaire, qui voit l'apparition des CEG, a alors un double objectif : élever le niveau général de la formation et trier les élèves afin de les orienter vers des secteurs d'activités correspondant aux besoins présents et à venir de l'économie. Dans le monde rural, cela implique de mieux former « ceux qui restent », c'est-à-dire les enfants qui reprennent l'exploitation familiale ou qui souhaitent s'orienter vers l'agriculture et surtout de mieux former la masse d'enfants, toujours plus importante, qui part. Parmi eux, les meilleurs sont, comme autrefois dans le cadre des CC, orientés vers des filières longues et parfois prestigieuses, dans des conditions que l'État entend faciliter sans toutefois réellement y parvenir. Les autres sont majoritairement orientés vers des filières courtes. C'est en effet d'ouvriers polyvalents, de techniciens et d'ingénieurs dont la France a besoin et le système scolaire dans le monde rural est conçu dans cette optique. Pour les parents ruraux, utiliser l'école comme un vecteur de mobilité professionnelle et souvent géographique n'est pas nouveau. Nous avons en effet montré que l'orientation de certains enfants les plus doués scolairement, notamment les filles, vers les CC, était motivée par l'espoir de les voir s'intégrer à la fonction publique. Mais dans un contexte où les exploitations agricoles s'agrandissent et le nombre d'agriculteurs se réduit, la part d'enfants ne pouvant, ou ne voulant pas reprendre l'exploitation familiale croît, à des rythmes toutefois différenciés selon les régions. Si les enjeux de l'orientation scolaire diffèrent en fonction des territoires ruraux analysés, ils divergent également fortement en fonction du genre, la grande asymétrie de l'orientation entre les sexes structurant nos études de cas à toute échelle. La reconfiguration du système scolaire tend donc à canaliser, rationaliser et amplifier des dynamiques déjà existantes dans le monde rural.

L'analyse de la politique éducative dans les territoires ruraux donne à voir l'image portée par les réformateurs sur le monde rural : un monde marqué par un système socio-économique archaïque caractérisé par la transmission de l'exploitation et de l'expérience familiale, auquel il convient de mettre un terme, au nom d'un principe d'efficacité et donc

plus largement de l'intérêt général. Le réseau scolaire rural est stigmatisé dans les discours des réformateurs : un maillage insuffisant, ayant pour conséquence un enseignement inefficace et de ce fait injuste. C'est au nom de l'égalitarisme et de la démocratisation que la réforme est menée. Nous avons nuancé cette image d'un réseau scolaire systématiquement lacunaire en montrant que des structures d'enseignement existent bel et bien dans le monde rural (et il n'y en aura guère davantage suite aux réformes). Cependant, il s'agit d'établissements rattachés à l'ordre primaire, de moindre valeur aux yeux des réformateurs qui les méconnaissent souvent, ces derniers étant majoritairement issus des rangs des établissements de l'ordre secondaire des villes⁵⁷⁶. Le rayonnement géographique de ces établissements est toutefois limité par la faible motorisation dans les campagnes, alors que l'effet de distance géographique est moindre en ville. Surtout, dans les discours réformateurs, c'est la vision d'un monde rural uniforme qui transparait alors que les situations sont très variables selon les territoires, entre des secteurs proches de bourgs ruraux ou sous influence urbaine, des territoires bénéficiant d'une offre privée dense qui permet de suppléer les carences du réseau public, des territoires marqués par une forte présence du protestantisme, dans lesquels la culture de l'écrit est plus forte que chez leurs voisins catholiques, d'autres ayant fait l'objet d'une politique scolaire particulièrement active en raison de leur histoire (les deux Savoie, tardivement rattachées à la France), des territoires enclavés, *etc.*

La reconfiguration du réseau scolaire s'accompagne d'une prise en main étatique, visible à travers le développement de l'appareil statistique et des commandes d'enquêtes sociologiques : l'objectif est de mieux connaître le réseau scolaire afin de mieux le contrôler. La conséquence de cette évolution est la production de documents nouveaux à partir de la fin des années 1950, qui constituent pour nous des sources dans lesquelles il faut cependant veiller à ne pas se laisser enfermer, étant donné qu'elles ont été conçues au service de leur producteur. Nous nous sommes donc attachée à adopter une grille de lecture multicritères en abordant les documents à la fois pour les informations qu'ils fournissent mais aussi pour ce qu'ils nous apprennent des intentionnalités des réformateurs et des obstacles rencontrés.

Les années réformatrices qui font l'objet de notre première partie mettent fin à un système hérité de la III^e République, reposant sur deux ordres verticaux, socialement et

⁵⁷⁶ Voir à ce propos Sabrina Tricaud, *L'entourage de Georges Pompidou (1962-1974). Institutions, hommes et pratiques*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2014.

dans une certaine mesure géographiquement distincts, les territoires ruraux les plus éloignés pâtissant d'une double marginalité. Cette disparition est toutefois essentiellement formelle entre 1959 et 1963, puisque dans un souci de ne pas heurter l'enseignement secondaire, la réforme Berthoin ne modifie pas les structures existantes. Afin de comprendre les implications de cette politique de reconfiguration du système scolaire dans le monde rural et les conflits qui ne tardent pas à en résulter, nous avons aussi porté notre regard sur les établissements dans lesquels prennent corps les CEG : les cours complémentaires. Bien que n'étant pas exclusivement ruraux, nous avons montré que les CC y étaient bien davantage associés. En effet, les établissements de type secondaire (collèges classiques/modernes et lycées) sont exclusivement implantés en ville, bien qu'ils puissent rayonner dans certains territoires à dominante rurale. Dans les campagnes, contrairement aux villes, les CC constituent la seule offre de proximité pour ceux qui souhaitent poursuivre leurs études sans recourir à un internat ou du moins à un internat lointain, limitant les retours dans le cercle familial aux seules vacances scolaires. Or les CC ont la spécificité d'avoir été construits « par le bas », dans des conditions souvent très différentes d'un territoire à l'autre, sous l'impulsion d'élus locaux soucieux de promouvoir l'éducation, de faire face à l'enseignement privé ou encore de doter leur commune d'une structure d'éducation de second cycle avant que leur voisine ne le fasse. La naissance de certains CC émane également de l'initiative de personnels d'éducation, d'entreprises, *etc.* Ces acteurs locaux sont appuyés par les inspecteurs primaires, attachés à rapprocher les structures d'enseignement de second cycle des populations et désireux d'implanter au moins un CC par canton, selon le bon vouloir des municipalités. Les CC sont en effet associés aux écoles élémentaires, donc du ressort des municipalités. Établissements à moindre coût pour l'État mais aussi pour les communes qui possèdent souvent une salle disponible dans l'école de chef-lieu, la création des CC autant que leur fonctionnement relève d'une grande souplesse. Aucun effectif minimum n'est fixé pour leur ouverture de sorte que leur implantation semble davantage relever pour les inspecteurs d'un pari sur l'avenir : il s'agit de créer l'offre pour susciter la demande, quitte à fermer une structure en cas d'échec, sans surcoût inconsidéré. Il en résulte une grande diversité des CC, tant au niveau des locaux que des enseignements dispensés, malgré un cadrage national opéré dans les années 1950, en raison d'écarts importants en termes d'effectifs qui ont des conséquences sur le degré de polyvalence des enseignants. Les CC connaissent un véritable succès : accessibles et rassurants pour des populations rurales qui méconnaissent le système scolaire, pour l'avoir généralement quitté en fin de scolarité obligatoire dans le

cadre des classes de fin d'études, ils permettent à une petite proportion d'enfants ruraux d'accéder aux concours de la fonction publique et/ou aux lycées. L'apogée des CC à la fin des années 1950 correspond ainsi à une démocratisation qualitative réelle de l'enseignement de second cycle, mais quantitativement limitée. En transformant les CC en CEG, l'État entérine leur existence. La normalisation des CC a eu un effet variable selon les structures. La norme peut être instrumentalisée par certains établissements qui espèrent ainsi être mis en conformité avec le modèle théorique, ce qui leur permet d'étoffer leur panel d'enseignements. Pour d'autres structures, plus atypiques, la normalisation a conduit à un nivellement pas le bas, entraînant la suppression de certains enseignements, notamment ceux liés à la filière classique, réservée par la suite aux établissements de type CES, ou encore la disparition de configurations potentiellement innovantes, liées au contexte géographique et économique (enseignements pensés en lien avec des entreprises locales, *etc.*).

À la réforme Berthoin succède une série de décrets adoptés entre 1959 et 1963 qui ont pour conséquence d'encourager la dissémination des structures d'enseignement de second cycle en milieu rural, volontarisme étatique toutefois très limité sans la coopération des municipalités. Si ces dernières accueillent assez volontiers les établissements de second cycle, ce n'est pas toujours le cas, notamment dans les communes soucieuses de défendre l'instruction privée. Des CEG sont ainsi créés dans les territoires ruraux éloignés des villes et surtout des GOD sont implantés. Il s'agit de structures incomplètes destinées à capter des élèves qui restaient jusqu'alors cantonnés à l'enseignement de premier cycle, faute d'offre de proximité. Cette politique de mise à portée des structures d'enseignement en milieu rural s'inscrit dans la lignée de la politique d'aménagement scolaire du XIX^e siècle avec la loi Guizot puis la mise en place d'écoles de hameaux. Toutefois, cette politique est mise à mal dans les années 1950 avec la fermeture des écoles élémentaires dans les territoires ruraux frappés par l'émigration rurale. Si l'on pourrait être tenté de voir dans la mise en place des GOD un revirement de cette politique de fermeture, il n'en est rien. Il s'agit en effet plutôt d'une parenthèse puisque dès la seconde moitié des années 1960, les petits GOD sont fermés, malgré le succès rencontré par certains, faute d'effectifs jugés suffisants. Ces fermetures sont justifiées par les réformateurs au nom du principe de démocratisation (supposant une égalité en termes d'offre de formation), principe qui a pourtant également présidé à la création de ces structures (garantissant l'équité territoriale en termes d'accès à l'offre). La politique de dissémination des structures d'enseignement

en milieu rural doit plutôt être perçue comme une mesure transitoire, en attendant la pleine entrée en application de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans et le déploiement du ramassage scolaire, généralisant la scolarisation des ruraux dans le second cycle.

En outre, si l'implantation des structures de second cycle dans le monde rural permet de capter une population scolaire nouvelle, cette dernière n'adopte pas toujours le comportement escompté par les réformateurs. Le succès de la réforme Berthoin repose en effet sur la nécessaire mobilité des élèves au cours de leur cursus, notamment en fin de premier trimestre de la 6^{ème} pour les meilleurs d'entre eux, jugés aptes à intégrer une filière longue, notamment classique. Or l'État n'a pas pris la pleine mesure de l'obstacle que constitue la distance géographique pour les populations rurales et les réticences de celles-ci à voir partir leurs enfants dans un internat lointain à 11 ans, pour des études dont l'issue paraît incertaine tant elle est éloignée de la culture familiale. Si la réforme Berthoin a permis une affirmation des CC qui commencent à s'extirper de l'école élémentaire pour devenir des établissements à part entière, identifiés comme tels au sein des communes, elle échoue ainsi dans l'une des ses dimensions les plus importantes : l'orientation des élèves.

La réforme Capelle-Fouchet entend y remédier. Un nouvel outil de rationalisation du réseau voit le jour : la carte scolaire. Son objectif est de répartir l'offre sur le territoire en limitant l'existence des petites structures grâce au développement du ramassage scolaire et en garantissant à chaque établissement, dont l'existence est reconnue comme légitime, une zone de recrutement, condition de sa pérennité. Dès lors, les territoires ruraux sont officiellement marginalisés puisque dans les secteurs définis comme ruraux, les CEG demeurent tandis que des CES fleurissent dans les villes. Les CEG, établissements incomplets ne disposant pas de la filière classique, ayant un panel d'options moins étayé et des professeurs très majoritairement polyvalents, davantage associés à la figure de l'instituteur, constituent en effet des collèges de « seconde zone ». Néanmoins, ils remplissent l'objectif pour lequel ils ont été conçus par l'État, à savoir diriger la masse d'enfants d'agriculteurs vers des formations d'ouvriers polyvalents et d'employés. Une hiérarchie nouvelle se crée donc entre secteurs « ruraux » et « urbains », venant remplacer la structure d'ordres scolaires qui persistait jusqu'alors, malgré la réforme Berthoin.

L'application de la carte scolaire entraîne la mise en œuvre d'une politique d'aménagement nouvelle, fondée sur une chasse aux établissements jugés trop petits, essentiellement ruraux. Cette politique peut paraître paradoxale au vu des discours des

inspecteurs, faisant l'éloge de la docilité des élèves ruraux par opposition aux élèves urbains, notamment ceux issus des cités scolaires dont les effectifs peuvent atteindre voire dépasser les 1 000 inscrits. Cependant, la conclusion généralement tirée du constat du faible nombre d'incidents dans les établissements ruraux par rapport à leurs homologues urbains repose sur l'idée d'une différence de caractère qui serait le reflet du milieu géographique d'appartenance et non des caractéristiques propres des CEG, à savoir des établissements aux effectifs réduits, marqués par une certaine convivialité et une interconnaissance. L'existence des établissements ruraux, notamment des plus petits ou de ceux dont la proximité est jugée trop grande avec d'autres structures est ainsi remise en cause dans la seconde moitié des années 1960. La prise en main du système scolaire par l'État, dont la carte scolaire est une manifestation, est présentée par Jean-Michel Chapoulie comme un succès⁵⁷⁷. Sans remettre en cause cette idée, nous avons voulu montrer que dans les territoires ruraux, les aménageurs sont confrontés à des obstacles spécifiques de sorte que les distorsions entre les préconisations des aménageurs et la réalité sont loin d'être anecdotiques.

Pour expliquer le caractère quasi systématique de ces distorsions constatées dans le monde rural, nous nous sommes focalisée sur plusieurs moments clés, constituant pour nous des postes d'observation privilégiés : la réalisation de la première carte scolaire entre 1963 et 1965 à travers l'étude des documents préparatoires, le plan de révision global de la carte scolaire établi en 1968 à l'échelle académique, consistant à fermer les établissements dont les effectifs sont jugés trop faibles, avec pour horizon le seuil minimal de 400 élèves pour les CEG, et des phases de révisions ponctuelles dans les années 1970, visant à supprimer les CEG jugés trop proches les uns des autres ou encore à rééquilibrer la distribution des flux afin de décharger les établissements des grandes villes. Si la définition de la première carte scolaire a fait l'objet de nombreuses concessions de la part des autorités étatiques, face à des inspecteurs d'académie et des préfets soucieux de ménager les populations, les aménageurs entendent faire respecter plus fermement les seuils établis par la carte scolaire à partir de la fin des années 1960. Dans un contexte où l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans est dorénavant pleinement en vigueur, il s'agit d'accélérer le processus de rationalisation du réseau scolaire, au nom de l'efficacité et de l'intérêt général mais aussi de la démocratisation de l'enseignement qui constitue le *leitmotiv* de la politique menée depuis le début des années 1960. Ainsi, afin de légitimer la fermeture programmée

⁵⁷⁷ Jean-Michel Chapoulie, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école... », *op.cit.*

d'un CEG, c'est le droit des élèves ruraux à bénéficier d'une offre d'enseignement équivalente à celle des urbains qui est évoqué, principe auquel les élus locaux et les parents opposent l'idée d'égalité territoriale : le droit à un équipement de proximité similaire sans impliquer ni de surcoût pour les familles ni de dégradation des conditions d'apprentissage des enfants, en raison de trajets trop longs. Cette idée d'égalité vis-à-vis des services publics va de pair avec le refus d'un mode de vie fondé sur des mobilités accrues entre pôles urbains et campagnes, autrement dit le rejet d'un modèle centre/périphérie associé à un rayonnement croissant des villes face à des campagnes vidées de leurs services publics⁵⁷⁸.

Si les projets de fermeture qui se succèdent à la fin des années 1960 sont un succès concernant les GOD, structures incomplètes, moins ancrées dans le territoire et dont l'État n'a jamais affirmé clairement le caractère pérenne, il n'en va pas de même pour les CEG. La comparaison entre les cartes du réseau à la fin des années 1950 et celles des années 1970 met en exergue la grande permanence des structures. Si peu de CEG ont été créés, peu ont disparu. Ainsi, loin d'être des établissements éphémères, l'histoire des CEG s'ancre dans un temps moyen, et même long, celui des CC créés dans la première moitié du XX^e siècle, voire avant, jusqu'à aujourd'hui où ces CEG sont devenus collègues.

Cette mise en échec de l'État dans la mise en œuvre de sa politique de rationalisation s'explique par deux facteurs. Le premier est le pragmatisme des aménageurs vis-à-vis de configurations territoriales particulières, notamment dans les territoires de montagne. L'État oscille entre volonté de faire respecter l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans et la rationalisation du réseau de sorte que les internats dont on souhaite limiter l'existence sont tolérés dans certains territoires, de même que des effectifs réduits, afin de rendre effective l'obligation scolaire. Ainsi, les réformateurs s'adaptent aux réalités géographiques qu'ils rencontrent plus qu'ils ne les modifient. Ces réalités ne sont toutefois pas toujours intangibles : la motorisation croissante des campagnes permet de penser différemment les distances, le percement d'un tunnel ou encore la sécurisation d'une route de montagne peuvent rendre possibles des aménagements scolaires qui ne l'étaient pas jusqu'alors. Le

⁵⁷⁸ Le concept de « justice spatiale » qui se développe dans le monde anglophone à partir des années 1970 et qui est, par la suite, mobilisé par les géographes français, principalement dans le champ des études urbaines, apparaît ainsi comme « l'actualisation » de ces anciennes représentations de l'égalité territoriale. Voir Bernard Bret, « Notion à la une : justice spatiale », GÉOCONFLUENCES, septembre 2015, selon qui la justice spatiale consiste à « *corriger les injustices spatiales, à mettre en cohérence l'organisation du territoire avec un projet de société plus juste, à agir directement sur les lieux pour agir indirectement sur les hommes* ».

deuxième facteur est de nature politique. La carte scolaire ne peut en effet être mise en œuvre de manière uniquement descendante, d'autant plus dans le monde rural et ce pour deux raisons. D'une part, les CEG sont municipaux et les communes, en vertu de leur implication dans la création des CC, se considèrent comme co-proprétaires des CEG (mais aussi des établissements ayant été nationalisés entre temps). D'autre part, c'est la population qui, en se conformant ou non à la carte scolaire, en détermine le succès. L'État ayant besoin de la participation des communes ne peut se passer d'un dialogue *via* ses intermédiaires (préfets et inspecteurs d'académie), d'autant plus qu'il peut amener les municipalités à surenchérir et à s'engager davantage financièrement pour conserver leur CEG. Nous avons ainsi mis en évidence les systèmes localisés d'acteurs, dont l'existence se révèle lors des conflits d'aménagement et qui se combinent de manière différenciée en fonction des enjeux locaux. Les conflits étudiés sont révélateurs de visions différenciées du monde rural et de son aménagement, entre l'État qui promeut un réseau scolaire fondé sur des pôles hiérarchisés correspondant à des établissements plus ou moins polyvalents, liés entre eux par des flux reposant sur des circuits de ramassage scolaire desservant l'ensemble du territoire, et celle des élus pour qui il s'agit de défendre le territoire de proximité.

Si le dialogue autour de la carte scolaire varie dans l'espace, il varie également dans le temps. Ainsi nous observons à travers l'aménagement scolaire l'évolution du dialogue entre État et société. En premier lieu, les réformateurs oscillent entre des phases de grande tolérance dans l'application de la carte scolaire, afin de rendre la politique à l'œuvre acceptable, et des phases de plus grande fermeté. En second lieu, l'engagement des acteurs locaux évolue. Au début des années 1960, ce sont les élus locaux qui sont les plus visibles dans les conflits portant sur les questions d'aménagement scolaire, ces derniers déclarant agir avec le soutien de la population locale afin de justifier leur position auprès du préfet et du recteur, et de se poser en défenseurs de leurs administrés face aux injustices commises par l'État. Les familles sont peu visibles dans les sources, ce qui ne signifie pas une absence totale d'implication mais plutôt des actions discrètes comme des pétitions ou le financement d'enseignements optionnels dont l'ouverture a été refusée par les autorités académiques. À partir des années 1970, les familles (parents et élèves) sont plus investies et parfois moteurs dans les conflits, la crise de mai-juin 1968 ayant contribué à légitimer « la démocratie de la rue ». Les formes de mobilisation évoluent avec des manifestations, des occupations d'établissements ou encore des grèves de la fréquentation scolaire. Les

associations de parents d'élèves se saisissent des questions de carte scolaire, de même que le personnel enseignant local, même si les syndicats enseignants s'emparent en général peu des questions d'aménagement scolaire en milieu rural. Nous avons ainsi montré que la carte scolaire est, non pas le fruit d'une simple politique descendante, mais le produit de l'action conjuguée de ces systèmes d'acteurs, une co-construction asymétrique certes dominée par l'État, mais par un État qui peut céder face aux contestations et négocier tant avec les municipalités qu'avec les familles en instaurant un système de dérogations collectif et individuel, donc en créant les moyens de se dérober à la politique de la carte scolaire afin que cette dernière demeure globalement respectée. Le succès apparent de la carte scolaire, dont témoigne son respect global par la population, ne tient pas selon nous à la victoire d'un État aménageur triomphant imposant un territoire prescrit à l'ensemble des Français, mais au fait que cette carte scolaire est le produit de négociations et s'est adaptée au réseau et aux pratiques spatiales existants plus qu'elle ne les a modifiés.

C'est donc l'image d'un État aménageur tout puissant des années 1960 aux années 1980, cédant ensuite la place à une gestion plus décentralisée et à une dose de démocratie participative, que nous remettons en cause à travers notre étude. Loin d'être inactifs face aux projets d'aménagement ou d'avoir attendu la mise en œuvre de dispositifs de démocratie participative, les communautés rurales se sont mobilisées, de manière croissante tout au long de la période étudiée, en organisant des réunions, en signant des pétitions, en manifestant, en mettant en œuvre leurs propres réseaux de covoiturage afin de ne pas se plier aux circuits de ramassage scolaire en vigueur, en s'engageant dans la création d'enseignements nouveaux dans le cadre des CEG et plus largement en mettant en œuvre des pressions diverses sur les aménageurs. La population locale, parfois proactive dans l'aménagement de son territoire de proximité, peut faire preuve d'une capacité d'initiative ne se limitant pas à une réponse à des impulsions venues « du haut ».

La persévérance dont certains élus locaux ont fait preuve afin de défendre le CEG local tient à l'importance des enjeux. Les incidences de l'aménagement scolaire dépassent en effet largement la seule sphère éducative. La création ou la disparition d'un établissement scolaire modifie profondément un territoire, en créant une discontinuité qui se traduit par la hiérarchisation des territoires entre eux. Le collège constitue donc l'un des équipements les plus structurants d'un bassin de vie, à forte identité locale, particulièrement ancré dans la vie des habitants puisqu'il devient un point de passage obligé pour la population du secteur, voyant défiler les nouvelles générations. Si la défense des CEG relève d'une

stratégie globale de mobilisation en faveur du maintien des services publics, dans des territoires ruraux ayant parfois un fort sentiment d'abandon, elle s'en distingue par son ampleur. Du fait du nombre d'emplois créés et de l'importance des flux drainés, le CEG n'est pas un service public comme les autres. Son implantation est déterminante quant à la place des bourgs dans le maillage territorial, entre les villages qui voient partir et revenir les bus de ramassage scolaire et les communes destinataires de ces flux. Si le CEG peut être considéré comme un tremplin de départ des jeunes « du pays », vers le lycée puis vers la ville, il est également perçu comme le moyen d'attirer ou au moins de maintenir une population jeune, apte à garantir l'équilibre démographique du territoire parfois marqué par des décennies d'émigration plus ou moins intense. Plus largement, il s'agit pour certains de s'opposer aux transformations brutales du monde rural vis-à-vis desquelles les élus se sentent souvent démunis, de défendre le droit de mener un mode de vie rural sans pour autant pâtir d'une absence ou d'une moindre qualité des services publics. Le succès des élus locaux est variable, selon l'intensité de leur mobilisation, des moyens de pression dont ils disposent et de l'ampleur de leur réseau politique, mais aussi du soutien apporté ou non par les représentants départementaux et régionaux et en premier lieu par les préfets. En première ligne dans les conflits de la carte scolaire, ces derniers oscillent entre respect des politiques publiques et volonté de maintenir l'harmonie locale, de ne pas se départir de leur image de défenseur des intérêts de leur territoire d'affectation. Les préfets deviennent en effet, pour les populations locales, les remparts à une politique d'aménagement égalitariste aveugle, ceux qui peuvent autoriser des entorses à un règlement jugé injuste. L'étude de leur rôle dans la mise en œuvre de la carte scolaire est ainsi révélatrice de la montée en puissance de ce corps intermédiaire, au cœur du dialogue entre global et local, dans le domaine de l'aménagement scolaire. Aux côtés de ces acteurs toujours présents gravitent d'autres figures plus ou moins actives, des personnels d'établissements aux entreprises. Nous avons voulu démontrer la pertinence d'une démarche localisée, à travers des études de cas, afin de comprendre comment se déploient les jeux d'acteurs et quels sont les enjeux propres à chaque territoire rural en prenant en compte l'arrière-plan démographique, économique, politique ou encore l'inégale présence de l'enseignement privé, dont la prise en compte est indispensable pour décrire la distribution des flux d'élèves et les enjeux dans la mise en œuvre de la carte scolaire.

Outre les oppositions que permet d'appréhender l'étude des périodes de conflits ouverts, nous nous sommes intéressée à d'autres formes de mobilisation visant à

l'autopromotion des établissements scolaires, afin d'en garantir la pérennité, voire d'en faire les vecteurs d'une image de marque du territoire dans son entier. Il s'agit pour certains de s'aligner sur le modèle urbain, en se développant sur le modèle des CES et pour d'autres de jouer au contraire « la carte du rural ». En effet, à partir des années 1970, l'idée d'un aménagement uniformisé est de plus en plus discutée. Les discours évoluent et plutôt que de définir le rural systématiquement en creux par rapport à l'urbain, donc en se focalisant sur ses manques, il s'agit pour certains établissements de faire de la ruralité un atout avec la mise en place de sections sportives ou d'établissements climatiques, notamment dans les territoires ruraux de montagne. L'idée d'un aménagement isonomique cède la place à celle d'un aménagement nécessairement différencié. Aussi, si le seuil de 400 élèves constitue toujours un idéal pour les CEG, il est assoupli. Cette politique ne relève toutefois pas de la discrimination positive qui prévaudra dans l'aménagement scolaire des territoires urbains à partir de 1981, il s'agit davantage de l'officialisation du caractère illusoire d'un aménagement uniforme du territoire qui ne tiendrait pas compte des réalités géographiques et politiques.

Contrairement aux études de l'aménagement scolaire en milieu rural fondées sur des territoires relativement homogènes, comme celles de Charles Moracchini ou de Madeleine Lacouture sur l'Auvergne⁵⁷⁹, nous avons choisi à l'inverse une académie marquée par des contrastes forts, tant en termes géographiques que socio-économiques, constituant un poste d'observation privilégié de l'inégale application de la politique de rationalisation du réseau scolaire et de la diversité des stratégies adoptées par les acteurs locaux afin de maintenir et faire prospérer les CEG. Au terme de notre étude, nous pouvons ainsi esquisser une typologie générale des rapports des CEG à leurs territoires durant la période considérée. Nous distinguons en premier lieu les CEG appartenant à des territoires ruraux sous influence urbaine croissante, relativement proches d'agglomérations au dynamisme démographique et économique marqué, comme la périphérie annécienne. Dans ces territoires, le phénomène de périurbanisation transforme le réseau scolaire. Les CEG constituent souvent une variable d'ajustement par rapport aux établissements urbains dont certains sont surchargés dans les années 1970. Ils ne sont pas menacés par un manque d'effectifs et les enseignements dispensés tendent à s'aligner sur le standard urbain. En second lieu, les bourgs des territoires ruraux que nous avons qualifié « d'intermédiaires »

⁵⁷⁹ Charles Moracchini, *Système éducatif et espaces fragiles*, op.ci t/ Madeleine Lacouture, « Réseau des écoles et nouvelles pratiques du territoire montagnard. L'exemple des Hautes Terres du Puy-de-Dôme », dans: *Annales de Géographie*, t. 109, n°616, p.613-630.

sont dotés de CEG souvent en concurrence entre eux et qui mettent en œuvre des stratégies d'autopromotion qui passent par des velléités d'alignement sur les CES ou par la valorisation des spécificités rurales. Enfin, les CEG du « rural isolé », parfois menacés par le manque d'effectifs, mettent en œuvre des stratégies « de survie » visant à attirer des élèves hors-zone, c'est par exemple le cas de Saint-Cirgues-en-Montagne en Ardèche ou de Die dans la Drôme. Si certains sont confortés par un regain démographique dans la seconde moitié des années 1970, la situation reste précaire dans d'autres territoires comme la montagne ardéchoise. Les territoires ruraux de montagne ne sont pas isolés comme catégorie à part dans cette typologie tant leur situation est variable. Le contraste est profond entre les territoires ruraux de montagne savoyards et isérois caractérisés par une tertiarisation forte, où le réseau scolaire est plutôt dense et marqué par des stratégies d'orientation permettant aux enfants de s'insérer avec bénéfice dans le tissu économique local, et ceux dans lesquels les perspectives d'avenir semblent faibles et où l'école peut être envisagée comme un instrument d'émigration, participant ainsi à un dépeuplement qui menace le réseau scolaire.

Cette typologie ne doit toutefois pas dissimuler l'extrême diversité des situations rencontrées à toutes échelles. Au niveau communal, le cas de Megève par exemple, dont le collège est conçu comme une vitrine de l'excellence sportive, est singulier, même si des stratégies similaires se déploient ailleurs, notamment dans le Vercors, avec un succès moindre compte tenu de l'écart entre ces deux cas de figure en termes de notoriété, d'investissements ou encore d'équipements sportifs. À plus petite échelle, certains territoires ruraux ont une histoire de la contestation de la norme que nous avons mise en évidence. Dans le Diois par exemple, les mobilisations autour de la carte scolaire sont mises en lien avec la tradition protestante de la région et la Résistance. S'opposer aux projets d'aménagement étatiques revient ainsi à s'ancrer dans un passé, plus ou moins idéalisé, dans ces territoires enclavés de moyenne montagne.

La permanence du réseau de second cycle, malgré la politique de la carte scolaire, est-elle une victoire pour le monde rural ? La réponse ne peut être globale tant les situations diffèrent selon les territoires mais aussi les points de vue. Si les populations conservent leur établissement de proximité, il s'agit de structures ne donnant pas les mêmes possibilités à leurs enfants que les CES. Ils remplissent toutefois l'objectif fixé par l'État et dans une certaine mesure par les familles, à savoir offrir un avenir aux enfants d'agriculteurs. Toutefois, c'est une démocratisation de l'enseignement quantitative bien

plus que qualitative qui s'est opérée durant cette période et les ruraux font figure dans ce paysage d'éternels relégués du système scolaire, pâtissant d'un double handicap lié à leur origine sociale mais aussi à leur appartenance géographique.

Si le statut des collèges diffère en milieu rural, ce qui implique un panel d'enseignements moins étoffé et des professeurs au statut spécifique, les PEGC, rattachés à l'enseignement primaire, nous avons cherché à savoir comment étaient perçues ces différences par les usagers et surtout dans quelle mesure on pouvait affirmer que le vécu des élèves ruraux différait de celui des urbains de la même génération. Encore une fois, une réponse univoque est inenvisageable, tant les situations diffèrent d'un territoire à l'autre. Toutefois, les établissements ruraux, pour l'essentiel des CEG, se distinguent par certaines caractéristiques communes qui nous permettent d'affirmer l'existence de spécificités dans le vécu des élèves. En raison de leurs effectifs limités, les CEG sont des établissements de l'interconnaissance dans lesquels le faible taux d'incidents qui remonte jusqu'au rectorat et que l'on attribue au caractère plus discipliné des élèves ruraux, s'explique davantage par la propension des directeurs de CEG à régler les conflits en interne, au sein de la communauté locale dont ils font eux-mêmes partie. La mixité qui se généralise dans les collèges constitue quant à elle davantage une nouveauté en ville que dans les campagnes où celle-ci a été mise en œuvre précocement, parfois dès le XIX^e siècle, pour des raisons pratiques et non idéologiques. Outre la convivialité qui serait l'essence de ces établissements, le vécu des élèves ruraux diffère de celui des urbains par les pratiques spatiales nouvelles qu'engendre la fréquentation du collège pour toute une génération d'enfants et plus seulement une minorité. Les jeunes ruraux sont ainsi dorénavant transportés presque quotidiennement vers le bourg accueillant le collège, qui correspond, souvent mais pas toujours, au pôle de commerces et de services qu'ils ont pris l'habitude de fréquenter. La recherche de proximité, qui constitue le premier critère de revendication « du bas » face aux projets de modifications de la carte scolaire, dessine, ou du moins prétend le faire, des espaces vécus. La généralisation des transports scolaires met fin à des pratiques multiples permettant de transporter les jeunes vers leur lieu d'étude (placement chez des membres de la famille résidant près de l'établissement, utilisation des voitures postales, *etc.*). Ces pratiques spatiales sont loin d'être anodines, ce sont elles qui font le territoire scolaire de sorte qu'en cherchant à canaliser les flux par une politique de sectorisation, c'est d'abord sur ces pratiques qu'agit l'État.

Surtout, nous avons cherché à appréhender d'éventuelles spécificités au niveau de l'orientation des élèves ruraux. Pour ce faire, nous nous sommes attachée à croiser les données, produites à différentes échelles par plusieurs pôles, afin de faire la part entre les vœux des élèves, ceux des familles, des professeurs et de l'orientation réelle, et de dépasser ainsi les statistiques globales sur l'orientation qui cachent des spécificités à l'échelle départementale et plus encore locale, tenant à la nature de l'offre de proximité existante et aux caractéristiques économiques du territoire d'appartenance qui incitent ou non à la mobilité. En outre, la nature des statistiques étatiques produites diffère au cours de la période, étant donné que l'État a oscillé entre la volonté d'affirmer la finalité utilitariste de l'école et donc la nécessité d'une orientation directive et celle de laisser les élèves choisir leur destin. Ainsi, la place des familles et des élèves au sein du processus d'orientation est croissante. Nous avons tout d'abord montré que les choix d'orientation effectués par les élèves ruraux n'avaient pas les mêmes implications que ceux opérés par les urbains. Pour les premiers, il s'agit de définir son avenir professionnel mais aussi géographique, certains diplômes n'étant valorisables qu'en ville, alors que cette question se pose avec moins de force pour les élèves urbains. Par le choix d'une filière au niveau du CEG, et plus encore à son issue, c'est la question de la possibilité de rester ou non « au pays » qui se pose. Pour les élèves qui optent pour une orientation leur permettant de demeurer dans leur territoire d'origine, il nous fallait faire la part entre ceux pour lesquels il s'agissait d'une orientation par défaut et ceux pour qui cela relevait d'une stratégie scolaire bien définie. Nous avons ainsi montré que dans certains territoires, l'école était au cœur de stratégies visant à préserver l'entreprise ou l'exploitation agricole familiale sans pour autant faire reposer l'intégralité des revenus sur ce patrimoine. À travers l'étude des vœux d'orientation, c'est la question de la représentation du territoire d'appartenance et de son devenir mais aussi celle de la ville qui est perceptible. Nous avons tout d'abord montré que les élèves ruraux fréquentent bien davantage que les autres des CEG, ce qui constitue un premier niveau de relégation, puis qu'ils suivent davantage des filières courtes ce qui est en partie une conséquence de la surfréquentation des CEG. L'appartenance à un territoire rural constitue donc un facteur aggravant de la relégation du système scolaire, aux côtés de facteurs mis en avant par les sociologues de l'époque (catégorie socioprofessionnelle des parents, place dans la fratrie, *etc.*) et de facteurs dont le poids a été envisagé plus récemment par les sciences humaines (pour la dimension genrée). Ainsi, si les réformes ont entraîné une élévation générale du niveau scolaire dans les campagnes, perceptible à travers la cartographie de l'évolution du niveau de diplôme des populations, les écarts avec la ville se

sont maintenus. Les élèves ruraux, ou plus précisément ceux qui sont issus des territoires les plus éloignés ou les moins dynamiques, pâtissent d'un handicap supplémentaire. Les spécificités de l'orientation des élèves ruraux mises en exergue par des études sociologiques dès les années 1950 ont changé, mais demeurent. Toutefois, ce n'est plus la question de l'orientation différenciée des élèves ruraux qui fait figure d'enjeu majeur à partir de la seconde moitié des années 1970. La relégation sociale a pris le pas sur la relégation géographique et les établissements ruraux n'apparaissent plus comme les structures les plus défavorisées du système scolaire. Ce sont les collèges urbains, et plus précisément ceux de banlieues qui sont désormais au cœur des politiques réformatrices, en lien avec le contexte global de la fin des années 1970 et du début des années 1980.

La seconde moitié des années 1970 est marquée par un mouvement d'uniformisation des collèges qui nous a conduit à nous poser la question de la disparition des collèges ruraux, entendus comme des structures marquées par des réalités différentes de celles des urbains en termes d'organisation et de vécu pour les acteurs concernés. Les CEG ont alors presque tous fait l'objet de reconstruction de sorte que leur architecture a été alignée sur le modèle industrialisé des nouveaux collèges urbains, mais dans des dimensions plus réduites. Les effectifs ont augmenté de sorte que les équipes pédagogiques se sont étoffées et que le caractère familial des CEG tend à s'estomper. Ces évolutions sont l'effet d'une population rurale renouvelée, plus mobile et par ailleurs plus familière avec le système éducatif, à des degrés différenciés selon les territoires. Surtout, le statut de CEG disparaît avec la réforme Haby. Le terme de « collège » désigne désormais l'ensemble des structures accueillant des élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}, sans distinction territoriale. Il s'agit d'un collège qui se veut unifié de sorte que les filières disparaissent, ce qui ne signifie cependant pas une scolarité uniforme pour tous les élèves, en vertu du choix de langues vivantes et d'options mais aussi de l'assouplissement de la sectorisation, en sus de la persistance du réseau d'enseignement privé, qui constituent autant d'éléments de différenciation scolaire socialement marqués. Les familles les plus averties deviennent « consommatrices d'école ». Si la réforme Haby fait aujourd'hui figure de rupture dans la politique scolaire, elle n'a pas véritablement été ressentie comme telle par les premiers concernés, à savoir les élèves et les enseignants ruraux, d'une part parce que les collèges ruraux se sont progressivement alignés sur le modèle urbain, étoffant leur enseignement notamment pour les plus importants d'entre eux, et d'autre part parce que cette réforme ne change rien dans l'immédiat. Les PEGC restent en poste, dans les mêmes locaux et la majorité des élèves

ruraux suivaient déjà une seule et même filière, avec un palier d'orientation en fin de 5^{ème} qui reste important malgré la réforme. Si les collèges ruraux disparaissent sur le papier, en tant que catégorie spécifique, cela ne signifie donc pas un nivellement de l'enseignement. De surcroît, les spécificités en termes d'orientation demeurent puisque les ruraux sont encore surreprésentés dans les filières courtes au début des années 1980.

Cette période est également marquée par une évolution de la production des statistiques scolaires. Le critère des effectifs est désormais moins central face à ceux de la réussite mais aussi de la violence scolaire, ce qui traduit l'émergence de nouvelles préoccupations pour l'État. La politique d'aménagement uniformisée du territoire, visant à créer un réseau scolaire dont la cohérence repose sur une répartition rationnelle des effectifs, cède la place à une politique territorialisée fondée sur l'idée qu'agir localement peut devenir une solution pour garantir la justice territoriale. Cette politique repose notamment sur le principe de discrimination positive mis en œuvre avec la politique des ZEP. Il s'agit de définir quels sont les secteurs comportant les établissements les plus en difficultés afin de leur octroyer davantage de moyens pour compenser les écarts. Les collèges ruraux sont les grands oubliés de cette politique qui se concentre sur les établissements des communes de banlieue. En vertu des critères de classification choisis, les collèges ruraux sont en effet presque systématiquement écartés du dispositif ZEP au début des années 1980, le handicap territorial lié à l'isolement, qui fut moteur de la réforme Berthoin et le sera à nouveau dans les années 1990 pour justifier la mise en réseau des écoles élémentaires, n'est ici pas pris en compte. Si cette politique constitue un tournant en termes de perspectives d'aménagement, justifiant le bornage de notre étude à l'année 1981, nous notons toutefois l'existence d'un point commun entre la politique des ZEP et celle des CEG. Dans les deux cas, l'État met en œuvre un système de zonage pour des établissements perçus comme périphériques par rapport au modèle du collège de ville-centre qui reste la référence.

Avec le processus de décentralisation, l'État fait le choix de confier davantage de pouvoirs non pas aux élus locaux comme c'était le cas autrefois, mais à l'échelon départemental pour la gestion des collèges. En sus, l'autonomie des établissements est renforcée et ce sont les chefs d'établissements qui gagnent en prérogatives. En effet, à partir de la décennie 1980, un véritable corps est créé et les principaux de collèges et proviseurs de lycée deviennent les leviers de la « modernisation » du système éducatif décentralisé. Contrairement aux élus locaux, ils s'inscrivent dans une ligne hiérarchique administrative et sont progressivement alignés sur les « cadres » d'autres secteurs, chargés

de recevoir et de produire une information standardisée dans le cadre du nouveau système de pilotage du système éducatif. La croissance de l'autonomie des établissements va en effet de pair avec la mise en œuvre d'objectifs chiffrés à atteindre et de dispositifs d'auto-évaluation, ce qui traduit le fait que le souci de rationalisation des investissements scolaires s'est déplacé de la construction du réseau au fonctionnement interne des établissements. Si les chefs d'établissement paraissent plus contrôlables que les élus locaux dans la déclinaison locale de la politique étatique, car ils sont moins guidés par des enjeux territoriaux, ils ne sont toutefois pas les instruments passifs d'une logique managériale⁵⁸⁰. La territorialisation des politiques éducatives n'a donc pas pour effet de redonner aux élus locaux ce qu'ils ont perdu. Les interlocuteurs changent, mais pas le mouvement de fond qui a conduit à émanciper les collèges des municipalités, ce qui ne semble globalement pas avoir été perçu de manière négative par les municipalités rurales assommées par les dépenses croissantes engendrées par l'entretien de ce type d'équipement. Par ailleurs, il ne s'agit pas d'un mouvement isolé, nous avons établi un parallèle avec l'émancipation du système hospitalier vis-à-vis de la sphère municipale.

Cela ne signifie toutefois pas que l'existence des petites structures rurales d'enseignement ait été définitivement légitimée. Dans les années 1990, l'école rurale, notamment élémentaire, est attaquée en vertu de ses résultats jugés insuffisants, en raison d'une part du système de classes uniques caractérisant les petites écoles et d'autre part de l'isolement géographique qui constituerait un handicap socioculturel majeur par rapport aux écoles urbaines. L'institution s'empare de résultats controversés, mis à mal par les chercheurs en sciences de l'éducation, pour justifier une action qui se situe finalement dans la lignée de la politique mise en œuvre à partir des années 1960 : une volonté de rationaliser le réseau scolaire au nom du principe d'équité, qui impliquerait la mise en réseau des écoles et des collèges de moins de 300 élèves afin de créer des centres polyvalents plus importants, qui seraient mieux dotés. Les établissements scolaires sont ainsi envisagés, comme auparavant, dans leur seule dimension fonctionnelle et pas comme des équipements vecteurs de socialisation et de vie dans les villages. C'est le critère de l'éloignement vis-à-vis des villes et celui de l'insuffisance des effectifs qui sont à nouveau brandis, associant le monde rural à un enseignement de « seconde zone ». Ainsi, notre étude pourrait être poursuivie au moins jusque dans les années 1990 en vertu de l'existence

⁵⁸⁰ Agnès Pélage. « 2. Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail », Didier Demazière éd., *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. La Découverte, 2009, p. 40-50.

de ces permanences dans la manière d'envisager l'école rurale. Les tensions entre un aménagement scolaire garantissant une équité dans l'accès à l'offre mais aussi dans la qualité sont également perceptibles dans l'enseignement supérieur, avec d'une part la création d'antennes universitaires dans des villes moyennes et d'autre part la concentration des moyens dans une logique de compétition internationale⁵⁸¹.

De nombreux prolongements sont possibles, mais tout travail historique implique de faire des choix. Nous aurions aimé creuser davantage un certain nombre de points : les relations entre les CEG et l'enseignement privé, la mise en œuvre du ramassage scolaire ou encore le vécu des élèves des CEG. Cela aurait cependant impliqué de nous pencher sur d'autres fonds archivistiques, des sources orales mais aussi écrites (archives municipales, diocésaines, archives des compagnies de transports, *etc.*). Le CEG constitue un « objet carrefour » que nous avons abordé à travers une grille de lecture rurale, politique, sociale ainsi que dans le cadre de la géographie de l'aménagement mais il aurait été possible de suivre d'autres directions. Un axe nous semble particulièrement porteur pour des recherches à venir, celui de considérer les établissements ruraux, et notamment les CEG, comme des lieux d'innovation pédagogique plutôt que de les définir en creux par rapport au modèle urbain en mettant en relief leurs manques⁵⁸². À une époque où certains suggèrent d'instaurer davantage de polyvalence dans le travail des professeurs, où l'on déplore des classes trop chargées mais aussi où certaines écoles élémentaires font le choix de mélanger les niveaux, sur le modèle des classes uniques, tantôt pour des raisons pratiques visant à équilibrer le nombre d'élèves par classe et tantôt pour des raisons pédagogiques, cette réflexion nous semble pertinente. Les CEG, établissements de l'interconnaissance aux petits effectifs, pourvus de professeurs assurant plusieurs disciplines et des fonctions de direction, constituent des structures très particulières dont on peut se demander si elles ont été le lieu de la mise en œuvre de pédagogies spécifiques. Nous n'avons également que peu abordé la dimension économique, dans un contexte où l'on fait du système scolaire un vecteur de croissance grâce à la formation du capital humain. La tertiarisation de l'économie mais également la féminisation du marché de l'emploi sont visibles à travers l'analyse de l'offre scolaire et de l'orientation, les enjeux

⁵⁸¹ Jean-Pierre de Gaudemar, « Efficacité et équité des politiques éducatives », dans Yves Saint-Do, *Territoires éducatifs et gouvernance*, colloque international, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires de Clermont-Ferrand, 2003/Catherine Soldano, Cécile Crespy, « Villes moyennes et régions au prisme de l'enseignement supérieur et de la recherche : coopération ou concurrence territoriale ? », *Pôle Sud*, 2018/2 (n° 49), p. 57-70.

⁵⁸² Voir à ce sujet : Willaim Newman, « Enseignement à distance et pédagogie. L'exemple d'une école en Australie », *Revue internationale d'éducation de Sevrès*, 59 | 2012, 93-102.

variant toutefois d'un territoire à l'autre. Les choix effectués en termes de localisation de l'offre scolaire et la définition des objectifs à atteindre au niveau de la ventilation des flux entre les différentes filières à l'échelle des districts peuvent constituer une grille de lecture multiscalaire de la politique économique. Notre étude met en effet en lien les interactions entre l'économie régionale et le réseau scolaire, puisque nous analysons l'offre telle qu'elle est conçue par l'État, entre principe d'isonomie et adaptation des formations, notamment techniques, à la réalité du tissu économique local mais aussi telle qu'elle est pensée par les acteurs locaux, le collège pouvant être intégré dans la mise en œuvre de stratégies de redynamisation, notamment dans les territoires ruraux en déprise.

Afin de prolonger l'analyse, une étude de l'orientation des 13-16 ans serait ainsi pertinente puisque c'est à ce niveau que s'articulent le collège et les établissements plus spécialisés. Les CEG auraient également pu davantage être abordés sous l'angle de leur architecture, les établissements s'émancipant des locaux de la III^e République, hautement symboliques, pour s'incarner dans des bâtiments nouveaux, standardisés, industrialisés, emblématiques pendant un temps de l'efficacité et de la modernité du pays. Ces structures, indifférentes à leur environnement, sont repensées à partir des années 1980. Ainsi les locaux scolaires sont le reflet de leur époque et de ses préoccupations et constituent un potentiel de recherches historiques fécond.

Notre étude a par ailleurs mis en lumière certains domaines encore peu défrichés par la recherche, notamment l'enseignement agricole, domaine sur lequel les ruralistes ne se sont encore que peu penchés. Nous avons finalement voulu montrer que cette phase de l'aménagement scolaire, entre la fin de l'école Ferry et la réforme Haby, mérite qu'on s'y arrête. Les collèges contemporains ne sont pas nés de la réforme Haby, leur histoire s'inscrit sur un temps bien plus long qu'on a trop souvent tendance à oublier. Enfin, il nous semblerait pertinent de poursuivre ce travail en opérant des comparaisons de l'aménagement scolaire avec d'autres départements, notamment de l'Ouest dans lesquels l'enseignement privé est très présent comme la Vendée, avec les territoires frontaliers de notre académie d'étude (Suisse, Italie alpine) afin de mettre en perspective l'impact de la politique de normalisation française ou encore avec d'autres pays marqués par les faibles densités et/ou dans lesquels le système éducatif est en tension entre centralisation et territorialisation. C'est le cas de la Suède où la politique scolaire, très centralisée dans les

années 1970, a évolué vers une plus grande responsabilisation des échelons locaux⁵⁸³. À l'échelle française, une étude du réaménagement du réseau scolaire et de son impact sur l'orientation des élèves pourrait permettre d'interroger l'idée d'une France séparée par une diagonale entre un Nord-Est plus urbanisé, marqué par une scolarité courte, et un Sud-Ouest plus rural se caractérisant par une demande d'éducation plus forte, ainsi que le présentait Jean Ferrez. Notre travail peut également s'ancrer dans une histoire plus large de l'aménagement en France et plus particulièrement celle des services publics. Si les études portant sur les performances des différents systèmes scolaires sont nombreuses, celles s'intéressant à l'aménagement scolaire sont plutôt rares, plus encore dans une perspective diachronique.

Bilan méthodologique

Dès le début de notre entreprise, la démarche interdisciplinaire nous est apparue comme particulièrement féconde. Cette dernière possède plusieurs dimensions. En premier lieu, notre bibliographie témoigne d'emprunts aux sciences de l'éducation mais aussi aux études géographiques et sociologiques passées qui ont pour nous le double statut de sources et de ressources scientifiques nous aidant à penser notre objet. En second lieu, les rencontres auxquelles nous avons eu l'occasion de participer, ou dont la participation est programmée, démontrent l'intérêt suscité par notre travail dans d'autres disciplines⁵⁸⁴. Surtout, nous avons conçu une démarche profondément interdisciplinaire entre histoire et géographie du fait de notre sujet, l'aménagement du territoire scolaire, et de notre approche cartographique au potentiel renouvelé grâce aux SIG. L'intégration de la dimension spatiale dans les études historiques n'est pas nouvelle mais nous avons fait du territoire l'un de nos objets, en le concevant non pas comme un cadre mais comme un enjeu, produit de jeux d'acteurs complexes qui se représentent et aménagent leur espace. Si les directives d'aménagement sont définies à l'échelle nationale, elles ne s'appliquent pas de manière uniforme dans les territoires, de sorte que nous avons adopté une démarche multiscalaire,

⁵⁸³ Yohann Aucante, « Les défis de l'universalité : le gouvernement local de la protection sociale en Suède et en Norvège », *op.cit*

⁵⁸⁴ Nous pensons notamment à l'Université d'automne de Poitiers organisée par le laboratoire de géographie Ruralités en novembre 2019 sur le thème des politiques territoriales et des acteurs territoriaux et au colloque AREF sur les politiques et territoires en éducation et formation, plutôt tourné vers les sciences de l'éducation.

mettant en exergue le fait que l'espace local est un lieu de fabrique territorial fort qu'il faut prendre en compte afin d'appréhender le processus d'aménagement, notamment lorsqu'il s'agit du domaine scolaire qui ne peut être considéré comme les autres tant les enjeux qu'on lui confère, à savoir l'avenir des enfants et à travers lui de son territoire d'appartenance, sont forts.

Nous avons aussi voulu montrer la pertinence de la prise en compte des temporalités en géographie, notamment en géographie de l'aménagement, ce qui peut paraître à contre-courant étant donné qu'il s'agit d'un domaine attaché à sa dimension prospective, d'aide à la décision. Si la géographie de l'aménagement se veut souvent opérationnelle, il nous semble indispensable d'intégrer le temps passé dans l'analyse, combinant ainsi diachronie, synchronie et prospective. Temporalités et spatialités nous semblent en effet indissociables les unes des autres et nous avons montré que le réseau scolaire formait un véritable palimpseste, chaque collège ayant sa temporalité propre en lien avec les différentes phases d'aménagement qui se sont succédé à petite échelle et dont l'analyse implique de prendre en compte l'horizon mental, le contexte d'historicité dans lequel les aménageurs ont pensé le présent et l'avenir des territoires. Outre la constitution du réseau scolaire, l'intégration de l'épaisseur temporelle nous semble indispensable à la compréhension des conflits d'aménagement et en particulier de l'attachement des acteurs locaux à défendre leurs établissements scolaires, avec lesquels un lien s'est constitué au fil des générations, parfois sur une dynamique de défense du local face au national. Cette histoire peut être instrumentalisée dans les conflits actuels. Elle est parfois moins apparente, mais pas inexistante, dans d'autres conflits, en ce qu'elle a été intégrée par les acteurs en présence, qui viennent ancrer leur action dans une continuité dont ils n'ont parfois pas pleinement conscience. La prise en compte de cette profondeur historique peut ainsi permettre de mieux appréhender les blocages de la mise en œuvre des politiques publiques et d'analyser les jeux d'acteurs en tenant compte de l'existence d'un arrière-plan mémoriel.

L'approche territoriale que nous avons adoptée, qui s'appuie sur une méthodologie *ad hoc* fondée notamment sur la cartographie, nous a ainsi permis de mettre en évidence la co-construction asymétrique du territoire scolaire rural à une époque pourtant caractérisée par un État centralisé faisant preuve d'un volontarisme fort dans sa politique de modernisation. Nous avons ainsi questionné les rapports évolutifs entre l'État, la société et les territoires en montrant que la territorialité venait perturber la verticalité du pouvoir, tout en mettant en exergue la grande diversité des cas de figure à travers des études de cas à plusieurs

échelles. Ainsi, outre l'histoire de l'éducation et l'histoire rurale, notre travail peut contribuer à enrichir les études portées par la géographie et les sciences politiques concernant les questions de gouvernance. La démocratie participative, entendue comme l'introduction d'éléments d'implication directe des citoyens, en complément et pas en opposition à la démocratie représentative, semble prendre ses racines dans les problématiques urbaines. Nous pensons notamment aux expériences pionnières de démocratie urbaine à Grenoble avec Hubert Dubedout, puis aux dispositifs mis en œuvre dans le cadre de la politique de la ville dans les années 1980. Le monde rural semble *a priori* à l'écart de ces évolutions, initiées dans un cadre urbain. Or, il apparaît à travers notre étude que les ruraux ont participé à la construction de leur territoire scolaire de manière ancienne et continue, y compris à une époque de forte centralisation, conduisant à l'émergence d'un réseau scolaire composite, en inadéquation avec un certain nombre de normes étatiques. En l'absence de cadres permettant d'instaurer un véritable dispositif de concertations, la participation des acteurs locaux à la fabrique du territoire scolaire est variable dans le temps et dans l'espace et s'opère souvent sur un mode conflictuel. Néanmoins, l'existence d'espaces de négociation dans l'aménagement du territoire ne semble pas non plus constituer la garantie d'une démocratie participative réelle. Ainsi, Eric Puisais⁵⁸⁵, qui s'interroge quant à la mise en œuvre des dispositifs de démocratie participative dans les villes à partir des années 1980, montre que ce processus a paradoxalement conduit non pas à une diversification des politiques d'aménagement mais à leur standardisation dans le cadre de projets conçus afin d'obtenir des subventions étatiques qui dépendent du respect d'un cahier des charges défini « par le haut ».

Outre l'apport des recherches historiques dans les études liées à la géographie de l'aménagement, ou plus généralement à la réflexion sur l'application des politiques publiques territoriales, nous avons également voulu montrer le potentiel de l'utilisation des SIG dans une démarche historique et apporter ainsi notre pierre aux réflexions en cours à ce sujet⁵⁸⁶. Nous avons conçu deux types de cartes, quelques cartes de situation assez classiques et surtout des cartes-relations qui reposent sur la mise en lien de données, donc qui sont le fruit d'hypothèses. L'utilisation des SIG, par la masse de données traitées, permet de produire des métadonnées à visée heuristique, de tester des hypothèses en

⁵⁸⁵ Intervention du 5 novembre 2019 lors de l'Université d'automne de Poitiers, *Ibid.*

⁵⁸⁶ Voir par exemple Jean-Luc Pinol, « Les systèmes d'information géographique et la pratique de l'histoire », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 58-4bis, n° 5, 2011/ Anolga Rodionoff, « Histoire et SIG: Vers Une Heuristique Des Cartes Relationnelles », *Digital Studies/Le Champ Numérique* 9, n° 1, 4 novembre 2019.

croisant de multiples couches de données qui n'auraient probablement pas été mises en lien sans l'existence de cette technique, en raison de la masse de travail que cela représente pour un résultat très incertain. Nous avons par exemple cherché à mesurer le rayonnement spatial des établissements et mis en relation le réseau scolaire avec la ruralité, en classant les territoires ruraux en diverses catégories selon des critères variables, afin de montrer dans quelle mesure la mise en œuvre du réseau de CEG, que l'État corrèle à la ruralité, correspondait avec notre propre définition du rural. Nous avons également croisé des données de type scolaire à des indicateurs économiques et socio-spatiaux comme la densité de population, les variations démographiques, le profil d'activité des territoires, le vieillissement de la population ou encore la répartition des diplômés à différents moments clés de notre période. Enfin, nous avons appuyé notre analyse sur des cartes à grande échelle mettant en exergue les enjeux territoriaux lors des conflits d'aménagement scolaire. En outre, la production de cartes permet de faire émerger des questions nouvelles, lorsqu'elle révèle par exemple la corrélation, ou au contraire l'absence de corrélation entre deux phénomènes. Elle permet également d'appréhender les dynamiques d'ensemble, tout en identifiant rapidement les configurations anormales dont il s'agit de déterminer si elles relèvent du caractère lacunaire des sources ou sont révélatrices de l'existence du caractère atypique d'un secteur, nous invitant ainsi à nous y intéresser de plus près, à travers d'autres sources. « Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux », écrivait Marcel Proust⁵⁸⁷, et c'est un peu ainsi que nous concevons l'usage des SIG, comme une « machine à questions »⁵⁸⁸ permettant de faire avancer notre réflexion. Les pratiques de SIG varient selon les disciplines et au sein même des disciplines. Dans notre cas, la relative proximité temporelle entre l'auteur et son sujet et surtout l'existence de données INSEE numérisées ont facilité le travail. Quelques ajustements des cartes actuelles vectorialisées ont ainsi suffi à adapter les bases de données existantes à nos besoins (changements de certaines limites administratives, construction de routes, *etc.*). Néanmoins, pour développer l'utilisation de ces nouveaux outils dans les recherches historiques, dont nous espérons avoir montré une partie du potentiel, l'historien a besoin des entreprises collectives de constitution de données historiques géolocalisées⁵⁸⁹.

⁵⁸⁷ Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu*, T5, La prisonnière, Gallimard, 1989.

⁵⁸⁸ *Ibid.*

⁵⁸⁹ Nous mentionnons ici l'existence d'une telle entreprise au sein du LARHRA à laquelle nous avons recouru pour les cartes des limites cantonales de 1955 et 1966.

Éclairer des débats contemporains

« Devant le portail vert de son école primaire
On l'reconnait tout d'suite
Toujours la même dégaine avec son pull en laine
On sait qu'il est instit'
Il pleure la fermeture à la rentrée future
De ses deux dernières classes
Il paraît qu'le motif c'est le manque d'effectif
Mais on sait bien c'qui s'passe

On est les oubliés
La campagne, les paumés
Les trop loin de Paris
Le cadet d'leurs soucis »

Les oubliés, Gauvain Sers

Les paroles de cette chanson écrite fin 2018 par le chanteur creusois Gauvain Sers, inspiré des souvenirs d'un instituteur de la Somme dont l'école a fermé la même année, témoignent de l'actualité toujours vive de la fermeture des établissements scolaires en milieu rural. Selon le rapport d'information du Sénat de 2019 portant sur les « Nouveaux territoires de l'éducation »⁵⁹⁰, les mesures de la carte scolaire constituent toujours le principal motif de tensions entre élus locaux et Éducation nationale : « Les associations d'élus rencontrées par la mission se sont fait l'écho d'une défiance persistante entre l'éducation nationale et les élus, ces derniers dénonçant un manque de considération et de concertation, une relation vécue comme encore trop unilatérale et descendante»⁵⁹¹. Le rapport se concentre sur le réseau rural et reproche au ministère de l'Éducation nationale de négliger la donnée territoriale dans sa politique éducative. Il plaide ainsi pour une meilleure prise en compte des difficultés que connaissent des établissements non classés

⁵⁹⁰« Les Nouveaux territoires de l'éducation », rapport d'information de Laurent Lafon et Jean-Yves Roux, n°43 (2019-2020) -9 octobre 2019.

⁵⁹¹*Ibid*, p47.

REP, notamment ruraux. Les écoles primaires sont les premières concernées, mais le réseau secondaire, à travers les collèges ruraux, l'est également, ce qui témoigne d'une permanence de l'engagement multiforme des élus malgré le changement de contexte. Avec la décentralisation, les élus ont conservé une forme de présence au sein des établissements de second cycle, qui prend la forme de sièges au conseil d'administration. Cette place a cependant évolué avec le décret du 24 octobre 2014 au profit des représentants des EPCI. On peut également voir dans le développement des réseaux d'écoles primaires en milieu rural un signe de l'intercommunalisation de la compétence scolaire. L'action des élus ne se borne toutefois pas à une simple présence au CA des établissements. Leur mobilisation est perceptible à plusieurs niveaux. Ainsi à l'échelle nationale, l'association des maires ruraux de France a adopté, dans le cadre de son assemblée générale du 7 avril 2019, une nouvelle motion en faveur de l'école rurale. Il s'agissait de demander le retrait de l'article 6 *quater* de la loi « Pour une école de la confiance » portée par le ministre Jean-Michel Blanquer permettant de créer des établissements publics locaux des savoirs fondamentaux (EPLSF) facilitant notamment le regroupement des écoles et collèges. Ce projet, aux yeux de l'association, vise à accélérer la réduction du nombre d'écoles rurales. La motion propose une alternative à la politique de concentration scolaire résidant dans un « usage intelligent des infrastructures numériques » et prône également la mise en place de REP ruraux. Cet article du projet de loi Blanquer est rejeté en première lecture par le Sénat (à l'unanimité de la commission) et ne figure pas dans le projet de loi définitif. Ce combat politique, parmi d'autres, témoigne des tensions toujours vives autour de la question des petits établissements scolaires ruraux.

À plus grande échelle, la presse régionale se fait écho chaque année de mobilisations suscitées par des projets de fermeture de classes voire d'établissements scolaires en milieu rural⁵⁹². Bien souvent, les élus locaux sont en tête de cortège. En se mobilisant pour la défense des collèges menacés, les élus locaux et notamment les maires s'inscrivent dans une tradition qui remonte au moins au début des années 1960, parfois bien avant. La constance de cet engagement constitue l'une des raisons de l'existence même de ces petits établissements. Si le seuil de 200 élèves est aujourd'hui souvent évoqué par les autorités académiques comme celui de la viabilité des collèges, les structures de

⁵⁹² Nous n'avons pas trouvé de statistiques détaillant les mobilisations dans notre académie pour la période récente, il faudrait les constituer nous-même sur la base des comptes-rendus de CA des établissements et des articles de presse régionale. Nous pouvons toutefois en citer un certain nombre, notamment celle de Chabeuil en 2019 où parents et professeurs se sont mobilisés pour l'ouverture d'une classe de 4^{ème} supplémentaire, avec le soutien du maire de la commune, classe qu'ils ont obtenue (source : France bleu, 29 mai 2019).

moins de 200 voire de 100 élèves existent toujours⁵⁹³. La baisse des dotations dans ces petits collèges en 2017 a suscité de nombreuses mobilisations locales, se traduisant parfois par la création d'associations de défense des collèges ruraux⁵⁹⁴.

Est-ce à dire que la politique étatique n'a pas changé ? Le discours global présente certes des traits communs. Comme dans les années 1950, l'Éducation nationale affiche son engagement en faveur d'une « école rurale de qualité », la notion de qualité semblant avoir pour point de référence l'école urbaine (hors zones défavorisées). Deux types de territoires ont été définis comme prioritaires, polarisant les efforts budgétaires consentis pour la rentrée 2018 : les territoires urbains défavorisés et les territoires ruraux, notamment au niveau de l'enseignement primaire qui constitue une priorité transversale définie par le ministère de Jean-Michel Blanquer. La politique menée vis-à-vis des territoires ruraux nous paraît être en continuité avec celle entreprise dans les années 1960 à plusieurs niveaux. Elle est davantage visible au niveau de l'enseignement primaire, l'objectif résidant dans la mise en réseau des écoles, politique qui s'apparente à celle menée dans le cadre du réaménagement du réseau de second cycle entre les années 1960 et les années 1980 et prend la forme de réseaux pédagogiques intercommunaux, cette restructuration du réseau scolaire aboutissant à la fermeture des petites écoles. Ainsi entre 1995 et 2014, le nombre de communes sans école a augmenté de 27%⁵⁹⁵. Depuis 2015 sont définies des « conventions ruralité », présentées comme le fruit d'un dialogue entre Éducation nationale et collectivités locales, visant à améliorer l'attractivité des établissements ruraux, écoles primaires et collèges, en constituant des pôles éducatifs. Cela implique le regroupement de communes choisissant de fermer leurs petites écoles au profit de la constitution d'un pôle plus important dans l'une d'elle, pouvant associer école élémentaire et collège, pôle qui serait mieux doté et deviendrait un lieu d'innovation pédagogique, notamment autour du numérique, un « établissement de territoire » ouvert sur son environnement⁵⁹⁶. Ces conventions suscitent toutefois la méfiance de certains élus qui évoquent un dispositif d'allocations surplombant, ne tenant pas suffisamment compte des spécificités du monde rural et qui dénoncent un État dont la motivation principale serait de réaliser des économies

⁵⁹³ À la rentrée 2018, sur les 5 290 collèges publics, 50 accueillent moins de 100 élèves et 765 entre 100 et 299 élèves (source : data.education.gouv.fr).

⁵⁹⁴ En juillet 2019, c'est par exemple l'association « collège rural-collège vital » réunissant parents et professeurs qui défilent devant le rectorat de Clermont-Ferrand afin de protester contre des suppressions de postes, arguant que le collège constitue « le dernier rempart du service public en zone rurale ».

⁵⁹⁵ « Les Nouveaux territoires de l'éducation », *op.cit.*

⁵⁹⁶ La notion de « collège de territoire » ancré dans la vie locale est notamment utilisée dans le rapport d'Alain Duran, sénateur de l'Ariège dans le cadre de la mission d'accompagnement aux conventions ruralité en 2019.

d'échelle, au mépris des territoires ruraux où domine un sentiment d'abandon⁵⁹⁷. Tous ces arguments font écho à ceux que nous avons évoqués dans notre étude concernant la défense des CEG. Le succès de ces conventions ruralité dépend donc du bon vouloir des acteurs institutionnels des territoires en question : préfets, recteurs, maires ainsi que les présidents d'intercommunalité qui font figure de nouveaux acteurs, même si l'on peut inscrire leur action dans celle des syndicats intercommunaux créés dans le cadre des constructions scolaires des années 1960/70 et qui ont parfois joué un rôle moteur dans les conflits, ainsi que nous l'avons montré à travers le cas de la reconfiguration de la carte scolaire de la région annécienne. Alain Duran écrit ainsi dans son rapport : « Si le dialogue n'est pas entretenu de manière constante et dynamique, s'il n'est pas enrichi à travers la réalisation de projets communs, le postulat de la décision administrative s'imposera inéluctablement, au risque de reléguer les acteurs locaux à de simples figurants dans le déroulement annuel de la carte scolaire »⁵⁹⁸.

Comme autrefois, la question de la carte scolaire demeure particulièrement épineuse et si l'État énonce clairement son ambition d'améliorer le dialogue avec les acteurs locaux, c'est dans le cadre de dispositifs pensés par lui. Le sénateur de Haute-Savoie Jean-Claude Carle précisait ainsi dans un rapport sur l'organisation du système scolaire en 2011 que la difficulté est de parvenir à établir un lien de confiance « durable et solide, entre des acteurs ne parlant pas le même langage »⁵⁹⁹. Dans l'académie de Grenoble en 2018, trois départements étaient concernés par les conventions ruralité : l'Ardèche, la Drôme et la Savoie. Alain Duran présente ces conventions comme une manière pour les municipalités de prendre en main leur avenir, plutôt que de continuer à subir des décisions unilatérales et de servir de variable d'ajustement pour soutenir l'essor des effectifs des territoires urbains. Toutefois, ces conventions sont perçues par certains acteurs locaux comme des boucliers, Alain Duran regrettant le fait que pour beaucoup d'élus, signer une convention repose moins sur la volonté de mettre en œuvre des projets innovants que sur la volonté de garantir la préservation des postes pendant un temps. Si la volonté de l'État de rationaliser le réseau scolaire en limitant l'existence de petites structures semble ne pas avoir changé, les méthodes ne sont plus les mêmes puisque les conventions ruralité se veulent modulables, adaptées aux territoires plutôt qu'imposées « par le haut » de manière

⁵⁹⁷ Propos rapportés dans « Les Nouveaux territoires de l'éducation », *op.cit.*

⁵⁹⁸ « Le sénateur Alain Duran toujours en mission pour sauver les conventions ruralité », Banque des territoires, 29 juillet 2019.

⁵⁹⁹ *Ibid* p 55.

aveugle. L'absence de politique nationale uniformisatrice pour le monde rural (contrairement au système d'éducation prioritaire pensé à l'échelle nationale et surtout centré sur les villes), peut aussi avoir ses travers. Ainsi, les initiatives visant à rendre les collèges ruraux plus attractifs relèvent des rectorats, comme le renforcement de l'attractivité des postes en milieu rural grâce à un système de primes ou des contreparties diverses, similaire au fonctionnement du dispositif REP (réseau d'éducation prioritaire). Toutefois, la marge de manœuvre des rectorats est limitée. C'est pourquoi la mission du Sénat de 2019 préconise de sortir du système binaire éducation prioritaire/non prioritaire, afin de mieux prendre en compte les difficultés des territoires non catégorisés comme prioritaires mais non exempts de difficultés, notamment les territoires ruraux.

L'autre nouveauté de la politique d'aménagement scolaire en milieu rural est le fait que la diversité des territoires ruraux est davantage prise en compte, deux catégories étant particulièrement ciblées : les territoires ruraux de montagne et le rural éloigné. L'enjeu pour les écoles consiste désormais dans le classement dans l'une ou l'autre de ces catégories. En outre, le mode de justification de la politique étatique a évolué. Si le souci de la qualité du réseau rural reste la justification première, Alain Duran note dans son rapport que si les études n'ont pas prouvé les bienfaits des spécificités du réseau scolaire rural (classes uniques, petits effectifs, *etc.*), il n'a pas non plus été établi qu'il induisait une différence de réussite des ruraux par rapport à leurs homologues urbains au moins sur le court terme. Contrairement aux années 1960, l'État ne peut plus s'appuyer sur des enquêtes sociologiques témoignant d'une relégation des élèves ruraux puisque de nombreuses études actuelles, menées notamment par l'OER, ont infirmé ce fait. Ces dernières attestent ainsi une réussite égale voire un peu meilleure des ruraux en fin de cycle primaire et un certain alignement des comportements scolaires sur ceux des urbains avec toutefois un phénomène d'auto-censure plus prononcé concernant les vœux d'orientation. Pierre Champollion montre ainsi que l'orientation reste influencée par l'ancrage territorial, le handicap lié à l'appartenance rurale se manifestant moins par des contraintes matérielles imputées à la géographie que par le fait que l'origine rurale génère une forte identité territoriale et une éventuelle difficulté à se projeter dans un avenir lointain⁶⁰⁰.

⁶⁰⁰ Pierre Champollion, « La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnard : des impacts des territoires à l'effet de territoire », *Éducation et formations*, n°77, novembre 2008.

Si les études en sciences de l'éducation attestent une permanence des discours sur le rural sur le temps court⁶⁰¹, une approche diachronique permet d'affiner cette idée et de mettre en lumière la continuité de la politique d'aménagement scolaire des territoires ruraux de la fin des années 1950 à aujourd'hui. En effet, l'existence de petites structures d'enseignement en milieu rural, qu'il s'agisse de l'école primaire ou du collège, reste considérée par l'État comme une anomalie, plus ou moins tolérée, à l'instar d'autres pays européens⁶⁰². Un aménagement reposant sur des pôles polyvalents, rayonnant sur l'ensemble d'un secteur plutôt qu'une dispersion des petites structures reste l'objectif central. La politique scolaire rurale menée actuellement, entre souci de rigueur budgétaire et volonté de rationalisation renouvelée dans le cadre du *New Public Management*⁶⁰³ puise ses racines dans la politique de reconfiguration scolaire menée dans la seconde moitié du XX^e siècle. Que l'aménagement scolaire soit fondé sur un idéal d'isonomie ou sur une différenciation socio-spatiale reposant sur le principe de discrimination positive, une réflexion quant aux liens entre l'État, l'école et ses territoires doit être au cœur de toute politique d'aménagement scolaire ambitieuse. Dans les *Cahiers pédagogiques* en 2018⁶⁰⁴, Alain Bouvier appelait à une plus grande territorialisation de l'éducation, permettant le développement de processus de co-construction entre l'État, les collectivités territoriales, les réseaux locaux, qu'ils soient économiques, culturels ou associatifs, et des établissements scolaires à forte autonomie. Cette ambition de repenser les liens entre le réseau scolaire et son territoire et plus largement entre le local et le global fait écho à d'autres domaines de réflexion au cœur des études rurales, comme les travaux sur la résilience alimentaire⁶⁰⁵. Nous avons montré que la co-construction du réseau scolaire n'est pas un fait nouveau, elle paraît finalement être la seule voie possible dans un pays démocratique, même dirigé par un État centralisé et volontariste dans sa politique d'aménagement. Cette co-construction pourrait être envisagée aujourd'hui dans des cadres nouveaux qui refondent le lien entre le local et le national, reposant sur une

⁶⁰¹ Yves Alpes et Angela Barthes montrent par exemple qu'entre 1992 (rapport Mauger) et 2003 (rapport Duhamel), presque rien n'a changé dans le discours sur l'enseignement en milieu rural, dans « Les élèves ruraux face à la stigmatisation des territoires », *Agora*, n°68, /Presses de Sciences Po, Paris, 2015, p. 7-24.

⁶⁰² Voir Arja-Sisko Holappa, « Les petites écoles rurales en Finlande », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°59, 2012, p.103-112.

⁶⁰³ Lorenzo Barrault-Stella, « Produire un retrait de l'État acceptable. Les politiques de fermetures scolaires dans les mondes ruraux contemporains », *Gouvernement et action publique*, 2016/3, vol.5, p.33-58 / Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet, *Une French touch dans l'analyse des politiques publiques ?*, Presses de Sciences Po, « Académique », 2015.

⁶⁰⁴ Alain Bouvier, « Vers une plus grande territorialisation des politiques d'éducation », *Les cahiers pédagogiques*, 2018.

⁶⁰⁵ Voir par exemple : *Vers la résilience alimentaire – Faire face aux menaces globales, à l'échelle des territoires*, de l'association Les Greniers d'Abondance – Editions Yves Michel, 2020.

territorialisation réelle et profonde des politiques éducatives, abandonnant l'idée d'une uniformité en termes d'aménagement mais également d'enseignement, d'évaluation, d'objectifs et envisageant davantage la manière dont l'école et son territoire d'appartenance peuvent mutuellement s'enrichir, en étant construits en symbiose plutôt qu'indépendamment l'un de l'autre.

