

**Lorenzo Barrault**

**Post-doctorant en sociologie politique à l'INRA de Dijon (CESAER)**

**12<sup>ème</sup> Congrès de l'Association Française de Science Politique, 9-11 juillet 2013**  
**ST 30 « Les enseignants, un groupe mobilisé ? »**

**Les conditions de la (non) participation des enseignants aux  
mobilisations autour des fermetures de classes.  
Une analyse localisée en milieu rural.**

*Texte provisoire, merci de ne pas faire circuler.*

Les travaux consacrés à l'institution scolaire se sont surtout focalisés sur des contextes urbains<sup>1</sup> et les écoles des mondes ruraux ne constituent pas un objet prisé en sociologie<sup>2</sup>, encore moins en science politique. L'analyse de ces espaces est toutefois susceptible de renouveler les questionnements de la sociologie politique<sup>3</sup>. Une enquête de post-doctorat, conduite de septembre 2012 à juin 2013 au sein du collectif de recherche « Encadrement et sociabilités des mondes ruraux » à l'INRA de Dijon, a permis de contribuer à l'analyser localisée des groupes sociaux, de l'action publique et des mobilisations collectives. Croisant l'analyse des politiques publiques et la sociologie de l'action collective<sup>4</sup>, cette recherche porte sur les politiques de restriction de l'offre scolaire en milieu rural dans le cadre de la réforme contemporaine de l'État<sup>5</sup>, ainsi que sur les comportements des familles confrontées à cette intervention publique<sup>6</sup>. Dans ce cadre, l'enquête a autorisé l'observation de l'éventuelle participation des enseignants aux mobilisations locales contre les fermetures de classes et d'établissements scolaires au sein d'un territoire rural relativement enclavé, peu dense et en

---

<sup>1</sup> Pour un état de la recherche, voir par exemple Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2006.

<sup>2</sup> Outre quelques études sur l'enseignement agricole, voir toutefois Claude Grignon, « L'orientation scolaire des élèves d'une école rurale », *Revue Française de Sociologie*, volume 9, n°1, 1969, p.218-226 ; Agnès Van Zanten, « L'école en milieu rural : réalités et représentations », *Revue Française de Pédagogie*, n°73, 1985, p.41-46 ; Françoise Oeuvarard, Les « performances de l'école « rurale » : quelle mesure, quels objectifs ? *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux*, n°134, 2003, p. 151-164 ; Yves Alpe, Jean Luc Fauquet, *Sociologie de l'école rurale*, Paris, L'Harmattan, « Sciences humaines et sociales », 2008 ; Thibault Cizeau, « Enjeux scolaires. Enjeux de classe. Scolarisation et orientation d'une jeunesse rurale », *Informations sociales*, n°164, 2011, p.76-84.

<sup>3</sup> Julian Mischi, Nicolas Renahy, « Pour une sociologie politique des mondes ruraux », *Politix*, n°83, 2008, p.9-21.

<sup>4</sup> Etudier les politiques publiques revient d'ailleurs à analyser une forme d'action collective : voir les suggestions d'Abram De Swaam, *Sous l'aile protectrice de l'État*, Paris, PUF, 1995, 1<sup>ère</sup> édition 1988.

<sup>5</sup> Sur ces questions : Philippe Bezès, *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française*, Paris, PUF, 2009.

<sup>6</sup> Je prolonge des analyses relatives aux appropriations sociales des politiques publiques par les gouvernés menées dans le cadre d'une thèse sur la carte scolaire en France : Lorenzo Barrault, *Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire*, Paris, Dalloz, 2013.

déclin démographique. Ce terrain d'enquête n'est pas « représentatif » des mondes ruraux<sup>7</sup> dans leur diversité, mais il est exemplaire de certains processus sociaux et politiques de par ses caractéristiques territoriales, démographiques, sociales et scolaires.

Le pays Germanois - anonymisé - est un territoire rural étendu sur 190 000 hectares qui comprend 113 communes regroupées en six cantons. Classé « Zone de Revitalisation Rurale » (ZRR), cet espace est caractérisé par un enclavement relatif au sein du territoire français (aucune ligne de train ni aucune autoroute ne le traverse, seuls des bus départementaux permettent de s'y déplacer par les transports en commun) et, surtout, par une très faible densité démographique : le canton le plus peuplé est celui de Saint Germain (la « capitale » du pays Germanois, chef-lieu du canton) avec une moyenne de 26 hab/km<sup>2</sup> tandis que le moins peuplé, au sud (paradoxalement le moins distant de la principale agglomération de la région, Varon), connaît une densité de 6,1 hab/km<sup>2</sup><sup>8</sup>. S'ajoute à cette très faible densité un déclin numérique quasi-continu de la population depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle (54 075 habitants en 1851), qui s'est accentué dans la période récente. Le pays Germanois a perdu près de 16% de sa population depuis le début des années 1980 (26 044 habitants en 1982 ; 22 006 habitants en 2009) alors que celle du département augmentait de près de 5 %<sup>9</sup> et celle nationale d'environ 17% à la même période. Sur le plan politique, la région et la principale ville régionale sont orientées à gauche (PS), mais le département est à droite (UMP) et le pays Germanois composé majoritairement d'élus de droite (notamment Saint Germain dont le maire UMP est aussi président de la Communauté de Communes (CCI)) ou sans étiquette. Contrairement à des représentations fixistes des mondes ruraux<sup>10</sup>, ce territoire connaît comme d'autres aux caractéristiques proches des transformations sociologiques importantes, avec un déclin numérique et un embourgeoisement des agriculteurs<sup>11</sup>, un renouvellement des milieux populaires<sup>12</sup> (par exemple une hausse du chômage et un déclin relatif de l'industrie) et de la petite bourgeoisie locale<sup>13</sup>.

D'un point de vue scolaire, le pays Germanois est caractérisé, du fait de sa démographie déclinante dans la période contemporaine, par une baisse du nombre d'élèves scolarisés. En 2000, on dénombrait un total de 2125 élèves en maternelle et en élémentaire

---

<sup>7</sup> Définis uniquement par la négative (les espaces « non urbains » et incluant ceux montagnards), les espaces à dominante rurale sont majoritaires en France puisqu'ils représentent 58% du territoire national. Toutefois, en 2011, ces territoires ne rassemblent que 18% de la population française, 82% habitant dans des espaces urbains : Yves Grafmeyer et Jean-Yves Authier, *Sociologie urbaine, Domaines et approches*, Paris, Armand Colin, 2011, p.7.

<sup>8</sup> En 2005, la densité moyenne en France est de 112 hab/km<sup>2</sup>. A l'échelle mondiale, Monaco connaît la densité la plus élevée avec 16 235 hab/km<sup>2</sup>, et la Mongolie la moins élevée (1,8hab/km<sup>2</sup>). La densité moyenne des 6 cantons du pays Germanois s'élève à 10,65 hab/km<sup>2</sup>, ce qui en fait un territoire comparable, sous ce rapport, au Turkménistan ou au Mali (10 hab/km<sup>2</sup>).

<sup>9</sup> Données INSEE et issus de l'enquête collective ESMR. Je remercie Gilles Laferté et Abdou Diallo de m'avoir communiqué ces données.

<sup>10</sup> Julian Mischi, Nicolas Renahy, « Pour une sociologie politique des mondes ruraux », *art.cit.*

<sup>11</sup> Gilles Laferté, *L'embourgeoisement agricole dans les formes localisées de la structure sociale*, Habilitation à Diriger des recherches en sociologie, Université Paris Descartes, 2013.

<sup>12</sup> Nicolas Renahy, *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La Découverte, 2005 ; Nicolas Renahy, *Mondes ruraux et classes populaires*, Habilitation à Diriger des recherches en Sociologie, 2011. Julian Mischi, « Gérer la distance à la « base ». Les permanents CGT d'un atelier SNCF », *Sociétés contemporaines*, n°84, 2011, p.53-77.

<sup>13</sup> Ivan Bruneau, Nicolas Renahy, « Une petite bourgeoisie au pouvoir. Sur le renouvellement des élus en milieu rural », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°191-192, 2012, p.48-67.

(2045 dans le public, 80 dans le privé), et en 2012 ils étaient 1757 (1676 dans le public 81 dans le privé), soit une diminution d'environ 17,5%. Au-delà de ce recul important du nombre d'élèves, ce sont les structures scolaires qui connaissent de profondes transformations à cette période. Si l'offre privée reste inchangée (un seul établissement, alliant classes de maternelle et d'élémentaire, à Saint Germain et scolarisant environ 80 élèves en 2000 comme en 2012), celle publique s'est fortement rétrécie : on est passé de 41 établissements (toutes formes confondues, cf. supra) en 2000 à 18 en 2012, soit une baisse de près de 46% du nombre d'écoles en 12 ans. Dans l'enseignement maternel et élémentaire, la quantité d'établissements publics décline donc 2,6 fois plus vite que le nombre d'élèves, ce qui indique que le recul de la démographie scolaire ne saurait expliquer seul les transformations de l'offre éducative dans le pays Germanois. D'un point de vue qualitatif, l'offre scolaire a en effet été reconfigurée et on observe une très nette tendance à la concentration : en 2012, il ne reste que 7 écoles « ordinaires » (toutes situées dans des chefs-lieux de cantons), 3 écoles à classes uniques (ECU<sup>14</sup>) au sein de petites communes rurales (contre plus d'une dizaine en 2000), et 5 « Regroupements Pédagogiques Intercommunaux »<sup>15</sup> (RPI dits « dispersés », au sens où les sites scolaires sont répartis entre plusieurs communes selon les niveaux)<sup>16</sup>.

Dans les années 2000 dans le pays Germanois, la principale innovation en matière d'offre éducative résulte de la mise en place de « Pôles Scolaires » (PS), impulsés conjointement par le Conseil Général (CG) et l'Inspection Académique (IA). Au nombre de 3 en 2012 dans le Germanois (un quatrième doit ouvrir à la rentrée 2013), ces « pôles » - dont on sait que la promotion par les autorités nationales dans différents secteurs s'inscrit dans les transformations contemporaines des structures étatiques<sup>17</sup> - constitue la forme institutionnelle de concentration de l'offre scolaire la plus récente et ont, par exemple, impliqué un recul du nombre de RPI. Si ces nouvelles structures s'apparentent à des RPI concentrés de par leur site et leur gestion unique, ils présentent des spécificités à travers leur financement (en partie par le Conseil Général qui habituellement n'est pas compétent en matière d'enseignement primaire), leur mode de fonctionnement (la convention juridique passée entre les communes et l'IA prévoit notamment le maintien du nombre de classes du pôle durant trois années), et leurs moyens (obligation contractuelle d'entretien d'une cantine et de services de garde autour des heures d'enseignement). Dans le Germanois comme dans d'autres espaces ruraux, ces

---

<sup>14</sup> Sur ce type de structures : Françoise Oeuvarard, « Les petits établissements scolaires. Le cas des classes uniques », *Éducation et Formation*, n° 25, 1990, p.11-26.

<sup>15</sup> Voir notamment l'article L 212-2 du Code de l'Éducation et la circulaire du Ministère de l'Éducation nationale n°2003-104 du 3 juillet 2003. En 2001, on dénombrait en France 3755 RPI dispersés 1013 RPI concentrés qui concernait 8% des élèves de l'enseignement primaire : Yves Alpe, Jean-Luc Fauquet, *Sociologie de l'école rurale*, *op.cit.*, p.174.

<sup>16</sup> La mise en place de RPI constitue à l'échelle nationale une solution institutionnelle, croissante dans le Germanois comme dans d'autres espaces ruraux de la fin des années 1970 au début des années 2000, permettant de faire face à l'isolement rural en concentrant les élèves dans les mêmes structures. Dès l'origine et encore aujourd'hui, un tel dispositif relève pour partie d'un objet de rationalisation économique, puisqu'il permet aux petites communes de ne pas avoir à financer seules une école et à l'Éducation nationale d'optimiser le nombre d'enfants par enseignant.

<sup>17</sup> Philippe Bezès, *Réinventer l'État*, *op.cit.* ; Nicolas Belorgey, *L'hôpital sous pression : enquête sur le "nouveau management public"*, Paris, La Découverte, 2010.

réformes<sup>18</sup> de l'offre scolaire sont justifiées par des arguments gestionnaires et d'économie budgétaire<sup>19</sup> (il s'agit de réduire la dotation horaire globale en concentrant les élèves dans les mêmes établissements et les mêmes classes), dans un contexte plus général d'accroissement des déficits publics<sup>20</sup> et de non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux dans le cadre de la RGGP de 2007<sup>21</sup>.

Sans analyser ici les politiques de restriction et de concentration de l'offre scolaire menées sur ce territoire rural dans les années 2000, on peut s'interroger sur les comportements des enseignants et des familles confrontées à ces mutations, qui sont parfois contraintes à d'importants déplacements quotidiens. Il s'agit ainsi d'aborder la réforme de l'État - dans le cas relativement peu étudié du secteur scolaire<sup>22</sup> - du point de vue des agents de base et des « usagers » des différents groupes sociaux, alors que cet objet est généralement traité au prisme des élites et des gouvernants. Chaque année, dans le Germanois comme dans d'autres territoires ruraux aux propriétés similaires, certaines fermetures de classes et d'établissements – mais pas toutes, ces actions collectives localisées ayant leurs conditions sociales et contextuelles – donnent en effet lieu à des résistances et à des mobilisations collectives, parfois de grande ampleur, qui sont régulièrement médiatisées localement<sup>23</sup>. Menée depuis septembre 2012, l'enquête porte sur ces transformations politiques de l'offre scolaire et sur les contestations qu'elles peuvent susciter. L'analyse localisée<sup>24</sup> s'appuie sur 33 entretiens approfondis<sup>25</sup> auprès d'acteurs diversifiés (élus à différentes échelles, agents administratifs variés de l'Éducation nationale, de collectivités territoriales et de la CCI, directeurs d'écoles, parents d'élèves militants ou non, enseignants syndiqués ou non et participants à ces actions collectives ou non, représentant syndical du SNUIPP), sur des archives administratives (de l'IEN de Saint Germain, du rectorat<sup>26</sup>, de la CCI et de deux communes), militantes (de collectifs et d'associations locales de parents) et de sciences sociales<sup>27</sup>, ainsi que sur quelques

---

<sup>18</sup> Le terme de « réforme » est utilisé en le détachant de ses acceptions normatives : Christian Topalov (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle : la nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France. 1880-1914*, Paris, Édition de l'EHESS, 1999.

<sup>19</sup> André D. Robert, Roger François Gauthier, *L'école et l'argent. Quels financements pour quelles finalités ?*, Paris, Retz, 2005.

<sup>20</sup> L'éducation constitue de loin le premier poste de dépenses publiques en France. Le budget annuel de l'Éducation Nationale oscille entre 7 % et 8 % du PIB depuis les années 1990. Il s'agit chaque année du premier poste de dépenses publiques, avec par exemple plus 60 milliards d'euros en 2009, soit près d'un cinquième du budget de l'État.

<sup>21</sup> Philippe Bezès, Alexandre Siné (dir.), *Gouverner (par) les finances publiques*, Paris, Presses de Sciences Po, 2011.

<sup>22</sup> Voir par exemple Frédéric Sawicki (dir.), « Politiques scolaires », *Politix*, n°98, 2012.

<sup>23</sup> Comme dans d'autres espaces ruraux, les principaux journaux locaux, départementaux et régionaux du pays Germanois abordent chaque année les mobilisations des familles pour « sauver leur école ». Le sujet constitue un « marronnier » dans la presse locale, selon des temporalités très routinières : des articles en février (au moment de l'annonce de la carte scolaire du 1er degré), d'autres en juin (au moment des ajustements par rapport au projet de février), les derniers à la rentrée de septembre (pour dresser un bilan des fermetures/maintiens/ouvertures de l'année). Les seuls articles publiés s'écartant de ces trois « temps forts » du suivi médiatique correspondent à d'éventuelles actions collectives des familles particulièrement visibles localement.

<sup>24</sup> Jean-Louis Briquet, Frédéric Sawicki, « L'analyse localisée du politique », *Politix*, n°7-8, 1989, p. 6-16.

<sup>25</sup> Je remercie Marion Haratyk pour la retranscription d'une grande partie des entretiens.

<sup>26</sup> En particulier des archives administratives de l'Inspection académique « déclassées » car historiques (1895-2002), consultées aux archives départementales. Tout autre accès à des documents archives a été refusé par les agents de l'Éducation nationale qui ont estimé le sujet « trop sensible ».

<sup>27</sup> Un village où des mobilisations contre la fermeture de l'école ont été observées en 2013 constituait un terrain central d'une des grandes enquêtes des années 1970 concernant l'analyse localisée des groupes sociaux. J'ai

observations dans l'espace local (manifestations, sorties d'écoles, réunions d'associations de parents)<sup>28</sup>.

A partir de ces matériaux et bien que l'enquête ne se soit pas focalisée sur les enseignants, cette communication s'interroge sur leur éventuelle participation à ces actions collectives contre les fermetures scolaires. En questionnant les propriétés sociales, les expériences professionnelles, les carrières militantes, et les sociabilités locales, cette étude pointe les logiques de la différenciation des comportements des enseignants du premier degré<sup>29</sup> face aux fermetures de classes en milieu rural. On aurait pu faire l'hypothèse que les enseignants soient presque toujours mobilisés auprès des familles contre les fermetures de classes en milieu rural<sup>30</sup>. Or, dans la période contemporaine, il n'en est rien contrairement à l'hypothèse posée au départ en prenant appui sur les quelques travaux existants<sup>31</sup>. Les enseignants étudiés sont loin de toujours s'engager dans les mouvements de résistance pour le maintien de « leur » école et ceux qui le font mobilisent des modes d'action particuliers et différents de ceux des parents. Comment dès lors expliquer la participation ou la non-participation des enseignants aux mobilisations contre la restriction de l'offre scolaire en milieu rural dans la période contemporaine ? Quelles sont leurs modalités d'action le cas échéant ? En recourant à une approche relationnelle par cas<sup>32</sup>, cette communication analyse les conditions de la (non) participation des enseignants aux actions contre les fermetures scolaires, en abordant successivement le contexte syndical local (1.), les logiques de la différenciation interne du groupe des enseignants du rural (2.), et les mécanismes institutionnels visant à dissuader les contestations (3.).

## **1. Un contexte syndical peu propice à la lutte pour le maintien des écoles rurales**

Un résultat contre intuitif ressortant de l'enquête est que nombre des enseignants étudiés ne participent pas aux contestations contre les fermetures de classes, qu'il s'agisse des représentants syndicaux<sup>33</sup> ou même des enseignants des établissements en question. Le Germanois est un territoire rural où les organisations syndicales en général et celles des

---

donc consulté l'un des fonds d'archives ethnographiques évoqué par Gilles Laferté et que j'ai choisi, en l'état, d'anonymiser : « Des archives d'enquêtes ethnographiques pour quoi faire ? Les conditions d'une revisite » *Genèses*, n°63, 2006, p.25-45. Cette étude constitue donc pour partie une revisite d'un terrain d'enquête déjà travaillé par des sociologues et des anthropologues dans les années 1970.

<sup>28</sup> Malgré plusieurs relances, des observations au sein des institutions ont été systématiquement refusées de la part des agents de l'Éducation nationale.

<sup>29</sup> Pour une sociologie des transformations historiques de ce groupe professionnel et de ses modes d'action politique : Bertrand Geay, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Seuil, Paris, 1999.

<sup>30</sup> Une telle représentation est par exemple véhiculée par des productions artistiques comme le film « Etre et avoir », sorti en 2002, qui donne une vision relativement enchantée des écoles à classes uniques où enseignants et familles entretiendraient nécessairement des relations positives. Sur ce film et certaines luttes auxquelles il a donné lieu : Florence Weber, « La déontologie ethnographique à l'épreuve du documentaire », *Revue de Synthèse*, tome 132, n°3, 2011, p.325-349.

<sup>31</sup> Yves Alpe, Jean-Luc Fauquet, *Sociologie de l'école rurale*, op.cit.

<sup>32</sup> Howard S. Becker, « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°62-63, 1986, p. 105-110.

<sup>33</sup> Sur le corporatisme sectoriel et la cogestion organisée de longue date entre les autorités de l'Éducation nationale et les syndicats enseignants : Véronique Aubert, Alain Bergounioux, Jean-Pierre Martin, René Mouriaux, *La forteresse enseignante : la Fédération de l'Éducation Nationale*, Paris, Fayard, 1985.

enseignants en particulier sont peu implantées. Le syndicat majoritaire au niveau départemental dans le premier degré - le SNUIPP, affilié à la FSU<sup>34</sup> - est peu présent sur ce territoire et compte peu de militants : « *dans le Germanois, on n'y va pas beaucoup à vrai dire parce qu'il ne se passe rien (...) Dans ce secteur, les adhérents [SNUIPP] sont peu nombreux parce que les enseignants ne sont pas très engagés. Ils font généralement pas l'effort de venir jusqu'à Varon [la grande ville régionale anonymisée] quand il y a un mouvement* ». D'après cette représentante départementale du SNUIPP et bien qu'elle n'ait pas communiqué de « *chiffres officiels* », le taux de syndicalisation dans le Germanois est « *presque deux fois plus faible qu'ailleurs dans le département* » avec « *moins de 5 %* », une de ses collaboratrices permanentes au siège du SNUIPP, interpellée dans le couloir lors de l'entretien, confirmant largement cette donnée.

Concernant les fermetures de classes, le SNUIPP départemental, familiarisé avec « *les problématiques du rural isolé* » selon sa représentante, affiche publiquement une position de « *non soutien aux protestations non concertées qui s'opposent à l'intérêt des enfants* » : « *nous sommes clairement pour les Pôles scolaires, cela donne plus de moyens aux enseignants et c'est dans l'intérêt des enfants (...) Vouloir à tout prix maintenir une école dans chaque village est une chimère dans le contexte budgétaire actuel. Et puis les pratiques pédagogiques que l'on observe dans ces petites structures sont parfois déplorables et il n'y a aucun travail collectif* ». Il n'existe d'ailleurs pas de débat sur ces questions dans l'univers syndical local et aucune organisation représentant les enseignants ne s'opposent aux Pôles scolaires.

Du point de vue de ses caractéristiques, la représentante départementale du SNUIPP rencontrée, comme nombre de ses collaborateurs ou même des représentants d'autres syndicats, est aussi très différente socialement des enseignants observés dans le Germanois. Issue de la petite bourgeoisie urbaine, mariée à un architecte d'intérieur, elle est psychologue scolaire après avoir été institutrice pendant de nombreuses années. Fortement dotée culturellement (notamment du fait de pratiques autodidactes et d'une « *culture politique* » liée à ses expériences militantes), elle est engagée dans plusieurs organisations collectives (syndicale, associative) et a été membre du PCF, puis du Parti de Gauche. Autant de propriétés sociales et politiques qui, on le verra, la distingue fortement des quelques enseignants ruraux mobilisés pour « *sauver leur école* ». Cette enquêtée est en effet mieux dotée que nombre d'enseignants du Germanois et appartient à la petite bourgeoisie locale et urbaine qui ne semble pas partagée les intérêts des instituteurs ruraux mobilisés qui sont tendanciellement de milieux plus modestes et, surtout, qui sont « *du coin* »<sup>35</sup>. Les différences sociales et de lieux de vie entraînent ainsi des positionnements divergents sur l'enjeu de la concentration de l'offre scolaire rurale.

Par conséquent, dans ce contexte où les structures syndicales ne sont pas mobilisées pour le maintien des écoles rurales, la participation des enseignants aux contestations locales contre les fermetures scolaires ne peuvent être qu'individuelles ou le fruit de collectifs très

---

<sup>34</sup> Sur la genèse et la structuration du champ syndical enseignant : Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La découverte, 2005, p.32-58 ; André D. Robert, *Miroir du syndicalisme enseignant*, Paris, Syllepse, 2007.

<sup>35</sup> La comparaison d'enseignants du centre urbain et d'autres ruraux du Germanois rappelle d'ailleurs que la seule position professionnelle - être « *enseignant* » - ne suffit pas à caractériser une position sociale (de classe).

localisés. Les comportements des instituteurs et institutrices<sup>36</sup> observés dans le Germanois sont alors très variables, les enseignants du public entretenant des rapports variés à l'engagement, y compris lorsque l'enjeu les concerne directement. On peut donc s'interroger sur les logiques de cette différenciation parmi les enseignants directement affectés par ces fermetures.

## **2- La différenciation sociale et générationnelle des comportements des enseignants ruraux face aux fermetures scolaires**

Un premier élément d'explication des variations entre enseignants provient de la diversité des trajectoires et des dispositions sociales des instituteurs concernés par une fermeture de classe. Dans le Germanois, ce sont tendanciellement ceux qui sont issus de milieux populaires, les plus âgés<sup>37</sup>, en situation d'ascension sociale par la profession d'enseignant et fortement ancrés dans l'espace local - ils jouissent notamment d'un important capital d'autochtonie<sup>38</sup> - qui sont les plus mobilisés contre les fermetures de classes.

Le cas de Robert en fournit une illustration. Issu d'une famille d'ouvriers ruraux, âgé de plus de 50 ans, veuf sans enfant anciennement mariée à une employée municipale non diplômée, il est instituteur depuis près de vingt-cinq ans. Robert a un rapport positif à son métier qu'il considère, « *sans usure malgré les années* », comme « *une chance* ». Il s'estime redevable à l'Éducation nationale, à la fois pour lui avoir permis de s'élever socialement (« *je n'étais qu'un fils d'ouvrier et j'ai eu de la chance* ») et pour « *le plaisir qu'[il] prend encore au quotidien* ». Robert a grandi dans le Germanois, se définit comme « *quelqu'un d'ici et qui le vit très bien* », et déclare y « *connaître presque tout le monde* ». Il y habite depuis toujours et y exerce depuis sa seconde année d'enseignement dans les années 1980 : « *j'avais été nommé dans [un autre département] et j'ai tout de suite demandé à venir dans le Germanois, ce qui n'a pas été très dur vu que les demandes de mouvement pour le Germanois ne sont pas légions (rires)* ». Robert dispose en outre d'une forte expérience militante, puisqu'il est syndiqué au SNUIPP depuis plus de vingt ans (« *il n'y a rien d'autres à gauche dans le coin* »), a été membre du PCF dans les années 1990, et s'est engagé durant plusieurs années dans des associations de théâtre et d'éducation populaire dans une petite ville ouvrière à proximité immédiate du Germanois. Sa trajectoire sociale et son ancrage au sein de ce territoire rural<sup>39</sup> contribuent fortement à expliquer son engagement auprès des familles lors de

---

<sup>36</sup> Le terme d'instituteur sera utilisé de manière récurrente dans le texte pour en simplifier la lecture, mais la grande majorité d'entre eux sont des femmes à l'échelle nationale comme dans le département étudié (où 83% sont des institutrices selon la représentante SNUIPP).

<sup>37</sup> Sur l'importance des socialisations générationnelles en matière de mobilisations enseignantes, voir par exemple la troisième partie de Ludivine Balland, *Une sociologie politique de la crise de l'École. De la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, Thèse de Science politique, Université Paris X, 2009 ; Aurélie Llobet, « L'engagement des enseignants du secondaire à l'épreuve des générations. Entre reproduction et recomposition des formes d'action », *Politix*, n°96, 2011, p.59-80.

<sup>38</sup> Jean-Noël Retière, « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, n°63, 2003, p.121-143 ; Nicolas Renahy, *Mondes ruraux et classes populaires*, *op.cit.* Il n'y a aucune raison de penser que le capital d'autochtonie soit réservé aux catégories populaires.

<sup>39</sup> Sur ces questions, voir aussi H. Peyronnie, « L'enracinement local des instituteurs : un rapport de « proximité distante » ? Rapport à l'espace local et mobilité dans la construction historique de la profession », *Carrefours de l'Éducation*, n°3, 1996, p.5-20.

la fermeture de sa classe en 2007 : « *on a fait tout ce qu'on a pu, je me suis mis en grève pendant plus de 15 jours tout seul et malgré le fait que le syndicat m'avait lâché. On a été à Varon [la principale ville régionale où est située le rectorat] pour manifester, des pétitions, etc. [...] Pour moi il était pas question de voir une nouvelle école crever sans rien faire. J'en ai vu beaucoup depuis vingt-cinq ans et j'ai toujours trouvé ça dégueulasse... Mais là c'était la mienne donc je pense que le lien affectif a fait la différence* ».

Le cas de Serge, qui présente des propriétés sociales relativement similaires bien qu'il ne soit pas syndiqué, va dans le même sens. Issu du Germanois, âgé de 49 ans, fils d'un employé maçon et d'une mère sans emploi, attaché<sup>40</sup> à l'école publique (« *ici il n'y a pas de privé et c'est très bien* ») et rurale (« *c'est autre chose que la ville, les gamins sont plus calmes et plus cadrés vu que tout le monde se connaît* »), il enseigne dans une école à classe unique (ECU) depuis plus de quinze ans et n'a, durant cette période, fréquenté que deux établissements situés dans deux villages très proches. Son âge et la socialisation générationnelle qui va avec (il a notamment été formé dans le cadre d'une école normale, disparue en 1990), son ascension sociale par la profession enseignante, et son autochtonie dans cet espace rural sont autant de propriétés, partagées avec Robert, qui explique son « *soutien très ferme contre cette politique d'économie par les fermetures d'école* » et sa « *mobilisation auprès des parents* » (bien que ses modalités d'action, on le verra, présentent certaines spécificités). Son ECU est en effet menacée de fermeture pour la rentrée 2013 et il est associé activement à l'action collective des douze familles de l'établissement.

Par contraste, les enseignants rencontrés qui ne vivent pas leur métier comme une promotion sociale, sont généralement plus jeunes et non issus de milieux populaires, et qui ne sont pas particulièrement ancrés dans ce territoire rural (parce qu'ils y ont peu vécu, ou parce qu'ils sont contraints d'y habiter du fait de leur seule affectation par l'Éducation nationale comme on en observe beaucoup parmi les jeunes instituteurs du Germanois) ne participent guère aux mobilisations collectives pour la « *préservation des écoles de villages* ». Benjamin en constitue un exemple. Agé de 34 ans, il est instituteur et directeur d'un Pôle scolaire situé à proximité de Saint Germain, et ancien directeur d'un autre Pôle Scolaire du secteur. Fils d'un représentant de commerce et d'une employée municipale dans une ville moyenne d'un autre département rural, il ne considère pas sa situation professionnelle comme une « *chance* » ou une « *promotion sociale* » : « *J'ai fait ça comme j'aurai pu faire autre chose. Je me serai bien vu magistrat mais à un moment j'ai renoncé (...) L'enseignement c'est bien et c'est utile mais, à dire vrai, je ne me vois pas faire toute ma carrière comme instit* ». Il ne vit par ailleurs dans le Germanois que depuis cinq ans et y a déménagé trois fois : « *je ne suis pas d'ici et j'aime bien bouger à dire vrai (...) avec ma femme on n'investit pas particulièrement dans le [Germanois]* ». Il n'est pas particulièrement ancré au sein de ce territoire et n'entretient que peu de sociabilités locales : « *on n'a pas beaucoup d'amis dans le [Germanois], à part des enseignants* ». Outre le fait qu'il n'est pas « *du coin* » et ne bénéficie pas de ressources d'autochtonie, Benjamin a été formé professionnellement à l'IUFM de la principale ville régionale. Il décrit ainsi son parcours d'apprentissage : « *l'Éducation nationale s'est*

---

<sup>40</sup> Au sens de Howard S. Becker selon lequel l'attachement résulte de motivations préexistantes (liées notamment à la trajectoire) et de l'activité de l'institution : « *Notes on the concept of commitment* », *American Journal of Sociology*, n°66, 1960, p. 32-40.

*beaucoup modernisée et heureusement. Moi par exemple, on m'a appris à être pragmatique, à ne pas discuter les consignes de la hiérarchie et à s'adapter aux circonstances particulières. J'ai souvent l'impression, mais je me peux me tromper, que les enseignants plus expérimentés pensent un peu autrement et ne sont pas vraiment des vecteurs d'innovation, aussi bien au niveau pédagogique que des projets. Les pôles scolaires en sont un bon exemple* ». Contrairement aux instituteurs plus âgés passés par l'école normale, sa formation professionnelle s'apparente par bien des aspects - à commencer par la transmission de certains principes issus du *New Public Management*<sup>41</sup> - à celle décrite par des travaux sur les « managers » que constituent les chefs d'établissement du secondaire<sup>42</sup>. Cet enquêté n'est pas syndiqué, se déclare « de gauche », vote socialiste depuis plusieurs années, et n'a jamais milité dans aucune organisation collective. A la fin de sa première année d'enseignement, l'école de village de Benjamin a connu une fermeture de classe pour cause de « sous-effectifs » et il raconte ne pas s'être engagé auprès des familles mécontentes : « ça ne servait à rien de toute façon. C'est la tendance actuelle, il faut faire des économies, qu'on le veuille ou non. Donc même si je comprends les parents qui vont devoir changer leurs habitudes, c'est comme ça et il faut s'y plier (...) Les gens sont souvent assez rétifs au changement ». Les propriétés sociales de cet enquêté, sa trajectoire, son âge, sa formation professionnelle et son faible ancrage local le distinguent fortement des cas précédemment évoqués d'enseignants mobilisés comme Robert ou Serge. Ces différences sociales expliquent pour une large part que, confrontés à la même situation de voir une classe de leur école en voie de fermeture, les uns s'engagent auprès des familles tandis que les autres - comme Benjamin - préfèrent ne pas prendre part aux contestations locales.

Sans surprise, les enseignants concernés directement par une fermeture de classe sont ainsi inégalement disposés à l'égard de la mobilisation collective du fait de leurs diverses trajectoires et propriétés sociales. Toutefois, les dispositions ne sont pas les seuls éléments explicatifs des pratiques et il convient en complément de saisir les logiques de situation et les contraintes institutionnelles qui peuvent peser sur les acteurs.

### **3- Les mécanismes institutionnels désincitatifs**

La participation aux mouvements pour le maintien de classes ou d'écoles en milieu rural ne saurait se réduire aux dispositions sociales incorporées par les enseignants. Encore faut-il que les propriétés de la situation - qui, à l'encontre d'une interprétation mécaniste et simplificatrice sur les implications de l'habitus, conditionne l'activation de dispositions pour éventuellement générer des pratiques<sup>43</sup> - permettent l'activation de ces dispositions à la

---

<sup>41</sup> Voir par exemple Cécile Robert (dir.), « Management », *Politix*, n°79, 2007 ; Laurent Bonelli, Willy Pelletier (dir.), *L'État démantelé. Enquête sur une contre-révolution silencieuse*, Paris, La Découverte, 2010.

<sup>42</sup> Agnès Pelage, « La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°145, 2003, p.21-36 ; Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, PUF, 2006. Sur ces « néo-enseignants », voir aussi Agnès Van Zanten, Patrick Rayou, *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard, 2004 ; Bertrand Geay « Les néo-enseignants face à « l'utilitarisme » », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°184, 2010, p.72-89.

<sup>43</sup> Dans ses travaux les plus récents, Pierre Bourdieu explique par exemple que « les dispositions ne conduisent pas de manière systématique à une action déterminée : elles ne se révèlent et ne s'accomplissent que dans des

mobilisation. En effet, le cadre institutionnel dans lequel évoluent les enseignants du premier degré oriente aussi leurs comportements qui ne peuvent donc être expliqués uniquement par leurs dispositions sociales (qui ont d'ailleurs aussi été façonnées par leurs expériences professionnelles au sein de l'Éducation nationale). Ainsi, la non-participation de certains enseignants aux actions pour le maintien de leur école est aussi liée à certains mécanismes désincitatifs<sup>44</sup>, mis en place par l'institution scolaire, qui augmentent les coûts de l'action collective y compris pour certains instituteurs *a priori* disposés à se mobiliser. Dit autrement, la condition d'agent de l'État caractérisant les enseignants du public oriente leurs attitudes en matière de contestation des décisions d'autres agents occupant des positions supérieures dans l'appareil d'État. Dans le cas étudié, ces mécanismes institutionnels dissuasifs sont au nombre de deux.

### ***Contrainte de rôle, devoir de réserve***

Le premier, sans doute le plus attendu, relève du statut institutionnel des instituteurs et aux conditions d'avancement dans la carrière attachées à ce statut. Les enseignants du public du premier degré peuvent être appréhendés comme des *street level bureaucrats*<sup>45</sup>. Si une telle caractérisation n'épuise pas la complexité des identités de ces instituteurs et n'est pas en soi explicative, elle rappelle qu'il s'agit d'agents dépendants d'une administration publique. Ces acteurs institutionnels sont, selon les textes juridiques régissant leur fonction, soumis à diverses obligations professionnelles liées à leur statut de fonctionnaires de l'Éducation nationale. L'une d'entre elle renvoie à une obligation de « neutralité » et de « réserve » qui est censée, au moins dans les textes, contraindre ces enseignants : « *en tant que fonctionnaires nous sommes soumis à un devoir de réserve. On n'est pas censé soutenir les familles quoi qu'on en pense. Donc quand il y a un sujet polémique, on l'a toujours en tête* » (Serge).

En tant qu'agents de l'administration scolaire et sous ce rapport assez proche de l'idéal type des bureaucrates forgé par Max Weber<sup>46</sup>, les enseignants se doivent *a priori* d'appliquer les consignes « de manière impersonnelle » et sont soumis au « principe de la hiérarchie administrative »<sup>47</sup> qui est, en l'espèce, incarnée par l'Inspecteur de l'Éducation nationale

---

circonstances appropriées et dans la relation avec une situation. Il peut donc arriver qu'elles restent toujours à l'état de virtualité, comme le courage du guerrier en l'absence de guerre. Chacune d'elles peut se manifester dans des pratiques différentes, voire opposées, selon la situation » : *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, Liber, 1997, p. 178.

<sup>44</sup> La sociologie de l'action collective a souligné de longue date l'importance des mécanismes incitatifs en matière de mobilisation (par exemple Mancur Olson, *Logique de l'action collective*, Paris, PUF, 1978, 1<sup>ère</sup> éd. 1966). L'étude des mécanismes inverses, augmentant les coûts de l'action collective et parfois mis en place par l'État pour restreindre et canaliser les contestations, pourrait constituer un chantier de recherche permettant de renouveler le regard sur les mobilisations collectives : Lorenzo Barrault, *Gouverner par accommodements*, *op.cit.*, p.495-567. Sur la nécessité d'un décloisonnement de la sociologie de l'action collective : Frédéric Sawicki, Johanna Siméant, « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », *Sociologie du travail*, n°51, 2009, p. 97-125.

<sup>45</sup> Michael Lipsky, *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*, New York, Russel Sage Foundation, 1980.

<sup>46</sup> Max Weber, *Economie et société, Tome 1 : Les catégories de la sociologie*, Paris, Agora Pocket, 2008, p.291 et suivantes.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p.291-292.

(IEN) à Saint Germain et par l'Inspecteur d'Académie (IA<sup>48</sup>) à Varon. Le statut professionnel des enseignants peut ainsi peser sur leur éventuelle participation aux mobilisations locales autour des fermetures de classes. Notamment, ces acteurs bureaucratiques « voient s'ouvrir à eux une carrière, un « avancement » (...) dépendant [pour partie] du jugement de leurs supérieurs »<sup>49</sup> hiérarchiques. Robert, l'instituteur précité d'une cinquantaine d'années, syndiqué au SNUIPP et qui a participé activement aux contestations pour le maintien de son école, explique par exemple : « *pour l'enseignant, ce n'est pas simple du tout : même s'il est d'accord avec les parents, il n'est pas censé dire quoi que ce soit. Donc on est partagé : d'un côté, je comprenais les parents et je voulais vraiment me battre avec eux, d'un autre je savais que l'Inspecteur à [Saint Germain] n'allait pas trop aimer si ça se savait et qu'après il allait me mettre des bâtons dans les roues* ». Benjamin, non mobilisé auprès des familles, va dans le même sens : « *je suis pas fou en plus, je ne vais me faire taper sur les doigts par ma hiérarchie (...) donc même si je ne suis pas d'accord en tant que citoyen, j'obéis. Je suis fonctionnaire et on n'a pas le choix* ».

Il reste que ces contraintes hiérarchiques sont appropriées de manière différentielle selon les propriétés sociales, les formations et les carrières professionnelles de ces enseignants. Les plus dociles vis-à-vis des pressions de l'IEN et de l'IA semblent être les instituteurs les plus jeunes et les moins militants, à l'image de Benjamin et par opposition à Robert qui répète à plusieurs reprises au cours de l'enquête combien « *il faut savoir résister aux consignes quand elles sont mauvaises et garder une indépendance d'esprit* ». Mais même chez les enseignants disposés à protester avec les familles, l'exigence de « réserve » liée à la position professionnelle et au rôle institutionnel<sup>50</sup> oriente les modalités d'action. Serge, 49 ans, issu de milieu populaire et du Germanois, enseignant en ECU dont l'école de village est menacée de suppression à la rentrée 2013 explique : « *en tant qu'instit je ne peux pas me permettre de trop me mettre en avant même si je suis totalement contre cette fermeture (...) J'informe les familles, je fais des réunions, j'explique un peu les logiques de l'Éducation nationale aux parents (...) La pétition par contre je ne pouvais pas me permettre de la signer parce que l'Inspecteur me l'aurait reprocher sinon. C'est pareil quand un journaliste du Y [un journal local] est venu me voir pour parler de la fermeture de l'école, j'ai préféré qu'il ne cite pas mon nom dans le journal. Parce que ça ne servait pas à grand-chose et que c'était risqué* ». Ainsi, du fait de leur statut professionnel, les enseignants mobilisés contre les fermetures de classes ont tendance à se tenir en retrait des protestations les plus directes (« *je laisse ça aux parents* », Serge), leur comportement relevant davantage des arts de la résistance peu visibles par les détenteurs du pouvoir<sup>51</sup> qui sont aussi leurs supérieurs hiérarchiques.

---

<sup>48</sup> Acteurs renommés Directeur Académique des Services de l'Éducation nationale (DA-SEN) par un décret publié le 6 janvier 2012. Le changement d'appellation officielle n'a pas d'implication dans l'analyse et l'on conserve le terme d'IA pour faciliter la lecture.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p.295.

<sup>50</sup> Au sens de Jacques Lagroye (entretien avec), « On ne subit pas son rôle », *Politix*, n°38, 1997, p. 7-17.

<sup>51</sup> James C. Scott, *Domination and the arts of resistances. Hidden transcript*, New Haven/Londres, Yale University Press, 1990. La question des pièces de répertoire d'action (au sens classique de Charles TILLY, « The repertoires of contention in America and Britain », in M.N. Zald, J. McCarthy (dir.), *The dynamics of social movements*, Cambridge, Mass, Winthrop, 1979, p. 126-155) mobilisées par ces enseignants n'est pas développée ici.

### ***Des facilités de mutation comme technique de modération***

Outre ce statut professionnel comme frein relatif à l'engagement dans une action contestataire contre les décisions de la hiérarchie, l'organisation institutionnelle favorise surtout la non-participation des enseignants aux mobilisations d'une seconde manière plus originale : les modalités de mutation. Dans le Germanois comme dans d'autres territoires ruraux peu denses et relativement isolés, de nombreux enseignants du premier degré sont affectés jeunes, au moment de leur entrée dans la carrière, et n'ont pas choisi ce lieu de travail et donc de vie (l'enclavement relatif du territoire rendant très compliqué pour ces enseignants une domiciliation permanente à Varon). Comme me l'explique Muriel, une enseignante de 26 ans, ayant grandi à Varon, rencontrée à la sortie d'une école lors de plusieurs discussions informelles, « *il y a plein de jeunes instits comme moi qui sont contraints d'être ici et qui n'attendent que de rentrer à Varon* »<sup>52</sup>. De nombreux cas similaires ont été rencontrés pendant l'enquête ou ont été évoqués par des interviewés. Les règles de mutation au sein du département - appelé mouvement départemental et qui diffèrent du mouvement national - sont fixées par les IA et donc variables localement. Les mutations professionnelles, et donc la possibilité pour des enseignants contraints d'exercer en milieu rural isolé d'être affectés dans une grande agglomération, sont notamment fonction d'un nombre de « points » croissants classiquement avec l'ancienneté.

Cependant, dans le département du Germanois, une règle de « bonification des points » de l'enseignant dont la classe est supprimée a été mise en place par l'IA à la fin des années 1990. Ce système de « bonification » donne à l'instituteur la quasi-certitude d'être prioritaire sur le poste libre de son choix au sein du département : « *ce qu'il se passe quand ils ferment, bon par exemple quand ils ferment 3 ou 4 écoles par exemple pour faire un pôle, les collègues ont un nombre de points qui est bien supérieur à l'ensemble des points du barème mouvement (...). Ils ont une bonification absolue. Pour vous donner un exemple, nous le barème mouvement c'est un point par an pour l'ancienneté générale de service, donc bon voilà maximum 37 enfin les collègues qui vont arriver en fin de carrière ils peuvent avoir 37-38 points... et un collègue qui a son poste fermé, il a 120 points supplémentaires* » (représentante départementale du SNUIPP). Pour le dire autrement, l'enseignant dont la classe est fermée reçoit en contre partie un nombre de points à la mutation départementale tellement élevé qu'il pourra choisir le poste de son choix. Dans ce contexte, certains enseignants, même bien disposés à participer aux contestations pour le maintien d'une école (de par leur trajectoire sociale, leurs expériences militantes et leur attachement à l'enseignement public), peuvent avoir un intérêt à la fermeture de leur classe à des fins de mutation. Ainsi, si elle est membre du SNUIPP, affirme que « *les Pôles Scolaires visent surtout à faire des économies en fermant des classes ici ou là* », et se dit « *tout à fait d'accord* » avec les familles rurales qui protestent, Muriel raconte : « *si on me fermait ma classe en même temps, je serais très contente parce que je veux vraiment retourner à Varon et cela faciliterait grandement le mouvement...* ».

Dans la mesure où la suppression de la classe d'un enseignant favorise son mouvement du fait des règles institutionnelles, ceux qui sont mécontents de leur affectation

---

<sup>52</sup> Par contraste, la faible demande du Germanois comme secteur d'affectation par les enseignants favorise, chaque année lors du « mouvement » en juin, les quelques demandes d'instituteurs « du coin » soucieux de vivre et de travailler sur ce territoire. Voir par exemple le cas précité de Robert.

comme on en trouve beaucoup dans le Germanois peuvent espérer une fermeture de leur classe même quand ils sont, idéologiquement, hostiles à ce type de réforme. Une mère de famille, ouvrière du tertiaire, qui s'est mobilisée pour le maintien de l'ECU de son fils aîné quelques années auparavant, raconte : « *l'institutrice [jeune et originaire de Varon] a pu partir et rentrer à Varon, donc elle était super contente et elle nous a pas aidé pour un sous. Même si elle disait quand même qu'elle nous comprenait et était d'accord avec vous sur le plan des idées* ». Pour ce type d'enseignant faiblement ancré dans le Germanois et désireux de changer d'affectation, l'appartenance institutionnelle et les règles de mutations sont alors tout aussi explicatives de leur attitude face aux fermetures scolaires que leur trajectoire sociale et leurs expériences militantes. Ces modalités de mouvement professionnel façonne ainsi les comportements des enseignants les moins insérés et les moins attachés à ce territoire rural qui sont aussi souvent, dans le Germanois, ceux les plus jeunes, en début de carrière, qui ont un rapport moins enchanté à leur métier. On le voit, ce dispositif ne génère donc pas mécaniquement des effets dissuasifs sur tous les enseignants, mais en produit chez ceux présentant certaines caractéristiques, notamment les moins insérés dans l'espace local et qui ne disposent pas de ressources d'autochtonie leur permettant de résister à la tentation d'obtenir une autre affectation professionnelle.

On aurait pu faire l'hypothèse que ces logiques du mouvement produisaient des effets de non-mobilisation non pensés par la hiérarchie de l'Éducation nationale, toutefois il semble que cela ne soit pas le cas empiriquement. L'IEN de Saint Germain explique par exemple : « *en général les instits ils ne font pas de vagues quand ils ne sont pas d'ici parce que ça leur permet de rentrer à Varon (...) Il y a quinze ans, la bonification existait déjà mais elle n'était pas si importante... et puis un jour, je ne sais plus quand, l'Académie a changé les règles. ils ne sont pas fous, ils savent ce qu'ils font* ». Un IA adjoint à Varon précise aussi en entretien : « *pour les enseignants on a mis en place un système de points plus élevés si leur classe ferme, c'est un peu pour compenser et pour qu'ils acceptent mieux la décision de fermer... Parce que dès fois ça a posé des problèmes par le passé avec des instituteurs qui prenaient le parti des familles et des élus* ». L'institutionnalisation de telles règles de mutation, favorisant les demandes des enseignants soucieux de quitter un territoire rural relativement enclavé (et qui, si besoin, seront remplacés l'année suivante par de nouveaux entrants dans la carrière), constitue une technique de modération des enseignants et de canalisation des mécontentements en cas de fermetures de classes. Ces règles sont un « facilitateur » des réformes de restriction l'offre scolaire, en les rendant acceptables par certains enseignants. Pour les dirigeants départementaux de l'Éducation nationale, il s'agit alors de s'assurer de la docilité des agents publics locaux que sont les enseignants. Désincitatives des protestations des instituteurs, de telles modalités de mutation ont aussi fait l'objet de l'accord des principaux représentants des syndicats enseignants<sup>53</sup> qui, on l'a vu précédemment, sont assez différents socialement des enseignants ruraux mobilisés pour le maintien des écoles : « *on veille à la transparence et à l'équité du mouvement (...) on était aussi pour la bonification de points quand ça a été mis en place* » (représentante SNUIPP). Si par le passé les familles, le maire et les enseignants des écoles rurales menacées de fermetures ont eu tendance à s'allier

---

<sup>53</sup> Sur l'intégration des enseignants aux régulations institutionnelles : Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, op.cit., p.18-25.

pour protester<sup>54</sup> - les suppressions de classes datant au moins de la fin des années 1970 - tout se passe comme si les porteurs des projets de concentration de l'offre scolaire publique s'étaient professionnalisés historiquement dans la mise en application de leurs réformes<sup>55</sup>, en prévoyant depuis la fin des années 1990 des mécanismes désincitatifs des contestations des enseignants, en « cassant » ainsi certaines dynamiques collectives des acteurs résistant localement<sup>56</sup> (alliance traditionnelle entre parents et instituteurs de village) et, ce faisant, en produisant l'acceptabilité de leurs décisions.

\*\*\*

Pour conclure provisoirement, on peut rappeler les principaux résultats et proposer quelques pistes de recherche. Contrairement à une hypothèse répandue dans la littérature, les instituteurs du rural concernés par une fermeture sont loin de toujours se mobiliser pour « sauver » leur classe ou leur école dans la période contemporaine. Trois séries d'explication entrent alors en jeu.

D'abord, les mobilisations des enseignants comme celles d'autres professions sont étroitement dépendantes du contexte syndical. Dans le cas étudié, le ralliement des principales organisations syndicales du département aux projets de Pôles scolaires impulsés par le Conseil Général et l'Éducation nationale rend improbable les mobilisations d'ampleur au-delà d'actions très localisées pour le maintien des écoles rurales.

Ensuite, les attitudes des enseignants à l'égard de la suppression de leur classe varient fortement selon leurs trajectoires sociales, leur insertion locale et leur génération d'entrée dans la carrière. En ce sens, sous le rapport des relations aux actions collectives contre les fermetures scolaires, on peut distinguer sommairement<sup>57</sup> deux pôles au sein de l'espace des enseignants du terrain étudié. L'un formé par ceux les plus âgés, généralement issus de milieux populaires, militants ou sympathisants des organisations de gauche, formés au sein des écoles normales, fortement attachés à l'enseignement public, très ancrés localement et davantage disposés à se mobiliser auprès des familles pour maintenir leur école. L'autre incarné par des enseignants plus jeunes, issus de milieux intermédiaires, entrés dans la carrière par dépit ou en tous cas sans vocation, formés au sein des IUFM et initiés à la

---

<sup>54</sup> Yves Alpe, Jean-Luc Fauguet, *Sociologie de l'école rurale*, op.cit.

<sup>55</sup> La sociologie de l'action collective étudie volontiers les apprentissages et l'accumulation de compétences des acteurs mobilisés (voir par exemple Frédérique Matonti, Franck Poupeau, « Le capital militant. Essai de définition », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°155, 2004, p.5-11). Il est aussi possible, symétriquement, d'analyser les apprentissages de leurs interlocuteurs institutionnels - par exemple en mobilisant la sociologie des organisations (bien qu'elle néglige parfois les relations nouées entre les organisations et leur « environnement ») à l'image des travaux de Philip Selznick, *TVA and the grass roots. A study of politics and organization*, Los Angeles, University of California Press, 1949 - soucieux de canaliser les contestations et de faire aboutir leurs réformes.

<sup>56</sup> Des mobilisations collectives d'enseignants, d'agents administratifs, d'élus locaux et de familles sont aussi observables en milieu urbain, bien qu'elles présentent évidemment certaines spécificités contextuelles : André D. Robert, Agnès Van Zanten, Marie-France Gropiron, Martine Kherroubi, *Quand l'école se mobilise Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, Paris, La Dispute, 2002.

<sup>57</sup> Au sens où l'analyse repose sur quelques cas qualitatifs qui ne permettent pas de cerner l'ensemble des enseignants du Germanois. Il faudrait évidemment des matériaux plus quantitatifs pour objectiver statistiquement cette population et restituer les cas observés dans le cadre de l'analyse localisée au sein du groupe des enseignants ruraux.

nouvelle gestion publique, souvent moins politisés et défiants à l'égard des organisations collectives, peu ancrés dans ce territoire rural et moins insérés dans des réseaux de sociabilité locale.

Enfin, un troisième type complémentaire d'explication est lié à l'importance des stratégies des détenteurs du pouvoir visés par les mobilisations collectives. La participation d'acteurs comme des enseignants à un mouvement contestataire est aussi fonction des contraintes institutionnelles saisissables en situation et des techniques de modération et de canalisation mises en œuvre par les agents de l'Etat. Ainsi, la relativement faible mobilisation des enseignants contre les suppressions d'écoles rurales dans la période contemporaine est pour partie explicable par des mécanismes institutionnels désincitatifs, comme des sanctions potentielles de la hiérarchie ou des facilités de mutation qui rencontrent notamment les intérêts d'enseignants, souvent jeunes, désireux d'être affectés au sein d'un territoire urbain. Là encore, l'engagement dans l'action collective est dépendant non seulement des dispositions des acteurs mais aussi des situations dans laquelle ils sont placés, les structures sociales (incorporées ou contextuelles) façonnant les comportements dans la mobilisation comme dans la non mobilisation.

Le cas de la (non) participation des enseignants à des actions collectives pour le maintien des écoles rurales donne à penser, en creux, la manière dont les détenteurs du pouvoir étatique rendent acceptables les réformes contemporaines de l'État aux yeux non seulement des agents de base (les enseignants) mais aussi des usagers (les familles). Du point de vue des politiques de restriction de l'offre scolaire rurale, l'engagement éventuel des enseignants auprès des familles et éventuellement des élus locaux n'apparaît toutefois pas décisif dans l'application de ces réformes. Si l'on pose la question des conditions de résistance aux décisions politiques de concentration scolaire et des conditions de félicité de ces résistances, force est alors de constater, au moins dans la période contemporaine, que les protestations collectives locales ne conduisent presque jamais à la remise en cause des projets des réformateurs, illustrant les relations de domination qui s'actualisent au quotidien entre le pouvoir politique détenu par une élite locale et les groupes sociaux, notamment populaires, des mondes ruraux.