

«Gouverner, c'est prévoir»: les dilemmes des responsables politiques régionaux et locaux à propos de l'évolution des régions alpines et de leurs écoles

Danièle Périsset, Edmund Steiner et Paul Ruppen¹

La société actuelle vit des mutations qui bousculent les repères traditionnels. Aucune région n'y échappe. Les zones rurales et alpines, qui sont au cœur de cet article, ne forment plus, sur les cartes anamorphiques, qu'un trait ténu à côté des masses en expansion des centres urbains. C'est à la signification que revêt l'école dans ces régions touchées par des changements rapides que s'intéresse la présente contribution. Qu'en pensent les acteurs de l'école aux niveaux décisionnels, à savoir les responsables politiques locaux et régionaux? Et les parents? Comment voient-ils leur village, son école? Comment envisagent-ils leurs rapports avec les villages voisins? L'analyse de presque un millier de questionnaires et d'une quarantaine d'entretiens réalisés auprès d'un large échantillon d'acteurs issus de 44 écoles volontaires des Grisons, du Vorarlberg et du Haut-Valais montre que les positions des acteurs peuvent diverger. Alors que les parents semblent contents de l'organisation scolaire qu'ils connaissent, les autorités politiques, dont dépend l'organisation des écoles des villages alpins, ont des positions plus contrastées, regroupées dans trois catégories, que nous désignons comme conservatrices, pragmatiques et enfin, visionnaires. La question se pose de savoir si ces positions auront des incidences, à long terme, sur l'existence d'une école de qualité (pédagogique) dans les vallées alpines.

Introduction

Personne ne conteste le fait que les évolutions économiques et sociales ont déployé leurs effets partout dans le monde (Caplow, 2002; Forsé & Langlois, 1995), y compris dans les régions que la topographie prédisposait apparemment à l'isolement, comme les régions de montagne. L'exode des jeunes en est un des effets évidents – ces jeunes qui, après leurs études, soit s'exilent définitivement², soit, au mieux, deviennent «pendulaires»³ faute de trouver de l'emploi dans leur village. Ces changements font sauter les repères traditionnels; ils mettent à mal bien des mythes, comme l'opposition ville-campagne (Corboz, 2000; Guindani & Bassand, 1982), la valeur immuable de la tradition (Cretzaz, 2008; Kilani, 1984)

ou encore – en lien direct avec le propos du présent article – l'école comme symbole d'un village (Beer Fluckiger, Hanhart & Perroulaz, 1990; Meusburger, 2005; Trnková, 2009). Ils contraignent à inventer d'autres rapports sociaux, économiques, politiques (Kranepuhl, 2008; Michelet, 2008; OCDE, 2006; PUSEMOR, 2007; Schuler, Perlik & Pasche, 2004).

Sur les cartes anamorphiques proposées dans l'article de Michelet (dans le même numéro thématique) qui montrent l'évolution démographique et celle des emplois, les villages et les communes des régions alpines de Suisse alémanique et du Vorarlberg ne forment plus qu'un trait ténu à côté des zones en expansion des centres urbains (Michelet, 2008; Michelet, Steiner, Périsset, Eyer & Bumann, 2011). La réalité psychosociale de ces régions ne se laisse cependant guère appréhender par des chiffres ni par des graphiques. Aucune réalité psychosociale n'est d'ailleurs réductible à des statistiques, aussi fiables et solidement établies soient-elles. La réalité qui prend forme dans la *pensée sociale* des individus et des collectivités, et donc des communautés villageoises alpines que nous observons ici, est celle du *sens* que confèrent les membres d'une communauté au quotidien de leur vie, de *l'interprétation* qu'ils en font, de la manière dont ils partagent leurs opinions, leurs choix.

La réalité psychosociale qui nous intéresse dans le cadre de cet article se rapporte à la question scolaire et, plus précisément, à la question de la place de l'école dans les villages. Nous avons tenté de cerner l'aspect psychosocial de cette problématique à travers les résultats issus de deux types de données: des questionnaires adressés aux parents ainsi que des entretiens réalisés auprès des autorités politiques locales et régionales. Ce que disent celles-ci nous interpelle particulièrement puisque de ces personnalités dépend l'organisation des écoles des villages alpins. En charge de mandats politiques à différents niveaux, elles incarnent, par leur fonction démocratiquement légitimée, les modes de pensée et d'action de ceux qui les ont élus.

Nous avons donc questionnés parents et autorités à propos de la signification qu'ils attribuent à l'école pour les jeunes enfants (entre 4 et 12 ans). Comment la voient-ils? Où peuvent-ils envisager l'école de leurs enfants: au cœur du village uniquement ou ailleurs, regroupée et centralisée avec celles d'autres villages? Comment vivent-ils les relations communautaires à l'intérieur de leur village? Comment envisagent-ils, à moyen terme, leurs rapports avec les communes ou les villages voisins qui sont peut-être pris dans les mêmes difficultés?

Dans le cadre de données de recherche impliquant deux régions alpines de Suisse (Haut-Valais et Grisons) et une vallée du Vorarlberg autrichien⁴, nous nous sommes penchés sur les représentations sociales des acteurs directement concernés par les évolutions structurelles qui touchent la question scolaire afin de comprendre le développement de la pensée collective qu'ils incarnent de par leur fonction (pour les autorités) ou leur situation familiale (les parents) et comment cette pensée justifie leurs conduites, leurs raisonnements, leurs décisions.

A propos des représentations sociales

Issu de la psychologie sociale (Jodelet, 1997; Moscovici, 1997), le concept de *représentations sociales* désigne une forme de connaissance spécifique: le *savoir de sens commun*. Ce savoir poursuit une visée pratique et est clairement distinct du savoir issu des travaux scientifiques. Culturellement construit, il prend forme dans la *pensée sociale*: ce sont les membres d'une communauté qui lui donnent sens, le diffusent, le partagent et lui confèrent la légitimité qu'ils lui reconnaissent.

L'ordre qui préfigure les *représentations sociales* est issu d'un système de valeurs, de notions et de pratiques socialement admises et partagées. Sa réalité possède une logique, un langage particulier – qui témoigne de la force du lien social – et une structure d'implications spécifiques. Ces savoirs aident les membres de la communauté à créer et à maintenir leurs liens dynamiques et, dans ce sens, ils renforcent l'identité des groupes sociaux.

Les savoirs issus des *représentations sociales* ont plusieurs fonctions: permettre aux individus qui s'y reconnaissent de s'orienter dans leur environnement social et matériel; organiser le réel d'une manière qui fait sens pour eux; interpréter le monde et la vie quotidienne en fonction des caractéristiques locales et historiques; assurer l'orientation des conduites et des comportements; définir ce qui est autorisé, toléré ou ce qui n'est pas accepté par la communauté; justifier les prises de position, les pratiques; assurer une communication qui concourt à la construction de la réalité sociale partagée, de ses normes, des valeurs défendues. Etudier les *représentations sociales*, c'est donc se donner les moyens d'analyser:

- les modalités de la pensée pratique des membres d'une communauté,
- les justifications qu'ils donnent à leurs conduites, leurs convictions, leurs idées,
- les processus qu'ils utilisent pour conserver la maîtrise de leur environnement social et matériel.

L'analyse des *représentations sociales*, comme celle qui est menée dans la présente recherche, a ceci de précieux qu'elle permet d'appréhender la réalité telle qu'elle est vécue et comprise par les acteurs consultés, de saisir les justifications qu'ils offrent à propos de leur manière de penser, sentir et agir et enfin d'identifier les stratégies qu'ils utilisent pour conserver, tant que faire se peut, la maîtrise de leur environnement. La réalité psycho-sociale que permettent de lire les manifestations des *représentations sociales*, à travers les enquêtes par questionnaires et entretiens ciblés, est une porte ouverte sur la compréhension de ce qui est à l'œuvre, invisible, dans telle situation plus ou moins singulière, sous l'influence de contextes socio-économiques et géographiques spécifiques, dans des communautés données.

Echantillon et méthodologie

Echantillon: caractéristiques géographiques et démographiques

Dans le cadre de cette étude, notre échantillon couvre une aire géographiquement identifiable: «les Alpes». Il est, politiquement, divisée en trois régions clairement distinctes: les Grisons et le Haut-Valais en Suisse, le Vorarlberg en Autriche.

Les 47 villages alpins qui ont pris part à l'étude⁵ sont tous situés dans l'aire culturelle germanophone, à savoir: le Haut-Valais [24 villages parties prenantes du projet; n=381], les Grisons [13; n= 238], le Vorarlberg [10; n=238] en Autriche). Tous font partie d'un espace que l'on peut qualifier de *rural* et *rural/touristique* (soit dans les zones qui ne sont pas celles de la grande industrie touristique).

Selon la «Typologie en 4 classes» proposée par l'Office fédéral suisse du développement territorial⁶, les villages du Haut-Valais et des Grisons se trouvent en majorité dans des «espaces ruraux périphériques». Quelques-uns se situent dans les «espaces ruraux périurbains», et très peu sont situés dans la périphérie des «centres touristiques alpins».

Si l'on se réfère à la *Typologie spatiale de l'espace rural* proposée par l'Office fédéral suisse du développement territorial ARE⁷ – typologie dans laquelle il est possible d'inclure les villages autrichiens parce qu'elle définit l'espace rural en fonction de sa population, nous constatons que toutes les communes du projet sont localisées soit dans l'«espace rural périphérique» pour les communes de plus de 500 habitants (jusqu'à 5000 habitants) soit dans l'«espace rural périphérique faiblement peuplé» pour les communes de moins de 500 habitants. Les Grisons ont seulement quatre communes parties prenantes du projet qui font partie de l'«espace rural périphérique» puisqu'elles comptent entre 570 et 1208 habitants (les huit autres communes comptent entre 107 et 394 habitants)⁸. Quatre communes du projet côté Vorarlberg sont dans l'«espace rural périphérique faiblement peuplé» et comptent entre 188 et 479 habitants, les six autres en comptent entre 624 et 2318⁹.

Alors que, dans ces deux régions, les écoles primaires sont encore situées dans chaque commune quelle que soit sa démographie, plusieurs communes du Haut-Valais ont déjà dû regrouper leurs classes enfantines et primaires dans un établissement centralisé. Pourtant, même en conjuguant les forces de plusieurs communes, quatre regroupements n'atteignent pas le seuil des 500 habitants, alors que six comptabilisent entre 532 et 1568 habitants¹⁰. En outre, il est à relever que plus de la moitié des communes parties prenantes du projet font partie des communes que le Valais a identifiées comme connaissant *une problématique spécifique aux régions de montagne* et pour lesquelles des mesures et des moyens particuliers de développement économique est mis en place dans le cadre de la nouvelle politique régionale du Valais¹¹.

Enfin, afin de constituer un groupe-témoin (par rapport aux réponses des parents), les parents de deux localités situées en plaine dans le Haut-Valais (soit

une agglomération et un village, tous deux situés dans la zone «agglomération et villes isolées», selon la typologie de l'Office fédéral du développement territorial ARE en 4 classes, à laquelle n'appartient aucune des autres communes du projet) ont été pris compte (*groupe témoin*; n=77).

Eléments de méthodologie

Les représentations sociales des différents acteurs de notre échantillon ont été relevées à l'aide de deux instruments: l'enquête par questionnaire pour les parents et l'entretien pour les autorités scolaires.

Les questionnaires

Des questionnaires d'une centaine d'items (questions fermées pour la plupart) ont été remis aux *parents des élèves* scolarisés en 4^e, 5^e et 6^e primaire (de 9 à 12 ans) (n=947) dans le Haut-Valais, dans les Grisons et dans le Vorarlberg. La population étant germanophone, les questionnaires ont donc été rédigés en allemand et sont repris tels quels ici. Les données ont été dépouillées à l'aide des logiciels SPSS et R. Seule une partie des questions ont été reprises pour le présent article, à savoir:

Tableau 1: Questions issues de l'enquête interrégionale (Steiner et al., 2011) qui ont été prises en compte dans le cadre du présent article.

	Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen über Schulen in alpinen Regionen zu?
B9	Es ist für ein Dorf sehr wichtig, dass alle Kinder den Kindergarten oder die Primarschule noch in Gehdistanz erreichen können.
B10	Wenn sich Ortschaften zu einem Schulverbund zusammenschliessen, ist es sehr wichtig, dass noch mindestens eine Klasse im eigenen Ort behalten werden kann.
B11	Wenn sich Ortschaften zu einem Schulverbund zusammenschliessen, ist es sinnvoll, wenn der Schulbetrieb an einem einzigen zentralen Standort organisiert wird.
B12	Wenn die Schule eines Dorfes schliessen muss, hat das für die Lebendigkeit dieses Ortes schwerwiegende Konsequenzen.
B13	Wenn die Schule eines Dorfes schliessen muss, wird das die Lebendigkeit des Dorfes nicht grundlegend in Frage stellen.
B14	Am wichtigsten ist ein gutes Bildungsangebot in einer zumutbaren Distanz zum Schulort, der Standort des Schulhauses ist mir weniger wichtig.
C1	Inwieweit fühlen Sie sich verbunden mit Ihrem Wohnort
	Wie sehr treffen aus Ihrer persönlichen Sicht die folgenden Aussagen zu?
C26	Leute, die neu in unser Dorf ziehen, brauchen in der Regel längere Zeit, um hier akzeptiert zu werden.
C27	Die Leute in meinem Wohnort sind offen gegenüber Veränderungen, Neuem und Fremden.
C28	In meinem Wohnort wird allgemein gut toleriert, wenn jemand eine andere Lebensform als die im Wohnort übliche wählt.
C29	Zuzüger in unseren Wohnort finden meistens sehr leicht und schnell Kontakt zu den bereits Wohnansässigen.

	Wie würden Sie Ihren Wohnort/Schulort bezüglich folgender Aspekte einstufen?
D24	Sozialer Zusammenhalt im Dorf
D25	Verbundenheit der Bewohner im Dorf
D26	Offenheit der Bewohner gegenüber neuen Ideen

Les entretiens

51 entretiens ont été dépouillés. Ils ont été réalisés dans les cantons des Grisons, du Valais et dans le Voralberg (Autriche) ainsi qu'à St-Gall (représentants des autorités politiques cantonales et interrégionales). Trois catégories d'acteurs ont été interrogées:

- 34 *présidents de communes*;
- 12 représentants *des instances politiques, Instruction publique et services de l'enseignement*: Conseillers d'État, Landesrat, secrétaires, chefs de service et adjoints, inspecteurs et autorités de surveillance scolaire;
- 5 *responsables cantonaux ou régionaux du développement économique*, Conseillers d'État, Landesrat, secrétaires régionaux pour le développement économique et touristique.

La catégorisation des énoncés des acteurs a été effectuée en deux temps:

- D'abord déductif, à partir des questions posées lors de l'entretien;
- Puis inductif, à partir des propos tenus par les interviewés: création de nouvelles catégories (selon les principes de la *Grounded Theory*, Strauss & Corbin, 1990).

Les entretiens ont été codés à l'aide du logiciel Atlas.ti. Vu l'aire linguistique dans laquelle a eu lieu l'enquête, les réponses ont été essentiellement données en allemand, parfois aussi en français.

Premiers résultats: La position des parents

Ou on reste entre nous dans le village ou on pense pouvoir bien s'entendre avec les voisins, mais pas les deux!

La qualité des intentions de partage et d'ouverture avec les villages voisins a été calculée¹² à partir du regroupement des réponses aux questions D26, C27, C28, C29 (questions supposant une posture d'*ouverture* de la part des répondants) et C1, D24, D25 et C 26* (questions supposant une posture de *clôture* de la part des répondants) (voir tableau 1).

Un premier résultat significatif apparaît: plus l'indice d'*ouverture* est élevé, plus celui qui est relatif à la *clôture* baisse, et vice-versa (coefficient de corrélation -0.493). Cependant, les régions ne se distinguent pas, entre elles, d'une manière cohérente. Afin de le confirmer, une *Analyse de Variance*

(ANOVA) a été appliquée aux trois régions (Haut-Valais y compris les localités du groupe témoin, Vorarlberg et Grisons). Pour l'indice de *clôture*, aucune différence n'est à relever, pas plus que par rapport à l'*ouverture* ($p = 0.2102$). Cependant, si l'on dissocie les localités du groupe témoin, une différence significative (ANOVA avec 4 catégories, $p = 0.028$) apparaît par rapport à l'*ouverture*. Cette différence est due aux localités du *groupe témoin* dont la valeur de l'*ouverture* est basse. Est-ce le fait de leur proximité avec les centres urbains de la plaine? Malgré le métissage (relatif, mais plus important que dans bien des communes de montagne) de leur population aucune nécessité due au déclin communautaire et démographique ne les contraint, en effet, à songer à s'ouvrir à un voisin. Au contraire, une attitude consumériste pourrait pousser les parents à vouloir conserver leurs acquis (la proximité de l'établissement scolaire), sans autre considération.

L'école au village vs l'école de la région: des positions distinctes

L'analyse croisée¹³ des réponses aux questions B9 à B14 (voir le tableau 1), montre que deux tendances sont perceptibles dans les représentations des parents consultés: pour l'école au cœur du village *vs* pour une école régionale.

Tableau 2: Variables croisées, synthèse

	B9	B10	B12	B13
B10	gamma .377 (sig .000)			
B12	gamma .545 (sig .000)	gamma .529 (sig .000)		
B13	gamma -.173 (sig .000)	gamma -.269 (sig .000)	gamma -.553 (sig .000)	
B14	gamma -.291 (sig .000)	gamma -.338 (sig .000)	gamma -.438 (sig .000)	gamma .468 (sig .000)

Ainsi, les réponses aux questions B9 (pouvoir aller à l'école à pied), B10 (maintien d'au moins une classe par village) et B12 (les graves conséquences pour un village de la fermeture de son école), sont corrélées positivement entre elles. Les trois questions sont corrélées *négativement* avec les questions B 13 (si une école doit fermer, cela n'a pas fondamentalement de conséquences pour la vie d'un village) et B14 (la qualité de l'offre pédagogique est plus importante que la distance entre la maison et le centre scolaire) qui sont, elles, corrélées positivement entre elles.

Nous pouvons donc distinguer deux groupes de tendances: d'une part, celui qui tient à maintenir au moins une classe dans le village, qui tient à ce que les enfants y aillent à pied et pour qui la fermeture de l'école aurait de graves conséquences pour la vitalité du village *vs* le groupe de ceux qui pensent que

la disparition de l'école de village n'est pas si grave et que la qualité de l'offre pédagogique prime sur le lieu d'implantation du bâtiment d'école.

Quelles sont les positions des régions par rapport à ces deux tendances? La régression logistique ordinaire (calculé avec le logiciel SPSS) fournit les résultats suivants (tableau 3):

Tableau 3: Variables par région

	B9		B10		B11		B12		B13		B14	
	Coef.	sig.	Coef.	sig.	Coef.	sig.	Coef.	sig.	Coef.	sig.	Coef.	sig.
Grisons	-0.21	0.170	0.436	0.005	-0.334	0.03	-0.397	0.02	0.581	0.000	0.076	0.620
Groupe témoin												
(Valais plaine)	-0.79	0.001	0.431	0.062	-0.253	0.26	-0.217	0.389	0.205	0.371	0.705	0.002
Vorarlberg	-2.044	0.000	0.110	0.486	-1.168	0.00	-0.978	0.00	0.523	0.001	0.399	0.009
Valais Montagne	0	.	0	.	0	.	0	.	0	.	0	.

NB: un coefficient négatif indique que la chance d'être dans une catégorie plus élevée est plus petite que pour la catégorie de référence qui est la région Valais Montagne. Les catégories sont ordonnées dans le sens de «1 = tout à fait d'accord» à «4 = pas du tout d'accord» – un nombre plus grand indiquant une catégorie «plus élevée».

On peut constater que, si des différences significatives sont relevées entre les régions, elles ne sont pas systématiques. Nous avons donc à faire avec des réponses qui semblent conjoncturelles, liées aux caractéristiques de chaque région, de son histoire, des alliances déjà conclues, toutes caractéristiques psychosociales qu'il faudra analyser finement plus avant.

Ce constat conduit à nous demander si l'acceptation de l'idée d'une école *au cœur du village* vs celle d'une école *régionale* peut être corrélée avec, respectivement, les indices de *clôture* et d'*ouverture* pris en général, puis par *région*. Pour cela, des indices IRT ont été construits à partir des variables B9, B10 et B12 (l'école *au cœur du village*) et à partir des variables B13 et B14 (l'école *régionale*).

Un test du modèle de régression a été construit avec l'indice *au cœur du village* comme variable dépendante et les indices de *clôture*, d'*ouverture* ainsi que les quatre *régions* (la région de référence choisie ici est les Grisons) comme variables indépendantes. Son résultat montre un effet général significatif pour l'*ouverture* (négatif, $p = 0.040$) et pour la *clôture* (positif, $p = 0.028$). Par rapport à cette variable (*clôture*), seule la région du Vorarlberg se distingue par une corrélation (positive, $p 0.000$) qui reste significative malgré l'introduction de la correction de Bonferroni. Cela montre que, en général, l'indice d'*ouverture* comme celui

de *clôture* sont probablement corrélés avec l'acceptation d'une école *au cœur du village*: plus l'indice d'*ouverture* est élevé, moins l'idée d'une école *au cœur du village* est acceptée; plus l'indice de *clôture* est élevé, plus l'idée d'une école *au cœur du village* est acceptée. En outre, une seule région (le Vorarlberg) est (positivement) corrélée avec l'idée d'une école *au cœur du village* – ce qui, de fait, ne fait que mettre en évidence l'attachement de la population pour le modèle en vigueur dans la région.

Par rapport au modèle qui vérifie la relation entre la variable dépendante école *régionale* et les variables indépendantes de *clôture*, d'*ouverture* et *régions*, ni l'indice d'*ouverture* ni celui de *clôture* ne sont corrélés à l'école *régionale*. Les parents du *groupe témoin* (dont nous avons signalé plus haut l'indice d'*ouverture* significativement bas) sont en outre les seuls dont les réponses sont corrélées, négativement, avec l'idée d'une école *régionale* (à relever cependant que les résidus de ce modèle ne sont pas distribués normalement), confirmant peut-être l'idée de leur position consumériste¹⁴ due au confort dont ils bénéficient au vu de leur situation dans ou proche d'une agglomération.

Les positions adoptées par les parents, quoique contrastées, ne sont donc pas homogènes si l'on regarde leur répartition territoriale. Il semble en outre que celles qui sont significativement affirmées ne font que confirmer avec force la satisfaction par rapport à l'organisation scolaire en place et donc la confiance envers les autorités politiques qui les gèrent. De fait, les parents semblent favorables à ce qui est en place et ils soutiennent le *statu quo*, sans anticiper (ni souhaiter) d'éventuels changements. Observons à présent la position des autorités au niveau local et régional, autorités entre les mains desquelles reposent la gouvernance des régions, l'initiative et le pouvoir en matière de décisions relatives à l'évolution territoriale et notamment par rapport au développement des infrastructures scolaires.

Les dilemmes des élus régionaux et locaux

À travers les entretiens avec les responsables politiques régionaux et locaux, nous avons appréhendé le sens donné par la communauté – dont sont issus les parents interrogés par questionnaire – à l'école, aux villages et à la manière qu'ils ont de s'y reconnaître. Comment les élus régionaux et locaux envisagent-ils la gouvernance de leur région, de leur village, que ce soit du point de vue du territoire, des affaires communales ou des questions scolaires? Comment conçoivent-ils les nouvelles formes d'organisation scolaire promues par les nouvelles gouvernances, dont la journée à horaire continu impliquant la prise en charge des élèves dans des structures d'accueil sur le temps de midi?

Les réponses données par ceux qui nous ont reçus n'ont pas permis de faire émerger une voix unanime: c'est bien avec des dilemmes que se débattent les responsables politiques rencontrés lors des entretiens. Nous avons regroupés

leurs propos en cinq thématiques: *l'identité villageoise et la place de l'école; l'école, une question sociale vs une question pédagogique; le poids de la force des choses; l'ouverture aux familles venues d'ailleurs; le bonheur de la vie rurale.*

L'identité villageoise et la place de l'école

Pour bien des élus, l'école participe à la construction de l'identité communautaire et en assure la reproduction et la pérennité. Elle permet aussi de garder un contrôle social étroit sur la population villageoise:

Man lernt sich kennen. Es ist auch für mich wichtig, dass die Schule im Dorf ist. Damit sich die Leute überhaupt kennenlernen und dass man einfach weiss, wo jeder hingehört. Es ist bei uns auch schon in der Gemeinde das Problem. Da sind viele Auspendler. Da weisst du vielmal nicht, wenn du am Morgen fährst und am Abend kommst, du verlierst die Leute aus dem Gesicht. Du weisst nicht mehr, wer wohin gehört. (BS 167:167)¹⁵

Les cris et le bruit des enfants font partie de la vie locale. L'école, centre du village est le lieu par excellence de la vie culturelle, en raison des fêtes qui y sont organisées et où la population se rencontre, des locaux mis à disposition des sociétés locales... La fonction de l'école est de participer à la création du lien social selon les normes acceptées par l'ensemble de la communauté. L'instituteur fait clairement partie du paysage de l'école villageoise et en est même une figure importante quand il s'engage dans la chorale, dans la paroisse, dans les clubs sportifs etc.

Construites à travers les siècles, les identités villageoises ne sont pas à sous-estimer lorsqu'il s'agit de faire coopérer deux villages, deux communes. Les villages ont des «étiquettes» qui rendent la cohabitation parfois difficile. Le déplacement des enfants dans un autre lieu, le temps de l'école, le risque de perdre le lien au village, la connaissance «vraie» du village – phénomène déjà vécu avec les pendulaires – est regretté par bien des élus.

D'autres, cependant, ont des expériences différentes. Leur école de village a été fermée et ils y voient même des éléments positifs:

Wenn die Schule weg geht, hat man ein Gebäude, dem man einen neuen Nutzen zufügen muss. (BS 122:122)

Und seitdem [die Schule] nicht mehr angesiedelt ist, ist es auch ein bisschen stiller geworden. (BS 221:221)

L'identité à construire, et qui se construit dans les écoles centralisée est régionale. Elle n'est plus villageoise et, dans ce sens, les écoles regroupées représentent un atout certain pour l'avenir:

Ich glaube, wir sind hier gefordert als Gemeindebehörden, dass wir den Leuten, die hier wohnen einen Stolz geben, dass sie zwischen A. und B. (Gemeindenamen) wohnen, ob sie schlussendlich in C., D. oder E. (Gemeindenamen) wohnen, muss sekundär sein. (GC 357:357)

L'école, une question sociale vs une question pédagogique

La question de la qualité de l'école au village prend deux tournures qui vont déterminer l'ouverture, ou non, aux changements entraînés par la centralisation scolaire.

Soit l'école est prise en tant que question *identitaire et politique*, et il est hors de question d'envisager autre chose que son maintien au cœur du village:

Ja, das entscheidet die Politik. Ausschliesslich, also das habe ich mir abgewöhnt, mich hier zu exponieren. Das wird auch pädagogisch, das ist sinnlos, es geht um die Politik und es geht darum, dass man der Bürgermeister, der will ja, bitte, welcher Bürgermeister würde sagen «Und während meiner Amtszeit wurden unter anderem die Schule geschlossen» Das ist ja ein Selbstmörder. (GP 72, 211:211)

Das Dorfgefüge besteht aus einem Stuhl mit drei Beinen und der hat einen guten Halt: Kirche, Schule und Vereinsleben. Jetzt ist ein Bein nicht mehr da und er wacklig geworden. Und zwar in allen Bereichen, gerade für Leute, die zuziehen möchten. (BS 85:85)

Man könnte fast sagen, ein Dorf ohne Schule ist kein richtiges Dorf. Das ist einfach ein Wesenselement eines Dorfes – eine eigene Schule. (BS 67:67)

Es gibt vielleicht Eltern, die sagen, was, in A. (Gemeindenname) gibt es eine Gesamtschule, uh, da gehen wir nicht wohnen mit unseren Kindern, ich halte von der Gesamtschule nichts. Und dann gibt es vielleicht andere, was, A. (Gemeindenname) hat keine Schule, dann gehe ich dort nicht hin. (AT 323:323)

Soit la question est envisagée sous son angle *pédagogique*, et alors, la question de la fermeture des classes et celle de la centralisation scolaire sont posées, voire privilégiées:

Ich habe Bedenken, was diese kleinen Schulen angeht, wo inmitten von 12 Primarschülern ein einziges Kindergartenkind ist, Bedenken darüber, was mit diesem Kind geschieht. Ich finde, dieses Kind kommt nicht zu seinem Recht, das ihm eigentlich zusteht, d.h. es erhält nicht den Unterricht, der seinen Fähigkeiten angepasst ist. (GD 458:464)

Der Nachteil kann schon sein, dass dadurch die soziale Eingliederungen in eine grössere Gruppe von Menschen erschwert werden kann. Irgendwann einmal kann fehlen, wenn es mal wirklich darum geht zu sagen, jetzt muss ich mich auch in einer grösseren Gruppe behaupten. (PSF 145:155)

Mais l'école n'est pas le seul facteur d'attractivité, loin s'en faut. Certes, l'école fait partie d'un système, mais le développement économique et l'offre en matière d'emplois sont primordiaux:

Das ist ein gutes Schulangebot ... fast zu gutes...und keine Entwicklung. Ich glaube da sind noch andere Faktoren wichtig. (AT 190:194)

S'adapter par la force des choses?

Les transformations socioculturelles sont le fruit de facteurs qui échappent bien souvent aux acteurs. Dans ce domaine, nécessité fait loi. Certains l'avouent: c'est la pression qui force les mentalités à changer, et tant qu'il n'y a pas trop de pression, on préfère le statu quo. Mais quand la nécessité force la porte du changement, alors les termes du marché – qui perd, qui gagne – deviennent durs et le poids de la puissance économique se fait cruellement sentir au détriment de celui qui est contraint de quémander:

Ja, das wissen alle, nur ist der Leidensdruck noch nicht so gross, dass man sagen muss: Jetzt müssen wir. (GT 87:87)

Die Armut wird gerne geteilt, der Reichtum weniger. (GT 123:123)

Schade, dass die Schule von A. (Gemeindenname) geschlossen wurde, aber da hat B. (Gemeindenname) klar gesagt, die Schulhoheit ist B. (Gemeindenname) Ihr kommt zu uns und nicht wir zu euch. (GO 72:72)

Un certain attentisme, fatalisme, sont de mise chez bien des acteurs: oui, il faudrait faire quelque chose.... Mais quoi? Un jour, plus tard, il faudra bien y penser... Mais il manque des leaders dans les villages, les régions... Les jeunes formés s'en vont, d'ailleurs, envoyer un jeune faire des études, c'est le perdre car il ne reviendra pas...

Les fusions, les coopérations intervillageoises, intercommunales? Oui, bien sûr. Mais avec les partenaires historiques, et culturellement identiques, pas avec les autres, ceux avec qui il y a un vieux contentieux, ou qui ne parlent pas le même dialecte, voire la même langue.

Ces résistances épidermiques ne sont pas partagées par tous les élus. D'autres estiment que le terrain se prépare; ils en ont fait l'expérience:

[...] dass wir innerhalb der nächsten zwei Legislaturen über Fusion sehr laut nachdenken müssen. Weil diese kleinen Strukturen sich nicht über Wasser werden halten können, bin ich der Meinung. (GO 271:271).

Deshalb meine ich, dass man manchmal etwas reifen lassen muss. Man ist noch nicht für etwas bereit, es herrscht zunächst Ablehnung, und dann entwickeln sich die Dinge weiter. (GD 387:388)

Chaque village, chaque région connaît une problématique différente, qui appelle sans contexte à envisager des solutions différenciées:

Also, was mich betrifft, wenn ich einen politischen Willen zur Problemlösung feststelle, der wirklich die Schülerinteressen verfolgt, in der Unterstützung bezüglich bestimmter Elemente, die den Schülern zugute kommen sollen, dann bin ich offen für Lösungsansätze, die umsetzbar sind und Sinn machen. (GT 91:91)

Aber jetzt, abgesehen von den konkreten Schülerzahlen, gibt es pädagogische Gegebenheiten, daher unser pädagogisches Anliegen, dem wir aus unserer Sicht eindeutig den Vorzug geben (GD 85:85)

Et puis, fataliste et amer, un responsable économique au niveau régional lâche que tant pis pour ceux qui en auraient besoin mais ne veulent pas s'ouvrir, qui refusent de coopérer: ils paieront plus tard le prix de leur isolement:

Das A. (Talname) ist das beste untersuchte Tal in B. (Name einer Region) und es geschieht am wenigstens. Solang die [A. Einwohner] meinen, dass sie kulturell so anders sind und drum ginge nichts. Dann muss man sie einfach lassen. Wenn die nicht wollen, dann muss man sie einfach lassen. In jeder Sitzung höre ich, die [A. Einwohner] und die [B. Einwohner] seien halt ganz andere Leute und kulturell ist eine Zusammenarbeit nicht möglich, dann muss ich sagen, dann lasst ihr die. Ganz einfach, ich bin zum Pragmatiker geworden. Ich gebe die Verantwortung denen. Nur weil jemand von Amtes wegen gewählt wurde, weiss der noch nicht alles, sondern man muss sich mit dem Thema beschäftigen, und wenn man das nicht kann. Bildung ist ein Element der Strategiefähigkeit des Raumes sich zu verändern. Und wenn man das nicht kann, das können die meisten Regionen nicht, dann hat man diese Tendenz. Ich sage, sie sind nicht fähig. (GT 52:52)

S'ouvrir aux familles venues d'ailleurs?

Bien évidemment, toutes les autorités locales souhaitent que de nouvelles familles viennent s'installer dans leur village. Mais ce n'est pas si simple. D'abord, il faut des lieux pour s'installer: on s'aperçoit que les zones à bâtir, les logements à vendre ou à louer sont rares, voire inexistantes, y compris pour les enfants du pays. Il y a ensuite la concurrence déloyale que leur opposent les grandes et riches communes voisines en termes d'avantage offerts aux nouveaux venus. Enfin, il y a bien déjà quelques familles immigrées dans les villages, qui se sont très bien intégrées. Mais accueillir, et en trop grand nombre, des familles dont les parents n'ont pas grandi ici pose certains problèmes dont celui du contrôle social:

Bei uns haben wir leider sehr viele kleine Dörfer, und da ist es sehr schwer, die Leute zum Wohnen zu animieren. Es muss irgendwie in der Gemeinschaft verankert sein. Die Leute müssen untereinander über die Vereine usw. einen guten Zusammenhalt haben. (AT 333:333)

... Du weisst nicht mehr wer wohin gehört. Das fängt aber schon bei den Jungen an. Deshalb ist es für mich wichtig, dass die Schule noch im Dorf ist, dass man sich noch kennt. Man weiss, wer wohin gehört. Und das finde ich gut. (BS 167:167)

D'autres ne sont plus à réfléchir à ce type de problèmes car ils les ont déjà résolus ou anticipés de longue date:

Ich bin der Meinung, wir haben seit 10 bis 20 Jahren im Tal immer in etwa die gleiche Bevölkerung, dieser Stand wird sich auch in den nächsten 10-20

Jahren weiter so bewegen. Wir müssen einfach schauen, dass wir mit dieser Bevölkerungszahl und den Arbeitsplätzen, die wir haben, dass wir diese sichern können. (GT 242:242)

Man muss auch die Möglichkeit von Bauland schaffen. Da kann man auch klar sagen, A. (Gemeindenname) hat da eine Vorreiterrolle eingenommen. (GT 150:150)

In A. (Gemeindenname) ist es ja schon 4 bis 5 Jahre her, da sie keine Schule mehr hat, da ist das weniger ein Problem. (BS 132:132)

Wir müssen sagen, dass wir in der Nähe einer grossen Agglomeration leben. Das sind 10 Minuten von A. (Gemeindenname) und 15 Minuten von B. (Gemeindenname). Unser Dorf kann man nicht vergleichen mit einem Dorf zu hinterst im Tal. Wir gehören eigentlich heute schon zur Agglomeration, dadurch ist die Situation anders. (GT 210:210)

Le bonheur de la vie rurale

L'identité villageoise que décrivent les élus est fortement liée à la vie rurale de sa population. Ainsi, pour certains, la structure familiale traditionnelle, où les femmes sont au foyer et les grands-parents très présents dans l'encadrement et la garde des enfants, est exclusivement valorisée:

Bei uns werden die Kinder, Gott sei Dank, noch von den Müttern betreut! (NS 140:140)

Ja, das und auch Angebote zu schaffen, Kinderbetreuung anzubieten, da gibt es halt die alteingesessenen Bürgermeister, die sagen, die Frauen sollen daheim bleiben und auf die Kinder schauen, dann wird was Gescheites aus denen. Aber nicht um das Frauenbild abzuwerten. Eher aus dem Wert heraus, Mutter zu sein und das zu schätzen. Die Wichtigkeit von diesen ganz bedeutenden Jahren der Kindheit – eher aus diesem Traditionsbewusstsein heraus. Im A. (Name einer Region) waren immer die Frauen die Starken. Hier gibt es auch keine klassischen Feministinnen, weil die Frauen hier eh total stark sind. Das ist so das Bild, das in den alten Bürgermeistern, gerade im B. noch da ist. (NS 174:174)

Par ailleurs, la beauté et la magnificence du paysage sont censées convaincre à eux seuls de nouveaux foyers désireux de s'y installer: il y a, ici, un tel sentiment d'être «chez soi» (Heimat). Dans ces villages, nul danger lié à la circulation, aux mauvaises fréquentations, à la désobéissance des enfants. Le contrôle social qui y est exercé et la présence de la famille élargie préservent les enfants.

Dans ce contexte, les structures de garde extrascolaire, les journées à horaire continu (l'horaire de l'école n'est pas faite pour le confort des instituteurs!), l'accueil des enfants dans des structures extrafamiliales à midi, *der Mittagstisch* – même si certaines familles dont les deux parents travaillent (mais c'est leur choix) pourraient en avoir besoin – sont malvenus.

Jetzt entschärft's wegen dem Mittagstisch, alles was grösser ist, können wir einfach sagen, dann gehst du an den Mittagstisch. Das Angebot ist an jeder Schuleinheit eingeführt, aber die Eltern wollen es nicht. Von unserer Seite, von der Aufsicht ist es dann erledigt, dann löst es sich von selbst. An den kleinen Orten hat es auch viele Gastfamilien, die das machen. (NS 256:256)
Ich denke, das [gemeint ist der Mittagstisch] brauchen wir nicht, wenn die Familie gut betreut. (NS160:160)

Die haben eine Mama, die das Mittagessen kocht. Nein, also für hier ist das nicht gut angekommen, so Mittagstisch oder so. (NS 269:271)

Die, wo über Mittag z.B. arbeiten, dann gehen sie zur Grossmutter in A. (Gemeindename) zum Essen oder so was, da ist alles organisiert. Im Moment ist das noch gut abgedeckt und dann wollen wir das so behalten, weil das ist ja für die Familie sehr wichtig. (NS 116:116)

Pourtant, il est vrai que les jeunes ayant fait des études ne reviennent plus vivre au village, faute d'y trouver du travail intéressant, mais aussi à cause du poids du contrôle social qui y règne. Ils veulent être plus libres et préfèrent pour cela les villes pour y mener leur vie d'adulte. Et, ainsi que l'ont dit plusieurs élus, cela se vérifie aussi si, dans les jeunes couples, l'épouse n'est pas du village!

Que nous apprennent ces données?

Les parents: leur vie leur convient

Nous le disions plus haut: étudier les *représentations sociales*, c'est se donner les moyens d'analyser les modalités de la pensée pratique des membres d'une communauté; les justifications qu'ils donnent à leurs conduites, leurs convictions, leurs idées; les processus qu'ils utilisent pour conserver la maîtrise de leur environnement social et matériel. L'enquête menée auprès des parents montre qu'ils sont, dans leur majorité, contents de la société villageoise dans laquelle vivent leurs enfants et qu'ils ne voient pas vraiment pourquoi, ni comment changer. Ils ont des positions qui marquent soit la clôture dans son village, soit l'ouverture à la rencontre concrète des voisins, en excluant de passer d'un modèle à l'autre. Ce qu'ils vivent présentement les satisfait et justifie sans doute leur choix de vie (parfois difficile malgré son caractère bucolique) dans ces régions éloignées des centres. Leur vision semble pragmatique mais à court terme puisque ancrée dans le présent de l'école que connaissent leurs enfants; d'éventuels changements structurels, à l'abri desquels ne se trouve pourtant aucune région périphérique, ne sont ni anticipés, ni même imaginés.

Gouverner, c'est prévoir vs pour pouvoir gouverner, il faut rester Président et se faire réélire

De fait, anticiper, prévoir le moyen et le long terme appartient aux autorités politiques à qui il revient de prendre les décisions qui auront de l'influence,

aujourd'hui et demain, sur la vie quotidienne de leurs administrés. D'où l'intérêt d'analyser les représentations de ces acteurs incontournables dans la vie des régions. Ce que disent les responsables politiques locaux (au niveau des villages) et régionaux (au niveau des cantons ou du *Bundesland*) permet dès lors de cerner plus finement à la fois les convictions et les idées défendues par les autorités politiques (idées que soutiennent les parents puisque ceux-ci les élisent), les justifications qu'ils en donnent et les processus qu'ils utilisent pour contenir, accompagner ou anticiper l'évolution sociale.

L'analyse des entretiens révèle des conduites, convictions et justifications contrastées. Certes, le mythe alpestre d'une vie rurale saine, simple, heureuse, pleine d'éclats des voix des enfants, de mères dévouées, de relations intergénérationnelles naturelles, est présent dans presque tous les discours. Mais les registres sont différents et montrent des nuances qui relèvent de conceptions qui ne sont pas toujours en accord, sans que nous ayons pu dessiner un profil type géographique bien marqués (tous les acteurs d'une région auraient les mêmes représentations) ou selon les fonctions (les acteurs de chaque catégorie, qu'importe sa localisation géographique, tiendraient le même genre de propos).

Chez les *présidents de commune*, il y a certes des *conservateurs* qui s'opposent plus ou moins activement à toute évolution, à toute fusion notamment au niveau scolaire. Mais il y a aussi des *pragmatiques*, qui sont déjà pris dans les rets du changement et ne le refusent pas ou plus. Il y a, enfin, les *visionnaires* qui savent qu'à moyen terme, ils n'auront plus le choix et qu'il leur faut préparer le terrain politiquement délicat de l'ouverture, c'est-à-dire celui de la réunion conjoncturelle des écoles, voire dans une étape ultérieure celui des fusions communales. Nous avons donc repéré:

- Les *conservateurs*: ce sont des présidentes et présidents de communes qui regardent le monde évoluer de loin. Ils se tiennent à distance prudente, se fient à la force des montagnes et de leurs traditions. Ce sont eux qui, dans leurs prises de position, exhibent fièrement les valeurs du mythe montagnard, celles de la famille traditionnelle, du contrôle social sur les enfants, notamment. Ils sont fiers de leur statut de résistant qui se bat pour contenir l'évolution et pour empêcher les transformations des modes d'organisation scolaire que cette évolution pourrait contraindre (les journées à horaire continu, l'accueil des élèves pendant le temps de midi...).
- Les *pragmatiques*: ils sont à la tête d'un village qui participe, de par sa proximité à un centre économique plus important et pensent qu'il n'y a plus à résister. L'évolution a déjà déployé ses effets. Ces présidentes et présidents de communes considèrent comme avantageuses les évolutions économiques; ils ont dû apprendre à en maîtriser les inconvénients. Leur école a déjà été intégrée avec d'autres dans un seul établissement; ils en reconnaissent les bénéfices pédagogiques mais aussi sociaux. Leur discours est empreint de réalisme pragmatique, voire d'autosatisfaction d'avoir si bien géré la transition et de se retrouver avec des perspectives de développement plutôt rassurantes

puisque les grands bouleversements de leur microsociété, fusions administratives ou d'école, ont déjà été réalisés. Et, tout compte fait, les résultats ne sont pas si désolants que ça, bien au contraire!

- D'autres présidents sont *visionnaires*: malgré la distance d'avec les centres plus importants, ils disent se battre pour que leur commune ne chavire pas. Parce qu'ils pensent qu'ils ne peuvent pas arrêter le déclin de leur village, qu'aucune famille avec de jeunes enfants ne viendra le redynamiser si rien ne change. Ils travaillent à anticiper les évolutions probables et disent construire dans ce sens. Ainsi, ils cherchent à négocier des regroupements scolaires ou des aménagements attractifs d'horaires (journées à horaire continu et accueil des élèves à midi par ex.) tout en préparant le terrain à d'autres évolutions plus fondamentales (fusions de communes). Ils disent ne pas craindre pour l'identité communautaire dont ils connaissent la valeur. Ceux qui ont la chance d'avoir comme partenaires de décision des autorités cantonales ou régionales qui sont aussi visionnaires sont bien soutenus et ont plus de chances de voir aboutir leurs projets de regroupements, que ce soit aux niveaux administratifs ou scolaires.

Du soutien, ou non, des autorités supérieures

À un niveau supérieur, du côté des *autorités régionales ou cantonales*, on retrouve les mêmes manières de concrétiser la pensée pratique des communautés alpines, de justifier les décisions, les convictions et les idées:

- Que ce soit dans les domaines politiques ou économiques, il y a celles et ceux, *visionnaires* ou *pragmatiques*, qui ont une vision à long terme, qui anticipent les évolutions. Ces autorités affirment soutenir les pouvoirs politiques locaux dans leurs recherches actives de solutions et leur offrir des moyens de réussir les transformations adéquates. Ces autorités disent ne plus encourager les conservateurs, par ex. en ne leur accordant plus de crédit financier ni d'autres avantages (maintien de classes trop faiblement peuplées).
- Il a aussi les *conservateurs*, proches du terrain de leur électorat et sensibles à ce que pourrait leur coûter certaines décisions (la fermeture des classes, l'ouverture de structures d'accueil pour le repas de midi...). Ils disent se sentir pleinement concernés par le maintien des traditions et partagent les préoccupations immobilistes de leurs administrés.

Éléments de conclusion: la pression initie les changements, et non les injonctions...

Les positions révélées dans cette enquête se sont montrées bien contrastées, dans une diversité qui répond aux spécificités psychosociales locales, historiques ou conjoncturelles; une diversité qui ne tient pas compte des enjeux régionaux, encore moins nationaux ni internationaux, quand bien même les difficultés que

connaissent les écoles des villages de montagne sont issues de la globalisation et de ses effets géo-économiques (expliqués par Michelet, dans ce volume).

Les parents semblent donc contents de l'organisation scolaire locale qu'ils connaissent, jusqu'à exclure d'envisager toute autre forme. Mis à part les deux exceptions que nous avons relevées, les avis ne sont cependant pas attribuables à un effet de la mentalité d'une région spécifique. On peut cependant se demander ce qui se passera dans les villages qui refusent l'ouverture et dont l'avenir n'est pas assuré. Si l'évolution démographique décline à tel point que l'école s'en trouve vraiment menacée, que les subventions ne permettent plus d'entretenir une classe qui ne compte plus qu'une poignée d'élèves, comment réagiront-ils?

Si aucune alternative n'a été préparée – ce que feront les *pragmatiques* qui sont déjà entrés dans les nouveaux modes socio-économico-culturels de gestion du territoire communal ou régional ou les *visionnaires* qui souhaitent anticiper les évolutions, malgré le prix qu'ils risquent de payer en période électorale –, si aucune négociation n'a été préalablement conduite avec les villages voisins parfois rivaux historiques avec lesquels aucun lien n'est plus tissé depuis des générations, si en plus les non-natifs du village ne sont pas bien accueillis, n'y a-t-il par un risque que l'exode rural déjà bien marqué soit renforcé? Quelle responsabilité sera alors décomptée aux élus locaux, à ces *conservateurs* qui n'auront pas pu ou su contenir l'évolution, ni l'accompagner parce qu'ils ont rejeté trop longtemps l'idée-même qu'il puisse y avoir des changements à apporter à leur mode de vie, à leur école? Une commune acculée et contrainte de fermer son école ne pourra plus rien négocier avec ses voisines, surtout s'il y a inégalité de moyens financiers: tout au plus sera-t-elle heureuse de trouver, pour ses enfants, une solution qui permette aux familles qui sont encore là de demeurer au village.

Enfin, ce qui nous paraît saillant, c'est que, malgré les discours supranationaux qui pourraient laisser croire qu'une uniformisation globale des manières de penser la gouvernance des territoires (OCDE, 2006) comme celle de repenser l'éducation est en cours (Keely, 2007; OCDE, 2001; OCDE/CERI, 2007), les décisions de mises en application appartient bien *in fine* aux acteurs du terrain. Ce sont eux qui conservent la main haute sur la gestion de «leur» territoire, c'est à eux qu'il appartient de gouverner, c'est-à-dire de prévoir à court, à moyen et à long terme, et surtout avant que la pression économique conjoncturelle, extérieure, ne les y contraigne définitivement.

C'est au niveau de ces autorités politiques que se dévoilent les dispositions à s'ouvrir, ou non, à l'évolution sociale dont fait partie, entre autres, la question scolaire. Les acteurs ont peu de prise sur les changements qui touchent les conditions cadres, changements liés à la métropolisation (qui, le rappelle Michelet dans son article, est un effet du processus de globalisation). Les freins, les blocages ou les réussites par rapport à l'évolution des systèmes économiques ne proviennent-ils pas, d'abord, des dispositions que manifestent individuellement et collectivement les acteurs politiques à différents niveaux? Car ces acteurs ne peuvent pas inverser les tendances de fond. Mais ils détiennent le pouvoir de

gérer les changements au niveau de leur commune, de leur région. La réussite des transformations locales ne dépendra-t-elle pas de leur capacité à percevoir, à anticiper, à accompagner, en usant de leur influence, les changements structurels, sociaux et économiques et à donner aux collectivités dont ils ont la responsabilité, les impulsions créatives et productives utiles à la pérennité des régions les plus touchées?

Car, ainsi que l'a démontré Nägeli (2011), il existe plusieurs manières, créatives et innovantes, de conserver l'école au village, ou à proximité, dans les régions touchées par la décroissance démographique, et ceci tout en garantissant la qualité de l'enseignement dispensé.

Nous faisons donc l'hypothèse que les dispositions manifestées par les responsables politiques à l'innovation ou à la résistance auront des incidences, à terme, sur l'existence d'une école de qualité (pédagogique) dans les vallées alpines. Assurément, l'école contemporaine a des exigences qui sont peu compatibles avec une vision romantique (et mythique) de l'école. La qualité pédagogique, et non politique, de l'école et de la première scolarité offerte aux jeunes natifs de ces vallées ou aux jeunes familles qui pourraient y être attirées en raison de la qualité de vie qu'elles offrent, est aussi, même si ce n'est certes pas la seule, une condition incontournable pour retenir, voire attirer, les jeunes foyers dans les régions périphériques que sont les vallées alpines et en assurer la vitalité.

Notes

- 1 Ont également activement participé à la prise des données utilisées dans cet article pour la HEP-VS: Corinna Bumann et Philipp Eyer.
- 2 Ainsi, il a été constaté, en Valais, une déperdition importante au niveau des jeunes formés. Voir le rapport «Rester-Partir-Revenir» publié par l'Observatoire valaisan de l'emploi sur l'exode des compétences des Valaisannes et des Valaisans en 2004. Consulté le 26 mars 2012 dans http://www.vs-link.ch/fs/documents/Bericht%20Exode_fran%C3%A7ais.pdf
- 3 Voir à ce propos l'article de Michelet dans le présent numéro thématique.
- 4 Pour les résultats complets de la recherche interrégionale, se référer à: Müller, Keller, Kerle, Raggl & Steiner, 2011 et en particulier à: Michelet, Steiner, Périsset, Eyer & Bumann, 2011; Steiner et al., 2011.
- 5 Pour plus de détails, se référer à Müller et al., 2011.
- 6 *Typologies des espaces territoriaux utilisés dans le cadre du monitoring de l'espace rural.* Disponible sur le site web de la Confédération: <http://www.are.admin.ch/themen/laendlich/00792/index.html?lang=fr> [consulté le 29 mars 2012]
- 7 Disponible sur le site web de la Confédération: <http://www.are.admin.ch/themen/laendlich/index.html?lang=fr> [consulté le 29 mars 2012]
- 8 Recensement de la population, état au 31 décembre 2009 (Office statistique du Valais).
- 9 Population d'après le lieu de résidence principal, 31 décembre 2009 (Landesstelle für Statistik, Amt der Vorarlberger Landesregierung, Bregenz, 2010).
- 10 Recensement de la population, état au 31 décembre 2009. (Office statistique du Valais).
- 11 Voir sur le site web de l'État du Valais le communiqué de presse diffusé à ce propos le 16 octobre 2009: http://www.vs.ch/Public/doc_detail.asp?ServiceID=3&DocumentID=23544&Language=fr [consulté le 29 mars 2012]
- 12 Il s'agit d'indices IRT (*item response theory*) calculés à l'aide du *R-paquet ltm* de Rizopoulos (2006).

- ¹³ Test de Gamma, Agresti (1990, p. 22, p. 58)
- ¹⁴ Dans le sens de Ballion (1982).
- ¹⁵ Les parenthèses renvoient au codage inductif effectué lors du dépouillement des entretiens avec Atlas.ti. Pour garantir la confidentialité des acteurs interrogés, ni les régions ni les fonctions ne sont identifiées ici; ce qui n'était pas dit en allemand dans les entretiens a été traduit. En outre, les initiales indiquées dans le texte (A., B., ...) ne correspondent ni aux noms des villages ni des régions; ces initiales ne correspondent pas non plus à un seul village mais au village (ainsi anonymisé) dont il est question dans la citation.

Bibliographie

- Agresti, A. (1990). *Categorical data analysis*. New York: Wiley.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*. Paris: Stock.
- Beer Fluckiger, V., Hanhart, S. & Perroulaz, C. (1990). *L'école est fermée! Et alors? Les conséquences des fermetures d'écoles. Une étude de cas dans le Val d'Anniviers (Valais)*. Genève: Université, Cahiers des sciences de l'éducation.
- Caplow, T. (2002). Towards a typology of social trends. *L'année sociologique*, 52, (1), 131-145.
- Corboz, A. (2000). La Suisse comme hyperville. *Le visiteur*, 6, 112-129.
- Crettaz, B. (2008). *Le curé, le promoteur, la vache, la femme et le président. Que reste-t-il de notre procession?* Ayer (Anniviers): Porte-Plumes.
- Forsé, M. & Langlois, S. (Éd.). (1995). *Tendances comparées des sociétés post-industrielles*. Paris: PUF.
- Guindani, S. & Bassand, M. (1982). *Maldéveloppement régional et identité. Pour un développement Endogène*. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.
- Jodelet, D. (1997). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici, *Psychologie sociale* (7^e éd.). Paris: PUF.
- Keely, B. (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine la vie. Les essentiels*. Paris: OCDE.
- Kilani, M. (1984). Les images de la montagne au passé et au présent. L'exemple des Alpes valaisannes. *Schweizerisches Archiv für Volkskunde, Basel, Heft 1-2*, p. 48.
- Kranepuhl, S. (2008). Regionale Identität als Instrument der Regionalentwicklung – identitäts-stiftende Massnahmen von Politik und Verwaltung. In K. Friedrich & A. Schulz (Hrsg.), *Brain drain oder brain circulation? Forum ifl, Heft 8* (pp. 113-122). Leibniz-Institut für Länderkunde.
- Meusbürger, P. (2005). L'avenir des écoles primaires dans les Alpes. *La revue de géographie alpine, Futurs alpins*, 93, (2), 75-85.
- Michelet, J. (2008). *Régionalisation et politique régionale dans les Alpes suisses. Quelles stratégies et quel avenir? Perspectives valaisannes*. Thèse de doctorat (non publiée). Faculté des Géosciences et de l'Environnement de l'Université de Lausanne et Institut de Géographie Alpine de l'Université de Grenoble I, Joseph Fourier. Consulté le 9 septembre 2011 dans <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00326886/fr/>
- Michelet, J., Steiner, E., Périsset, D., Eyer, Ph. & Bumann, C. (2011). Sozio-ökonomische Veränderungen in Vorarlberg und in den Kantonen Graubünden, St. Gallen und Wallis. In R. Müller, A. Keller, U. Kerle, A. Raggl & E. Steiner (Hrsg.), *Schule im alpinen Raum* (S. 17-73). Innsbruck: Studienverlag.
- Moscovici, S. (1997). *Psychologie sociale* (7^e éd.). Paris: PUF.
- Müller, R., Keller, A., Kerle, U., Raggl, A. & Steiner, E. (Hrsg.). (2011). *Schule im alpinen Raum*. Innsbruck: Studienverlag.
- Nägeli, A. (2011). Adaptive Schulmodelle am Beispiel innovativer Kleinschulen. In R. Müller, A. Keller, U. Kerle, A. Raggl & E. Steiner (Hrsg.), *Schule im alpinen Raum* (S. 377-416). Innsbruck: Studienverlag.

- OCDE. (2001). *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2006). *Le nouveau paradigme rural. Politiques et gouvernances*. Paris: OCDE.
- OCDE/CERI. (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Paris: OCDE.
- PUSEMOR. (2007). *Prestations relatives aux services publics dans les régions alpines. État de la question – recommandation – bonnes pratiques. Rapport final du projet Interreg III B*. Berne: SAB.
- Rizopoulos, D. (2006). Itm: An R package for latent variable modelling and item response theory analyses. *Journal of Statistical Software*, 17, (5), 1–25. Consulté le 9 septembre 2011 dans <http://www.jstatsoft.org/v17/i05/>
- Schuler, M., Perlik, M. & Pasche, N. (2004). *Nicht-städtisch, rural oder peripher – wo steht der ländliche Raum heute?* Bern: ARE, Bundesamt für Raumentwicklung.
- Steiner, E., Périsset, D., Eyer, Ph., Michelet, J., Bumann C. & Ruppen, P. (2011). Aufwachsen in alpin-ländlichem Umfeld. Zum Stellenwert von Schule und anderen Bildungsorten aus Sicht der Akteure. In R. Müller, A. Keller, U. Kerle, A. Raggl & E. Steiner (Hrs.), *Schule im alpinen Raum* (S. 75-140).
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Trnková, K. (2009). Rural school: Wrinklers for mayors? *European Countryside*, 1, (2), 105-112.

Mots clés: Alpes, école, organisation scolaire, politiques scolaires, autorités scolaires

«Regieren bedeutet vorausschauen»: Dilemmata von politischen Entscheidungsträgern auf lokaler und regionaler Ebene in der Frage der Entwicklung alpiner Regionen und ihrer Schulen

Zusammenfassung

Die aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen bringen bisherige Orientierungen ins Wanken. Keine Region kann sich diesem Wandel entziehen. Die ländlichen und alpinen Regionen, mit denen sich der vorliegende Beitrag befasst, zeigen sich auf anamorphen Kartendarstellungen nur noch als dünner Strich im Vergleich zu den expandierenden urbanen Zentren. Welche Bedeutung der Schule inmitten dieser raschen Veränderungen zugemessen wird, steht im Zentrum des Interesses. Was denken die für die Schule verantwortlichen politischen Entscheidungsträger auf lokaler und auf regionaler Ebene? Und was die Eltern? Wie sehen Sie ihr Dorf, ihre Schule? Welche Beziehungen zu den Nachbardörfern ziehen sie in Betracht? Empirische Basis der Analyse bilden rund 1000 schriftliche Fragebögen sowie 42 Interviews mit Akteuren aus insgesamt 44 Schulen des Kantons Graubünden, des Oberwallis und aus Vorarlberg, die sich für eine Datenerhebung bereit erklärten. Die Haltungen der verschiedenen Akteure sind divergent. Während die Eltern meist mit der schulischen Organisation vor Ort mehr oder weniger zufrieden sind, nehmen die für die Schule zuständigen politischen Entscheidungsträger unterschiedliche Positionen ein,

was die Organisation der Schule in alpinen Regionen betrifft: Die im Artikel dargestellte Typologie differenziert nach *Bewahrern*, *Pragmatikern* und *Visionären*. Diese unterschiedlichen Positionierungen werden sich, so eine Schlussfolgerung des Artikels, langfristig betrachtet auf den Fortbestand eines guten schulischen Angebotes in alpinen Regionen auswirken.

Schlagworte: Alpen, Schule, schulische Organisation, Bildungspolitik, Schulverwaltung

«Governare è prevedere»: i dilemmi dei responsabili politici a livello regionale e locale per quanto concerne lo sviluppo delle regioni alpine e delle sue scuole

Riassunto

La società odierna è caratterizzata da trasformazioni che mettono in discussione i punti di riferimento tradizionali. Questo processo tocca tutte le regioni. Le zone rurali e alpine, di cui si parla in questo articolo, sulle carte anamorfiche rappresentano ormai poco meno di uno spazio contenuto nei confronti delle masse in espansione dei centri urbani. Il nostro contributo si concentra sul significato della scuola nel contesto delle regioni coinvolte da tali repentine trasformazioni. Cosa ne pensano gli attori con potere decisionale sulla scuola, i responsabili politici, a livello locale e regionale? E i genitori? Come vedono il proprio paese, la propria scuola? Come valutano i rapporti con i paesi limitrofi? In base all'analisi di circa un migliaio di questionari e di una quarantina di interviste effettuati con un ampio ventaglio di attori sociali provenienti da 44 scuole, offertesesi volontariamente, del canton Grigioni, del Vorarlberg e dell'alto Vallese si può affermare che gli atteggiamenti degli attori considerati sono divergenti. Mentre i genitori sembrano soddisfatti con l'organizzazione scolastica a loro nota, le autorità politiche responsabili per queste scuole alpine evidenziano posizioni contrastanti, raggruppabili in tre categorie: quelle conservatrici, quelle pragmatiche e quelle del genere visionario. Il problema che si pone è di scoprire se tali posizioni incideranno a lungo termine sulla presenza di una scuola di qualità (a livello pedagogico) nelle vallate alpine.

Parole chiave: Alpi, scuola, organizzazione scolastica, politica dell'educazione, amministrazione scolastica

«To govern means to foresee»: dilemmas of regional and local politicians about the evolution of the Alpine regions and their schools

Summary

Today's society is going through changes that challenge traditional benchmarks. No region is immune. Rural and alpine regions under focus here no longer form, on anamorphic maps, a thin line besides the expanding masses in urban centers. This paper aims to explore the significance of school in these areas in which changes occur so quickly. What do the school stakeholders at the decision-making levels, namely the regional and local politicians, think about that? How about the parents? How do they see their village, its school? How do they understand their relations with neighboring villages? The analysis of almost one thousand questionnaires and 44 interviews conducted with a large sample of actors from the fifty voluntary schools based in Graubünden, Vorarlberg and Upper Valais shows that actors' positions may differ. While parents seem happy with the school organization, political authorities, on who depends the organization of alpine villages schools, have more contrasting positions. Grouped into three categories, some are related to the category of *conservative*, others to the *pragmatics*, and others to the *visionaries*. The question is will these positions impact, in the long term, on the existence of quality schooling (pedagogical) in the Alpine valleys.

Keywords: Alps, school, school organization, school policies, school authorities

