

Des écoles rurales en réseaux, le cas spécifique du département du Tarn (France)

Fabienne Cavallé

Département de Géographie / U.M.R. « Dynamiques Rurales »
Université de Toulouse-Le Mirail, France

Texte préparé pour le Colloque international *Education et territoires : contextes, organisations et trajectoires scolaires*, Digne-les-Bains (France), 29-30/11/07.

Non publié.

Résumé

Depuis de nombreuses années en France des écoles rurales se sont organisées en réseau. Selon les cas, les écoles s'associent plutôt pour mener des activités pédagogiques communes, les renouveler ou plutôt pour partager des ressources matérielles et humaines ou, le plus souvent, tout cela à la fois. L'objectif principal de ces mises en réseau est de rompre l'isolement, à la fois des écoles, des enseignants, des élèves, du point de vue tant professionnel, social, que culturel. L'étude des réseaux permet de poursuivre l'analyse des problématiques récurrentes concernant les écoles rurales : leur organisation et leur fonctionnement spécifiques, leurs difficultés et les réponses particulières qui y sont apportées, les politiques compensatrices qui leur sont consacrées ou encore la fonction d'aménagement du territoire qui leur est attribuée. Le cas du Tarn est analysé.

Mots-clés : écoles rurales, réseaux d'écoles rurales (RER), isolement, politique compensatrice, Tarn (France).

Depuis de nombreuses années en France des écoles rurales se sont organisées en réseau. Selon les cas, les écoles s'associent plutôt pour diversifier et renouveler les activités scolaires et pédagogiques, se doter de moyens supplémentaires, partager des ressources matérielles et humaines, ou, le plus souvent, tout cela à la fois. L'objectif affiché de ces mises en réseau est de rompre l'isolement, à la fois des écoles, des enseignants, des élèves, du point de vue tant professionnel, social, que culturel. Ces réseaux prennent des formes diverses, des statuts différents, développent des activités variées. Ils émanent des enseignants, ou sont parfois impulsés par l'éducation nationale ou bien encore par les élus locaux. Leur longévité et leur dynamisme sont variables. L'expérience tarnaise est spécifique du fait de son ancienneté et de sa continuité mais aussi de par la configuration des réseaux dans le département. Il existe en effet aujourd'hui 17 réseaux d'écoles rurales, répartis de manière relativement homogène dans les zones rurales, certains ayant été créés dès 1991.

L'étude des réseaux permet de poursuivre l'analyse des problématiques récurrentes concernant

les écoles rurales : leur organisation et leur fonctionnement particuliers, leurs difficultés et les réponses spécifiques qui y sont apportées ou encore la fonction d'aménagement du territoire qui leur est attribuée. Les réseaux d'écoles rurales (RER) connaissent en outre une certaine actualité puisqu'ils constituent pour certains une préfiguration des Etablissements publics d'enseignement primaire (EPEP) par lesquels l'Etat projette de poursuivre la restructuration des écoles primaires.

Nous commencerons ici par une présentation générale des RER en les resituant dans le contexte national. Puis nous examinerons le cas tarnais en nous arrêtant sur les caractéristiques des RER, leur fonctionnement, leurs fonctions mais aussi leurs dysfonctionnements et limites. Cela nous conduira à réfléchir sur l'apport des réseaux à la fois pour les enseignants, les enfants et les élus et finalement à conclure sur les questions vives qui concernent les politiques compensatrices et l'aménagement du territoire.

Le travail présenté ici repose sur une enquête auprès des acteurs et personnes participant au fonctionnement des réseaux. Un peu plus de 80 entretiens semi-directifs ont été effectués auprès des coordonnateurs et des enseignants des réseaux, des élus et des personnels de l'Inspection Académique. Très peu de parents ont été rencontrés, aucun entretien individuel n'a été conduit avec les élèves.¹

Les réseaux en France

Les réseaux d'écoles consistent généralement, d'une part, en l'organisation d'activités communes à plusieurs écoles (rencontres EPS, sorties culturelles, actions pédagogiques ciblées telles qu'un défi lectures, etc.) et, d'autre part, en la mise en commun et la mutualisation de moyens entre plusieurs écoles (financement de déplacements de plusieurs classes, achats de matériels pédagogiques partagés, financements d'intervenants extérieurs, etc.). Les réseaux consistent donc en l'association, la coopération et le partenariat pédagogiques sans modification a priori des structures des classes ou des écoles – notamment sans fusion et donc disparition de classes ou d'écoles. Les réseaux d'écoles sont ainsi à distinguer fondamentalement des groupements ou regroupements d'écoles (quelle qu'en soit la modalité : RPIC, RPID² ou autres).

Selon une enquête effectuée par la Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO), il existait

¹ Cette étude a été réalisée à la demande et avec l'aide technique et financière du Conseil Général du Tarn. Celui-ci, finançant substantiellement les réseaux (voir note 5), a souhaité effectuer un bilan de leurs fonctions et modes de fonctionnement. Des entretiens ont pu être conduits dans chacun des 17 réseaux grâce à l'aide de Aurélie David et Pierre Bodin alors étudiants en Master 1 à l'Université de Toulouse-Le Mirail.

² Regroupement Pédagogique Intercommunal Concentré (RPIC) ou Dispersé (RPID).

en 2003 en France métropolitaine 246 réseaux (appelés localement « réseaux ruraux d'éducation », « réseaux d'écoles rurales », « pôles éducatifs », « pôles scolaires » ou encore « bassins d'écoles ») dans 46 départements. Ils regroupaient 1 386 écoles, soit 3 678 classes, soit 76 685 élèves (p. 2) c'est-à-dire en moyenne 5,6 écoles, 15 classes, 312 élèves ou encore 2,6 classes par école, 21 élèves par classe. Les rapporteurs indiquent que les réseaux recensés étaient pour l'essentiel mais non exclusivement, ruraux et que certains départements avec une population rurale importante ne possédaient pas de réseaux (p. 2).

Cette enquête ainsi que celle de l'IGEN révèlent l'extrême hétérogénéité des statuts, des activités et des fonctionnements des réseaux. Elles mettent en évidence leur labilité et d'une certaine manière leur fragilité : les réseaux prennent des configurations différentes d'une année sur l'autre voire peuvent disparaître rapidement. Il est par conséquent difficile d'en proposer une analyse générale, même s'il apparaît très clairement que les réseaux remplissent au plan national les mêmes fonctions, poursuivent les mêmes finalités.

Il a fallu attendre 1998 pour voir se mettre en place une action publique nationale en faveur de réseaux d'écoles rurales. En juillet 1998, Jean-Claude Lebossé propose dans *Pour une nouvelle dynamique du système éducatif en zone rurale isolée* de « passer de la notion de regroupement à la notion de réseau ». Ce rapport servira de base à la préparation de la circulaire de décembre 1998 *L'avenir du système éducatif en milieu rural isolé* qui instaure – sans prévoir de disposition juridique – les réseaux ruraux d'éducation. Deux objectifs principaux sont alors fixés aux réseaux. Le premier est d'offrir les mêmes conditions de scolarisation et d'éducation aux enfants des espaces ruraux que celles dont bénéficient les enfants des espaces urbains. Autrement dit, l'objectif fondamental est de garantir l'égalité des chances. Le second objectif est de participer à l'aménagement du territoire c'est-à-dire de rendre et garder des communes rurales attractives en maintenant un service scolaire au plus près des familles et un service scolaire de qualité. Pour atteindre ces objectifs, il faut rompre l'isolement des écoles, des enseignants, des enfants, en leur donnant davantage de moyens matériels et humains pour organiser des rencontres, des sorties, enrichir et renouveler les activités et les pratiques pédagogiques, etc. Il s'agit donc, comme le confirmera en décembre 1999, une brochure du même Ministère, *Réseau rural d'éducation, un guide pour l'action*, d'aider préférentiellement les écoles rurales les plus petites, les plus isolées et les plus fragiles³. Les réseaux tarnais se sont quant à eux mis en place en marge des dispositions nationales puisque 10 d'entre eux ont été créés entre 1991 et 1995.

³ Voir Derrien (2007) et Segonds, Gautreau, Derrien, (2007) pour une présentation des réseaux d'écoles rurales en France.

L'expérience des réseaux d'écoles rurales tarnais

Les 17 réseaux tarnais regroupent à la rentrée 2006 : 118 écoles, 306 classes et 6 932 élèves c'est-à-dire en moyenne 7 écoles, 18 classes et 408 élèves (cf. le tableau pour davantage de précisions). Toutes ces écoles en réseau relèvent de l'enseignement public. Sont intégrés dans un réseau environ 24 % des élèves et 37 % des écoles de l'enseignement public tarnais (20 % des élèves et 32,5 % des écoles des enseignements public et privé confondus) et 57 % des classes uniques du département. La spécificité des réseaux du Tarn tient à leur stabilité et leur longévité. Si des modifications ont pu se produire, aucun réseau n'a été supprimé ou ne s'est vu amputer d'une partie de ses écoles. Cet état de fait explique la configuration de certains réseaux qui réunissent des écoles aux classes nombreuses⁴ et qui voient leur population scolaire augmenter du fait de processus de périurbanisation (notamment le long de l'autoroute qui relie Albi à Toulouse).

Comme dans d'autres cas en France, les RER tarnais semblent procéder à l'origine d'une initiative du Conseil Général et plus exactement d'une volonté des élus qui s'est appuyée sur des pratiques et des attentes d'enseignants : "Désireux de développer la scolarisation en zone rurale, de pérenniser les structures et de promouvoir une scolarisation de qualité, autrement dit de garantir l'égalité des chances pour tous les écoliers et dans toutes les zones du Département, le Conseil Général a pris l'initiative de proposer en 1990, l'implantation de réseaux d'écoles dans le Tarn. Des moyens existaient déjà pour préserver les écoles rurales et lutter contre leur isolement sous forme de politiques départementales d'aide à l'amélioration des infrastructures scolaires, de soutiens financiers pour le fonctionnement et l'investissement des structures de coopération intercommunale (R.P.I.). Il convenait cependant de franchir une étape supplémentaire en concevant une mise en réseau des écoles rurales, afin de permettre une remise à niveau et une redistribution des moyens humains et financiers inaccessibles aux petites communes isolées." (Inspection Académique du Tarn, Conseil Général du Tarn, 1995 ?, 10).

Chaque réseau se structure autour d'un coordonnateur, d'un projet, d'un conseil de réseau, des subventions (et donc d'un budget et d'une structure gestionnaire) propres. Une convention cadre a été établie entre le Conseil Général et l'Inspection Académique en 1990/1991, année

⁴ Les 17 réseaux regroupaient à la rentrée 2006 : 41 écoles à classe unique, 36 écoles à 2 classes, 12 écoles à 3 classes, 16 écoles à 4 classes, 3 écoles à 5 classes, 10 écoles à 6 classes et plus. Par ailleurs, le Tarn comptait à la rentrée 2006 45 RPI, pour l'essentiel dispersés (comportant 171 classes) et 72 classes uniques (dont 60 en RPI). A la rentrée 2005, 124 communes étaient sans écoles publiques (parmi ces communes, 2 avaient une école privée).

de création des premiers réseaux. Puis, pour chaque réseau, une convention est signée entre le Conseil Général, l'Inspection Académique et les communes, parfois structurées en intercommunalité, pour une durée de 3 ans. Cette convention fixe essentiellement les subventions allouées par les différentes parties. Le Conseil Général et les communes ou intercommunalités en financent le fonctionnement⁵. L'Inspection Académique affecte un coordonnateur qui est un enseignant déchargé, entièrement ou à moitié, de son service. Le projet de réseau se superpose, complète ou supprime selon les cas les projets d'école. Un conseil de réseau « pilote » chaque réseau d'écoles rurales. Ce conseil réunit une fois par an les élus (maires ou conseillers municipaux chargés des affaires scolaires et conseillers généraux), les directeurs des écoles, un représentant des enseignants et un représentant des parents d'élèves par école. Il est présidé par l'Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) de la circonscription. Le conseil adopte le projet et le budget du réseau.

Les fonctions des réseaux

Les réseaux remplissent trois fonctions principales pour les écoles : d'une part s'équiper et diversifier leurs activités, d'autre part, organiser des activités collectives, enfin, renouveler les pratiques pédagogiques. Durant les années de leur démarrage, les réseaux et leur financement ont beaucoup été utilisés pour s'équiper. Et la plupart des réseaux continuent à acheter du matériel pour certaines activités, notamment sportives ou scientifiques ou bien encore pour avoir leur propre « centre de ressources » (achat notamment de séries de livres). Les subventions permettent également d'effectuer davantage de visites, de sorties (cinéma, théâtre, musée). Elles aident en outre à inviter des intervenants extérieurs, en art plastique par exemple. Les enseignants et les coordonnateurs insistent sur le fait que le budget seul des communes et des écoles n'autoriseraient notamment pas de diversifier les sorties et de travailler avec des intervenants extérieurs.

Par ailleurs, le réseau permet d'atteindre une masse critique, notamment pour organiser des rencontres sportives. Les rencontres EPS ont longtemps été et sont encore pour certains réseaux l'essentiel des rencontres. Toutefois, de nombreux réseaux se donnent aujourd'hui pour principal objectif de travailler par cycle. Quelle que soit la matière concernée, il s'agit de constituer des groupes d'élèves adéquats favorisant une émulation et des repères pour s'évaluer – repères indispensables tant pour les élèves que pour les enseignants. Du point de vue des enseignants, cela leur permet, surtout quand ils sont seuls dans leur école, ou n'ont pas

⁵ Les subventions sont attribuées au 2/3 par le Conseil Général et au 1/3 par les communes ou intercommunalités. La subvention du Conseil Général consiste à partir de 2006-2007 en une dotation par élève de 20 euros et représente annuellement une somme globale de 150 000 euros environ.

d'affinité avec leur(s) collègue(s) proches(s) de ne pas se retrouver seuls face à des difficultés, de rompre les habitudes. Le réseau permet d'organiser des rencontres qui correspondent à des projets pédagogiques communs. Le réseau est alors utilisé pour dynamiser les élèves et les enseignants, pour « *donner du sens aux apprentissages* », générer de la motivation, provoquer une émulation. Beaucoup de projets se structurent autour de la maîtrise de la communication écrite et orale. Il est toutefois apparu que l'utilisation des TICE était finalement assez restreinte pour les échanges réguliers entre les classes – même si des opérations originales aient pu être menées, de l'art postal par exemple. La vétusté et l'hétérogénéité des équipements semblent être un obstacle à la généralisation des échanges par les TICE à la fois au sein des classes et entre les classes.

Enfin, le réseau permet de renouveler le contenu des enseignements c'est-à-dire pour les enseignants comme pour les élèves, de s'ouvrir à d'autres pédagogies, de s'essayer à des thématiques ou des disciplines différentes. Les réseaux peuvent être à l'origine d'initiatives originales et de pratiques innovantes ; de très riches expériences ont été conduites. Les projets concernant les sciences semblent les plus aboutis, les plus réussis, en tout cas les plus fréquemment cités par les enseignants et les coordonnateurs. Ces projets nécessitent à la fois une logistique importante (de la part du coordonnateur et de certains enseignants voire d'intervenants extérieurs), des compétences spécifiques (qui se différencient des compétences mobilisées dans le cadre des apprentissages « ordinaires »), une progression des apprentissages au sein de chaque classe, l'aboutissement de cette progression par une mise en situation pédagogique des élèves (les élèves s'expliquent les uns aux autres leur réalisation) et parfois la présentation de ces travaux à la communauté locale (parents, élus).

Le point de vue des enseignants

Il est important de relever que la réussite des réseaux tient pour une part importante au travail des coordonnateurs. Ceux-ci ont des profils et des compétences variés. Certains deviennent coordonnateurs après avoir été des enseignants d'un réseau, sans expériences spécifiques antérieures, d'autres ont pu avoir au préalable des responsabilités en ZEP, dans des associations (sportives notamment), etc. Dans tous les cas, ils effectuent tous diverses tâches, à la fois de coordination, d'animation, de logistique, de gestion et d'administration pour le réseau mais aussi pour chacune des écoles. Tant et si bien d'ailleurs que les coordonnateurs sont manifestement amenés à assurer des tâches qui ne relèvent ni des fonctions ni du fonctionnement du réseau et qui incombent en principe en propre aux enseignants et/ou aux directeurs. Les coordonnateurs pallient des dysfonctionnements du système éducatif (tels que ceux relatifs à la direction des écoles, à la non préparation des enseignants aux classes à cours

multiples, le non suivi des projets en informatique et communication, etc.). Tous attendent par conséquent que leur(s) rôle(s) soi(en)t clarifié(s) par leur tutelle au niveau national et surtout académique.

Les enseignants ont une perception, une pratique et une implication dans leur réseau de nature différente et de degré divers. Si certains ne pourraient que très difficilement s'en dégager, il est manifestement pour d'autres une corvée dont il faut s'acquitter tout au long de l'année scolaire. Les jeunes enseignants (qui débutent leur carrière et ceux qui ont débuté leur carrière voilà 5, 10 ans dans un réseau) se sentent aidés, soutenus, en sécurité, protégés par le réseau. Ils disent que le réseau leur permet / a permis de faire face au difficile apprentissage du métier, en particulier de la direction, et à la spécificité des écoles rurales. D'autres privilégient surtout le travail en groupe (et ils « *travailleraient ensemble même si le réseau n'existait pas* »). Pour eux, le réseau permet d'enrichir, de renouveler ses pratiques, il donne des idées, « *il tire vers le haut* ». Par ailleurs, il existe des enseignants qui veulent pouvoir développer des projets originaux, ambitieux. Le financement apporté par le réseau le leur permet soit dans le cadre du projet de réseau soit à l'occasion de financements ponctuels d'activités spécifiques à leur école.

Certains enseignants sont toutefois réticents à travailler en réseau, voire sont foncièrement opposés aux réseaux tels qu'ils existent. Les motifs sont variés, parfois d'ailleurs contraires les uns aux autres. Il leur est difficile de travailler avec des collègues qu'ils ne fréquentent pas régulièrement et obligatoirement (comme dans le cadre d'un RPI par exemple) et ils ne ressentent pas et/ou ne craignent pas l'isolement. Leur faible implication dans le réseau ne signifie pas un faible investissement dans leur propre école, au contraire parfois. A l'opposé, des enseignants, probablement assez peu nombreux, se trouvent face à de telles difficultés (avec les élèves, les parents d'élèves, les élus) qu'ils ne souhaitent pas se confronter à des pairs. Quelques uns refusent « l'activisme » (des projets trop ambitieux, qui mobilisent trop de moyens, qui supplantent les « enseignements de base »). D'autres enseignants restent passifs, sont opportunistes profitant des moyens et ressources mis à leurs dispositions.

Du côté des enfants

Les principaux apports des réseaux pour les enfants sont : la rencontre avec d'autres élèves, notamment de leur âge et/ou de leur cycle, la possibilité de sorties culturelles (musée, théâtre, etc.), l'opportunité de rencontrer des intervenants extérieurs et de participer à des opérations exceptionnelles (production littéraire ou artistique avec un professionnel, chorale et réalisation d'un CD par exemple). Les rencontres permettent aux enfants d'élargir et de diversifier leur groupe de pairs, de rencontrer d'autres enseignants. Ces rencontres sont d'autant plus

importantes dans les petites écoles et les classes uniques dans lesquelles des élèves peuvent fréquenter le même enseignant pendant plusieurs années consécutives (et réciproquement) et l'enseignant ne côtoie au quotidien que des enfants. Par ailleurs, les élèves et les enseignants s'exprimant selon des modalités et dans des domaines inhabituels, qui parfois leur conviennent davantage, les résultats peuvent en être améliorés.

Toutefois, il n'y a quasiment pas de réflexion sur les apports pédagogiques et didactiques spécifiques du travail en réseau, en particulier pour les enfants en difficultés. Rares sont les réseaux qui élaborent leur projet à partir des lacunes ou des difficultés des élèves. Pourtant, plusieurs interlocuteurs ont été amenés à indiquer que des enfants pouvaient se trouver dans des situations d'isolement à la fois géographique, social et culturel assez prononcé. Il s'agit d'enfants issus de familles rurales « anciennes » ou bien au contraire nouvellement arrivées. Dans ces cas-là, les enfants se retrouvent confinés dans l'espace domestique.

Les parents ont une représentation positive des réseaux car ils offrent une richesse éducative incontestable à leurs enfants. Mais il est apparu que, de manière générale, les parents ne distinguent pas véritablement des actions conduites et les ressources acquises spécifiquement dans le cadre des réseaux. Selon l'avis des différents acteurs rencontrés, les parents sont avant tout attachés aux services périscolaires que propose l'école ou le RPI le plus proche (cantine, garderie, CLAE, transports, etc.). C'est la présence de ces services et non celle du réseau qui détermine les stratégies de scolarisation.

Les réseaux des élus

L'attitude des élus à l'égard des réseaux peut surprendre, elle est parfois ambivalente voire même contradictoire. La plupart d'entre eux, qu'il s'agisse des maires ou même des chargés des affaires scolaires, semblent méconnaître les réseaux, leur fonctionnement, leurs activités. Les élus développent probablement toutefois pour les réseaux la même attitude paradoxale qu'ils développent pour les écoles. Ils peuvent surveiller le bon fonctionnement de leur école tout en évitant de « *se mêler de pédagogie* ». Dans les faits, il s'avère que de nombreuses municipalités consacrent une part substantielle de leur budget au domaine scolaire et divers élus sont convaincus que la vie du village, sa dynamique, son identité, son devenir passent par la bonne santé de l'école. Quelle que soit la politique scolaire municipale ou encore le type de relations entretenues avec les enseignants et/ou le coordonnateur, les élus apparaissent dans l'ensemble favorables à ce dispositif puisqu'il draine des moyens financiers supplémentaires. Cependant, il faut être attentif aux discours dissonants. Certains élus disent avoir pour leur commune d'autres priorités que celles relatives à l'école. Ils souhaiteraient développer l'accueil de la (toute) petite enfance ou des projets concernant l'adolescence. Par ailleurs, des

élus semblent mal à l'aise ou contrariés par la territorialité de leur réseau : celui-ci ne repose pas sur une identité partagée, tant par les élus que par la population, il crée une entité intercommunale supplémentaire, artificielle et peu lisible.

D'autres se sont avérés être défavorables à l'action des réseaux lorsque ils aident au maintien de petites écoles qui, de leur point de vue, seront amenées à disparaître au profit de structures scolaires rurales plus importantes qui disposent, et qui ont beaucoup investi pour cela, de services scolaires (ATSEM) para- et périscolaires (cantine, garderie). Selon eux, il faudrait d'abord et surtout assurer, notamment dans les espaces faiblement peuplés, le maintien des structures scolaires des bourgs ruraux, qui ont fait l'effort de s'équiper.

Concernant le département du Tarn, il est possible d'affirmer que les écoles intégrées dans un réseau accueillent les enfants et leurs enseignants dans de bonnes conditions, très certainement des conditions équivalentes voire meilleures que celles que connaissent les écoles urbaines. Cette qualité d'accueil est rendue possible par l'effort financier des communes et surtout du Conseil Général qui intervient hors de ses domaines de compétences légales. La logique de l'intervention publique est de fournir davantage de moyens aux écoles qui se situent en espace rural, ce qui se traduit du point de vue pédagogique concrètement par davantage à la fois de rencontres, d'activités et de sorties.

Toutefois, il n'y a visiblement ni analyse, ni questionnement véritables, tant de la part du personnel éducatif que des élus, sur les spécificités des populations rurales et scolaires et donc de leurs besoins et attentes en matière de services éducatifs, scolaires, et périscolaires. Il y a, de part et d'autre, un refus de principe d'orienter l'intervention publique en fonction des particularités et des disparités sociales, culturelles et socio-économiques des populations rurales. C'est le territoire rural de manière globale, indifférenciée et neutralisée qui constitue le réceptacle des volontés d'action et des subventions (Alpe, Fauguet, 2005, p. 16). L'isolement ne fait lui-même pas l'objet d'un questionnement⁶.

Par conséquent, si le maintien des réseaux est véritablement conçu comme une politique compensatrice, ne faut-il pas davantage se demander quelles sont les déficiences et les privations qui doivent être jugulées et comment définir et circonscrire ces carences ? Si le financement des réseaux constitue fondamentalement une action de discrimination positive,

⁶ Il comprend pourtant plusieurs dimensions (petit nombre, éloignement, manque de moyens financiers, etc.) et modalités (par exemple éloignement plus ou moins prononcé, combiné ou pas au manque de moyens financiers, etc.) qui sont à différencier les unes des autres et qui sont perçues, vécues, accommodées différemment selon les circonstances, les individus et les groupes. Voir pour les relations entre l'école rurale et son environnement B. Collot (2007, 210 et suiv.).

ne conviendrait-il pas de se demander davantage au bénéfice de qui elle se déploie ? Ne faudrait-il pas identifier – puis sélectionner – les populations bénéficiaires, leurs difficultés et leurs attentes ? Enfin, si la structuration des réseaux répond à une politique d'aménagement du territoire, ne faut-il pas davantage se demander quelle organisation globale du territoire est souhaitée et comment établir la cohérence des nouveaux territoires créés par les réseaux ?

Références bibliographiques

- Alpe, Y., Fauquet, J-L. (2005). Les idéologies du territoire : les alibis pour les politiques éducatives ? *Communication aux Journées RAPPE Les territoires de l'éducation et de la formation*, Aix en Provence.
- Collot, B. (2007). Petites structures scolaires : relations entre l'espace de la classe et les apprentissages. Yves, J. (dir.). *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux, territoires*. Paris, Ophrys.
- Derrien, C. (2007). L'école rurale et les politiques territoriales : décentralisation et réseaux. Yves, J. (dir.). *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux, territoires*. Paris, Ophrys.
- Direction de l'enseignement scolaire. (2003). *Enquête sur les regroupements et réseaux d'écoles*.
En ligne http://09.snuipp.fr/IMG/pdf/Enquete_Ministerielle_reseaux_d_ecole.pdf.
- Inspection Académique du Tarn et Conseil Général du Tarn. (1995 ?). *Les Réseaux d'Ecoles Rurales dans le Tarn. Des atouts pour réussir*.
- Inspection Académique du Tarn, Division Territoires et Ecole. (1991 à 2006). *Réseaux d'écoles rurales (RER) dans le Tarn. Rapport d'activité et financier annuel*.
- Inspection Générale de l'Education Nationale. (2003a). *L'évolution du réseau des écoles primaires. Rapport d'étape*. Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche.
- Inspection Générale de l'Education Nationale. (2003b). *L'évolution du réseau des écoles primaires. Rapport*. Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche.
- Lebossé, J.-C. (dir.) (1998). *Pour une nouvelle dynamique du système éducatif en zone rurale isolée. Rapport de mission*. Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Ministère de l'Education Nationale. (1998). Enseignements élémentaire et secondaire. L'avenir du système éducatif en milieu rural isolé. Circulaire du 17-12-1998. *Bulletin Officiel*, n° 48 du 24 déc. 1998.
- Segonds, D., Gautreau, F., Derrien, C. (2007). Diversité des formes d'organisation de l'école rurale. Yves, J. (dir.). *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux, territoires*. Paris, Ophrys.

Les réseaux d'écoles rurales du Tarn (2006)⁷

(Sources : Inspection Académique du Tarn - Réalisation : Fabienne Cavallé)

17 Réseaux d'écoles rurales	Année de création	Poste de coordon.	Nbre d'écoles	Nbre de classes	Nbre de classes par école							Nbre de RPI	Nbre d'élèves	Effect créat°	Support gestion.	Budget total	
					1	2	3	4	5	6	>6						
Vallée du Thore	1991	0,5	6	14		4	2						1	289	338	SIVU	13 200
Le Ségala	1991	1	7	17	1	4	1		1				2	416	347	SIVOM	11 803
Vère Grésigne	1991	0,5	4	14	1	1			1	1				310	256	CC	10 398
Tarn Centre	1991	1	8	17	3	3	1		1				2	418	287	SIVU	17 527
Cordes	1992	1	12	22	7	4						1	4	513	406	Collège	16 750
Alban	1992	1	9	16	6	2					1		3	338	466	Collège	15 238
Salles sur Cérou	1993	1	9	16	6	1		2					3	342	254	SIVOM	9 683
Val d'Agout	1994	1	9	24	4	1	1	2				1	2	572	555	CC	31 088
Au fil du Sor	1995	1	6	29			2	3				1	1	699	309	Collège	20 834
Pays Vert	1995	1	7	18	3	2		1				1	2	421	323	Collège	12 760
Par monts et par vaux	1999	0,5	6	11	3	2		1					2	239	215	CC	13 058
Pays du Dadou	1999	0,5	3	7		2	1						0	147	156	SIVU	9 194
Monts de Lacaune	1999	0,5	6	21	1	1		3			1		1	418	510	SIVOM	19 277
Rives du Tescou	1999	0,5	6	11	3	2		1					2	263	171	CC	6 168
Rives du Tarn	1999	0,5	4	32				1			1	2	0	759	620	SIVU	31 859
Vent d'Autan	2001	0,5	9	20	2	4	2	1					0	424	424	Collège	18 151
Le Sidobre	2002	0,5	7	17	1	3	2	1					0	364	349	SIVU	15 298
TOTAL	-	12,5	118	306	41	36	12	16	3	4	6		6 932	5 986	-	-	

⁷ Pour lire le tableau :

"Nbre de RPI" : nbre de RPI concentré et/ou dispersé dans le RER (+ ou - 1).

"Effec créat°" : nombre d'élèves dans chaque réseau au moment de sa création. Ce nombre ne pas être systématiquement comparé avec celui de la rentrée 2006 dans la mesure où certains réseaux ont connu une modification du nombre (par retrait ou adjonction) d'écoles depuis la date de leur création.

"Budget total" : comprend la subvention du Conseil Général et la participation des communes et/ou des intercommunalités, les bénéfices de produits propres et les reliquats (concerne les comptes 2005).