

Introduction

Cet ouvrage – malgré son titre explicite et au-delà même de l'intitulé de la collection dans lequel il paraît – n'est pas uniquement un ouvrage de géographie humaine et sociale destiné à des géographes de formation et/ou de métier. Pour autant, il n'est pas non plus qu'un ouvrage de vulgarisation géographique destiné aux sciences de l'éducation et de la formation visant prioritairement les enseignants en poste et en formation, enseignants de toutes disciplines, géographie comprise bien sûr, comme les professeurs polyvalents des écoles. C'est – tendance et nécessité ! – un ouvrage synthétique vraiment « hybride » directement issu des dernières recherches liées à la thématique pluridisciplinaire « éducation-orientation et territorialité-territoire » qui développe progressivement, au fil de son argumentaire, à mesure de leurs apparitions respectives, les différents concepts et notions indispensables à la pleine compréhension de l'évolution tourmentée des relations « éducation et territoire ». Ce tandem « éducation et territoire » correspond ainsi *de facto* souvent, comme on le verra tout au long de cet ouvrage, au moins sur les plans politiques et pédagogiques, à un « attelage » plutôt « instable », comme le notent fort justement Abos et Rubio à propos de l'Espagne (2021).

À d'évidentes fins scientifiques, cet ouvrage a été largement nourri, afin de pouvoir tracer à son terme quelques perspectives plus théoriques, par de nombreuses enquêtes de terrain, aussi bien quantitatives que qualitatives. En s'adossant à l'un des principaux sujets de recherche actuels communs à la géographie de l'éducation et aux sciences de l'éducation et de la formation – la question des territoires de l'éducation et, en son sein, la question des impacts des territorialités sur l'éducation et, plus particulièrement, sur l'orientation – ayant émergé relativement récemment dans ces deux disciplines comme nous

le précisons immédiatement après, cette tentative de synthèse thématique s'adresse donc plus largement, outre évidemment aux enseignants de toutes disciplines en exercice comme en formation¹, à tous les doctorants et chercheurs en sciences humaines et sociales (SHS), sans compter aux élus et décideurs chargés de l'aménagement du territoire et de l'éducation.

C'est surtout, à ce dernier titre, un ouvrage original qui se situe aujourd'hui, dans lesdites sciences humaines et sociales, à l'une des confluences les moins étudiées, c'est-à-dire à la confluence de la géographie humaine, plus précisément de la géographie de l'éducation, et de la sociologie de l'éducation, correspondant au carrefour des liens interactifs que ne cessent de tisser ensemble éducations-orientations, d'une part, et territoires-territorialités, d'autre part. Une revue de la littérature anglo-saxonne sur la question notait ainsi tout récemment que les deux thèmes les plus couramment identifiés et traités par la géographie de l'éducation relevaient de la direction d'école et de l'importance du contexte non directement territorial, y compris de la politique éducative et des relations école-communauté (Fargas-Malet 2021) : territoire et territorialité, non explicitement mentionnés dans cette recension, sont effectivement assez éloignés de ces deux thématiques, surtout le second terme. Une autre « somme », tout aussi récente, sur les différents pans abordés par la géographie de l'éducation mettait, elle, l'accent sur la reproduction sociale et sur les relations entre les espaces éducatifs et leurs « dehors ». Ce faisant, elle « oubliait » assez complètement, elle aussi, de parler des interrelations entre territorialité et éducation-orientation (Krafft *et al.* 2021).

Dans ce cadre intrinsèquement sociospatial, il a donc fallu que la géographie de l'éducation, qui s'est développée historiquement un peu plus tardivement que la sociologie de l'éducation, parvienne d'abord à nommer avec précision son champ d'investigation, ce qu'elle a fait dans les années 1960-1970, entre autres en Allemagne et en France (Geipel 1968 ; Debesse 1972). Il nous faut cependant bien reconnaître que celui-ci s'était principalement circonscrit, surtout à ses débuts, aux seules comparaisons spatiales éducatives, notamment aux comparaisons internationales entre systèmes éducatifs nationaux et/ou régionaux. Ce n'est qu'un peu plus tard, vers la fin du XX^e siècle, que furent progressivement définis, dans le monde anglo-saxon en premier lieu, les trois

1. Disciplinairement polyvalents du premier degré aussi bien que disciplinairement monovalents du second degré.

grands sujets spécifiques² d’investigation de ce nouveau pan de la géographie, notamment – pour ce qui nous intéresse ici – les études sur la distribution et la variation des phénomènes éducatifs à différentes échelles, du local au global donc (Waldorf 1986)³.

Au-delà de la publication initiatrice en France, en 1994, de l’ouvrage fondateur coordonné par Bernard Charlot intitulé *L’École et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, a par exemple témoigné de cette nouvelle approche spatialisée de l’éducation, sur le plan éditorial, la parution – de création relativement récente – de la revue *Géographie de l’école* (1996) éditée par la Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), qui a décliné académie par académie les trente-cinq indicateurs synthétiques antérieurement annuellement publiés dans *L’État de l’école* qui a été créé, lui, quelques années plus tôt, en 1992... La création de cette revue atteste d’un regain d’intérêt pour la territorialisation de l’offre de formation qui, au-delà de certains travaux territorialisés du Centre d’études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)⁴ créé en 1971, avait été aussi abordée par des géographes comme P. Châtelain et R. Héryn dans les années 1970 ou des sociologues comme A. Van Zanten un peu plus tard, mais qui était restée cependant encore peu développée jusqu’à aujourd’hui (Agulhon 2006).

Cependant, certaines publications encore plus récentes, voire beaucoup plus récentes, relatives à la thématique « éducation et territoire », comme *Géographies de l’école rurale. Acteurs, réseaux, territoires*, ouvrage publié sous la direction d’Yves Jean (2007)⁵, ou *Le Nouvel Ordre éducatif local* de C. Ben Ayed (2009), ou l’*Atlas des fractures scolaires* de P. Caro et R. Rouault (2011), ou encore *Les Espaces de construction des inégalités éducatives* édités par les PUR⁶ sous la direction d’Isabelle Danic, Olivier David *et al.* (2019), montrent à l’évidence que cette évolution se poursuit, voire s’accélère, aujourd’hui. La

2. Les deux autres objets d’investigations correspondent aux études relatives aux évolutions de la croissance et de la diffusion de l’offre éducative et aux politiques d’implantation spatiale des établissements scolaires (le troisième étant indiqué immédiatement après cette note).

3. Cité par Silvie Rita Kučerová, Sarah Holloway et Holger Jahnke dans « The institutionalization of the geography of education: an international perspective », juillet 2020, *Journal of Pedagogy*, *Pedagogický časopis* 11(1), 13–34.

4. À sa création, le CEREQ était une petite structure incluse dans le périmètre de l’Office national d’information sur l’emploi et les professions (ONISEP).

5. Auquel nous avons personnellement participé.

6. Presses universitaires de Rennes.

dernière – et toute récente – publication en juin 2021 du numéro 102 de la revue *Éducation et formations* de la DEPP intitulée *Les Territoires de l'éducation : des approches nouvelles, des enjeux renouvelés*, va bien entendu elle aussi dans le même sens.

1.1. Principaux repères historiques et bref état de la question

Approcher le système éducatif français par les différents types de contextes et notamment les contextes territoriaux qui l'impactent potentiellement permet donc de renouveler – sans compter de rendre peut-être un peu plus attrayante ! – une présentation de l'école française qui, très souvent encore, se fonde beaucoup trop sur la seule description de son organisation, de son fonctionnement et/ou de son efficacité. Car elle offre *ipso facto* la possibilité de mieux s'« armer » pour appréhender les spécificités des divers contextes éducatifs, territoriaux en premier lieu. Mais le bénéfice escompté d'une approche contextualisée ne s'arrête évidemment pas là. À travers la problématisation territorialisée des questions pédagogiques et didactiques et l'adaptation des instructions officielles aux contextes locaux que sont de fait les projets d'école ou les dispositifs territoriaux, par exemple, elle facilite la mise en évidence des tensions existant potentiellement entre le droit et le fait, entre les règlements et les pratiques, entre la norme et sa traduction locale (Guignard *et al.* 2022), ainsi qu'entre les savoirs et les cultures territorialisés détenus par les élèves à leur entrée à l'école et la culture scolaire académique institutionnelle à laquelle ceux-ci vont devoir progressivement s'acculturer...

La compréhension des notions et des concepts scientifiques de « contexte », d'« espace », de « milieu », de « lieu », de « territoire », de « territorialité », etc. sur un plan essentiellement géographique et d'« acteur », d'« actant », de « représentation sociale », d'« identité », de « valeur », etc. sur un plan notamment plus sociologique qui sont interrogés, développés et précisés tout au long de l'ouvrage ne laisse pas non plus d'apporter une contribution déterminante à sa capacité d'analyse de sa pratique professionnelle si l'on est enseignant comme au repérage, *via* la recherche, des inégalités éducatives d'origine territoriale si l'on est chercheur. Une approche comparative – sud européenne – fournit de plus chaque fois que possible la possibilité de donner davantage d'« épaisseur » à son jugement critique sur le système éducatif français à partir des réponses apportées aux mêmes questions d'éducation liées aux territoires

et territorialités par d'autres pays et régions européens (essentiellement ici Espagne et Portugal).

Fondée sur l'analyse des rapports multiples, complexes et entrelacés susceptibles de se nouer entre l'école et son territoire, la thématique « école et territoire » ne s'est véritablement construite sur un plan théorique au sein des sciences de l'éducation⁷ (SDE) qu'à l'orée des années 1980. En s'en tenant au seul cas de la France, on pourrait même « dater » – pour faire très court ! – son coup d'envoi de la publication en 1994 de l'ouvrage coordonné par Bernard Charlot mentionné plus haut intitulé *L'École et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux* dans lequel on retrouve, entre autres, les signatures de Derouet, Van Zanten et Duru-Bellat. En allant un peu plus loin, les années 1980 virent ainsi éclore les travaux de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP⁸), menés en réponse à une commande du ministère de l'Éducation nationale français, sur l'efficacité de l'école rurale, puis les recherches conduites au sein de l'Institut de recherche en éducation (IREDU) sur les classes et les écoles rurales, enfin les enquêtes de l'Observatoire de l'école rurale⁹ (OER) sur l'enseignement et l'apprentissage en milieu rural et montagnard, etc.

Ce n'est donc finalement qu'assez tardivement qu'a été très progressivement spécifiée la notion pourtant essentielle de « contexte », ici territorial, au sein des sciences de l'éducation (Champollion 2013). Pourtant, nulle notion n'est apparemment aussi utile aux SHS, mais paradoxalement aussi négligée, que celle de contexte (Arrighi 2004 ; Lahire 2012). L'idée que la localisation est importante pour percevoir des processus éducatifs invisibles autrement, par exemple, est en effet rarement théorisée par la recherche en éducation et de ce fait la plupart des études sur l'efficacité de l'école sont réalisées sans tenir compte du contexte local : tout ce qui se passe en dehors de l'école n'est appréhendé qu'en arrière-fond, à partir des caractéristiques personnelles des élèves, par exemple l'origine sociale ou l'origine culturelle (Rey 2007).

La première dimension – spatiale évidemment – du territoire fut bien sûr mise au jour en géographie. Elle a servi dès la fin des années 1950-1960, au

7. Devenues en 2020 sciences de l'éducation et de la formation (SDEF).

8. Aujourd'hui DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance).

9. Devenu en 2009 Observatoire éducation et territoire (OET) en raison de l'élargissement de son champ d'investigation à tous les types de territoire (urbains compris) : <http://observatoire-education-territoires.com>.

sein des enquêtes menées en direction de l'éducation, de premier cadre à un certain nombre d'analyses éducatives territorialement contextualisées successives (Gumuchian et Mériaudeau 1980 ; Moracchini 1992 ; Lacouture 2000) pour s'en tenir seulement à ce que l'on nomme aujourd'hui, depuis la promulgation de la loi portant sur l'organisation territoriale de la République¹⁰, la grande région Auvergne-Rhône-Alpes. Peu après, à partir des années 1960-1970, la dimension proprement sociologique des contextes éducatifs, *via* leurs impacts notamment sur la réussite scolaire d'abord, puis sur l'orientation, a été mise en évidence à partir des travaux d'audience internationale de Bourdieu et Passeron dans *Les Héritiers* et *La Reproduction* (1964 et 1970 respectivement), qui furent suivis dès la décennie suivante par ceux de Baudelot et Establet notamment (1971) et par beaucoup d'autres (Isambert-Jamati 1970 ; Boudon 1973 ; Ballion 1991 ; Gauthier 2011).

Cette deuxième dimension contextuelle explicative liée à la sociologie de l'école a du reste été relayée par les géographes eux-mêmes qui ont vite noté que l'« interrogation centrale, en géographie, passait par l'articulation entre les sociétés humaines et les territoires, entre le “social” et le “spatial” donc » (Bailly et Ferras 1997). Au début des années 1960, en effet, à la suite de la publication d'études sur les cursus scolaires, après que la revue *Population* eut porté à la connaissance du « grand public » les disparités « fantastiques » existant entre les élèves selon l'appartenance socioprofessionnelle des familles. Les sociologues précédents se tournèrent alors très vite vers l'école élémentaire pour chercher puis pour trouver l'origine de ces écarts. Le social s'est ainsi vite imposé comme le plus important facteur contextuel influençant la réussite scolaire dans son ensemble (Bourdieu et Passeron 1964, 1970).

À l'issue des années 1980, enfin, a été entreprise l'étude de la dimension politique des contextes éducatifs, c'est-à-dire d'abord des politiques territorialisées d'éducation et des politiques d'aménagement du territoire éducatif (Derouet 1992 ; Charlot 1994 ; Van Zanten 2001). Ces premières analyses ont vite été accompagnées par l'étude de la dimension éducative « institutionnelle » qui, en cette matière contextuelle, repose principalement sur le repérage, l'identification et la caractérisation des « effets-maître », « effets-classe » et « effets-établissement » pour ne pas parler des « effets-circonscription » semble-t-il moins déterminants dans le primaire (Duru-Bellat et Mingat 1988 ; Bressoux

10. Loi NOTRe de 2015.

1994) dont les impacts sur la réussite scolaire ont été successivement identifiés et mesurés.

Bien sûr, tout n'est pas aussi « linéaire » ni surtout aussi simple que la chronologie relative simplifiée précédente peut le laisser à première vue penser... Les différentes mises en évidence des diverses contextualisations impactant l'éducation se chevauchent souvent, s'emboîtent parfois, au moins partiellement. Ainsi, aujourd'hui, tous les effets de ces contextes éducatifs (spatiaux, sociaux, politiques, institutionnels, territoriaux)¹¹ continuent d'être explorés à juste titre, tant ils sont encore – les contextes territoriaux, notamment, qui ont « émergé » les derniers – trop peu ou trop mal connus. Mais, aujourd'hui toujours, le territoire se voit peu à peu questionné différemment au sein des sciences de l'éducation et de la formation depuis notamment les mises en œuvre successives de l'éducation relative à l'environnement (ERE), puis de l'éducation au développement durable (EDD) : *via* des « projets de territoire », ce dernier étant susceptible d'impacter dans le cadre éducatif jusqu'aux curricula.

Le territoire redevient ainsi ce faisant l'acteur éducatif qu'il avait déjà un peu été dès les années 1970 au niveau de la construction de l'offre de formation initiale, agricole notamment, mais aussi de la formation continue *via* les formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) développées régionalement en application de la loi de 1971 relative à la formation professionnelle (Champollion 1987 ; Barthes et Champollion 2012). De même, les relations entre éducation et territoire s'enrichissent aujourd'hui de nouvelles perspectives souvent dites « apprenantes » : du village-éducateur (Feu et Soler 2002) à la mise en œuvre d'une didactique du territoire (Pesiri 1998 ; Boix 2014) s'appuyant entre autres sur les savoirs expérientiels des élèves, ce sont les territoires qui deviennent « apprenants » (Bier 2010 ; Rieutort 2012 ; Bouvier *et al.* 2020) en (re)donnant par exemple sens et intérêt, *via* des cheminements d'apprentissage fondés à leurs débuts sur l'acculturation épistémologique locale, à l'acquisition des connaissances académique visée par les programmes scolaires...

Enfin, dans ce cadre général de progression de l'étude et de la prise en compte de la dimension territoriale de l'éducation, il convient de garder présents à l'esprit les risques sociaux et politiques potentiels liés à la territorialisation et à toute politique de territorialisation notamment qui se développerait

11. Les contextualisations liées aux genres, aux ethnies, etc. ne sont pas abordées ici, ce qui ne signifie évidemment pas pour autant qu'elles sont minimisées ou niées.

de façon « aveugle ». En effet, si pour Agnès Van Zanten (2002) comme pour nous l'approche territoriale a le mérite d'aborder les problèmes de façon globale à une échelle pertinente, elle présente deux risques sociaux majeurs : le premier est de potentiellement contribuer, en s'appuyant sur les configurations locales existantes, à leur maintien ; le second est d'éventuellement renforcer la stigmatisation des territoires concernés.

1.2. Fertilisation croisée géographie-sociologie

À la suite des travaux déterminants de Bourdieu et Passeron et de leurs nombreux successeurs en matière de sociologie de l'éducation (Alpe 2006), l'impact du social a souvent occulté le poids du territorial dans le développement des inégalités éducatives au cours de la seconde moitié du XX^e siècle. Le territorial constitue-t-il ès qualité partout pour autant une dimension spécifique explicative des inégalités éducatives comme cela a pu être montré dans certains territoires, rural isolé de « moyenne montagne » en France (Champollion 2013 ; Chiardola 2021), rural isolé de « plaine » (Caro *et al.* 2021), en Catalogne hors la ville de Barcelone (Boix 2014) et en Aragon hors la ville de Saragosse (Abos et Rubio 2021), par exemple, ou même comme c'est actuellement en cours de vérification dans le piémont alpin français (recherches doctorales de Buissonnet en cours) ?

La sociologie de l'éducation s'est, selon l'analyse de Broccolichi *et al.* (2007) que nous partageons, surtout structurée durant les années 1960-1970 autour de la relation école-société par l'étude des liens entre inégalités sociales et inégalités scolaires. Elle a ainsi, en privilégiant l'« appartenance » sociale, pu fonder le concept de **reproduction** (Bourdieu et Passeron 1970), qui a connu la « vogue » que l'on sait. Mais ce concept de reproduction forgé par Bourdieu et Passeron n'est apparemment pas aussi univoque que les analyses de type marxistes développées ultérieurement par Baudelot et Establet (1971). Celles-ci ont en effet cherché à démontrer que l'école française, au-delà de son affichage égalitaire, avait pour vocation véritable de diviser les élèves en deux catégories, la première destinée à alimenter le prolétariat, la seconde, la bourgeoisie. Bourdieu et Passeron, eux, avaient affiné les premières analyses sur la question en montrant que la fonction de reproduction sociale de l'école s'exerçait de façon masquée dans un contexte organisationnel où les agents de l'éducation détenaient une certaine autonomie légitimant leur rôle éducatif. Cette fonction de reproduction était ainsi rendue possible, au niveau des individus, par l'*habitus*

(Bourdieu 1979) qui circonscrit le champ d'action individuel à la classe sociale d'origine. À noter, enfin, que cette reproduction scolaire s'est développée dans un contexte de massification scolaire hors de toute vraie démocratisation de l'école (Champollion 2007).

En contrepoint – tout relatif – à ces analyses fondatrices essentiellement « macro », Boudon, à partir de 1973, s'est éloigné des approches institutionnelles pour tenter d'expliquer les inégalités sociales constatées. Il a privilégié pour ce faire l'analyse des comportements des individus qui effectuent des calculs économiques à partir de leur situation sociale et financière. Sur le plan très spécifique des outils de caractérisation de la situation sociale dans les enquêtes économiques, les catégories socioprofessionnelles (CSP), créées par l'INSEE en 1954, ont été remplacées par les professions et catégories socio-professionnelles (PCS) en 1982. La classification CSP, basée sur les seules situations socioprofessionnelles, a ainsi fait place à la classification PCS qui se fonde également sur les situations socioprofessionnelles, comme la précédente, mais qui intègre en plus les positions économiques, les niveaux hiérarchiques et les statuts des emplois occupés. Le début des années 1980 a vu, ce qui ne s'est pas fait sans lien avec le développement de la décentralisation – et de la déconcentration corrélative au sein de l'Éducation nationale –, les analyses sociologiques macro se renouveler encore en prenant notamment davantage en compte les politiques publiques d'éducation mises en œuvre par les collectivités territoriales nouvellement compétentes en la matière (Dutercq 2000).

Sur un plan plus spécifiquement éducatif, la sociologie de l'éducation s'est avant tout intéressée, dans les années 1980, à la territorialisation de l'école *via* la question du local, pour se rapprocher des questions de la périphérie, des territoires stigmatisés, etc. Agnès Van Zanten, par exemple, a étudié les liens qui existent entre l'école et l'espace local (1985, 1987, 1990). Bernard Charlot, dans l'ouvrage déjà mentionné regroupant plusieurs disciplines qu'il a coordonné (1994), a analysé les concepts de contrat, de partenaire, de réseau. De façon plus générale, les thèmes abordés à la fin du XX^e siècle par la sociologie de l'éducation ont donc commencé à déborder largement sur la seule question de la territorialisation des politiques éducatives (Derouet 1992). Mais, à côté de la spatialisation croissante d'un certain nombre d'analyses sociologiques investiguant le domaine éducatif, la géographie s'est progressivement rapprochée de l'éducation pour essayer de mieux fonder, par fertilisation croisée, leurs analyses qui nécessitaient souvent de mobiliser une approche pluridisciplinaire.

Qui plus est, à la même époque, *id est* à la charnière des XX^e et XXI^e siècles comme on l'a vu, le champ éducatif lui-même s'est « autosaisi » de la dimension spatiale, puis territoriale, de l'éducation pour approcher l'école sous toutes ses facettes.

C'est la démarche heuristique qu'a naturellement empruntée l'Observatoire de l'école rurale lorsqu'il a cherché à mieux comprendre et, éventuellement, à spécifier l'école rurale au tout début du XX^e siècle. En témoignent éloquentement les publications elles-mêmes de l'institution scolaire, nous pensons ici par exemple particulièrement, au-delà de la publication annuelle de la DEPP lancée en 2005 intitulée *Géographie de l'école* déjà évoquée, au tout récent rapport sur les inégalités territoriales (2018) du Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO), rattaché depuis 2019 au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Concernant l'école rurale et montagnarde française, c'est bien la parution en 1980 du numéro spécial de la *Revue de géographie alpine* qui a pour titre *L'Enfant montagnard... son avenir ?* des géographes Gumuchian et Mériaudeau qui, le premier à notre connaissance, a inauguré – avec succès – cette fertilisation croisée à partir d'enquêtes sociologiques spatialisées sur le terrain montagnard.

Car les différentes dimensions des territoires, que nous inventorierons et interrogerons plus loin, au chapitre 3 plus particulièrement, sont toutes susceptibles d'être reliées aux différentes dimensions éducatives, soit en tant que contextes impactant l'éducation, soit en tant qu'acteurs participant à l'éducation. Un certain nombre de travaux scientifiques, géographiques, sociologiques et, de plus en plus, issus des sciences de l'éducation et de la formation, conduits en France et en Europe, témoignent – nous les convoquerons à mesure que nos analyses se développeront – des deux grandes interactions – contexte ou acteur – qui relie le territoire, tantôt vu comme une contrainte, tantôt utilisé comme une ressource (Danic *et al.* 2019), à l'éducation en mobilisant de façon croisée des concepts et des notions issus tantôt de la géographie et tantôt de la sociologie.

Nous pensons ici entre autres, sans prétendre être exhaustifs bien sûr, aux recherches fondatrices du GIER catalan (Boix, Domingo), de la fondation aragonaise Gargallo (Abos), de la faculté de psychologie de l'université de Lisbonne (Duarte), de l'université de Salerno (Ammaturo) en Italie, de l'université de Pècs (Filo) en Hongrie, de l'université d'Alba Iulia (Pascaru) en Roumanie et du Service d'étude en géographie fondamentale et appliquée

(SEGEFA ; Devillet) en Belgique, pour l'Europe. Nous pensons également – plus particulièrement – aux recherches en la matière menées en France depuis le début des années 2000 par l'OER-OET – en liaison méthodologique avec le centre Méthodologies et technologies de l'information appliquées aux sciences de l'homme et de la société (MTI-SHS) de l'université de Franche-Comté – avec comme « point de départ » le premier suivi longitudinal différencié géographiquement d'élèves ruraux effectué sous la direction de Alpe-Champollion-Fromajoux-Poirey¹², et aux thèses sur l'école rurale récemment soutenues de Jouan (2021), de Chiardola (2021), de Lallaï (2016), de Meunier (2015), de Rothenburger (2014) et de May-Carle (2012). Et nous n'oublions évidemment pas, en dehors des travaux précités de l'OER-OET, les nombreuses enquêtes conduites au sein d'ESO-CEREQ, de la DEP-IREDU, d'ECP, etc. sans parler des enquêtes de Broccholichi-Ben Ayed *et al.* sur les territoires institutionnels et de Mériaudeau-Gumuchian sur la zone de montagne, des monographies locales de Lacouture et de Moracchini rédigées sur le Massif central, des développements liés à l'intelligence territoriale effectués notamment par Girardot au sein de la CAENTI¹³, ainsi que par Dumas et Bertacchini au sein d'I3M¹⁴, etc.

Enfin, nous voudrions insister fortement une fois de plus sur la fécondité de la fertilisation croisée sociologie-géographie qui s'est manifestée au travers de l'émergence des deux concepts de « contexte » et d'« acteur territorial ». Ces deux concepts ont été, comme on l'a vu, développés au sein des deux disciplines en s'inspirant chacune de l'autre à la fin du XX^e siècle : le « contexte » sociologique s'est ouvert à la géographie (Arrighi, Lahire) pendant que le concept d'« acteur » éducatif était (re)découvert par la géographie humaine (Claval, Frémont, Gumuchian, Jean, Moine). Nous pensons immédiatement, pour illustrer cette double tendance croisée, aux titres mêmes de l'ouvrage emblématique du géographe Frémont paru en 1976, *La Région, espace vécu*, et du sociologue Lahire, *Monde pluriel*, paru en 2012, dont le sous-titre, *Penser l'unité des sciences sociales*, est encore plus évocateur à cet endroit. Nous

12. Un second suivi longitudinal plus limité dans le temps (CM2-3^e) et dans l'espace (départements de l'Ardèche et de la Drôme uniquement), mais portant sur les mêmes écoles dans les deux départements concernés, a été effectué par l'OET de 2001 à 2015, sous la responsabilité scientifique de l'auteur de cet ouvrage.

13. Acronyme anglais du projet européen intitulé Action de coordination du réseau européen d'intelligence territoriale piloté par l'université de Besançon de 2006 à 2009.

14. Ancienne dénomination du laboratoire de SIC de l'université de Toulon.

dirions volontiers dans cette perspective avec Bernard Kayser, sociologue de la ruralité, pour couronner ce rapprochement entre les deux disciplines, qu'en matière de territoire et de territorialité, géographie et sociologie¹⁵ se complètent parfaitement pour appréhender les sociétés humaines dans leur globalité. C'est du reste bien ce que le géographe Guy Di Méo visait en cherchant à mettre en évidence dans ses enquêtes de type ethnographique les éléments de territorialité construits dans la vallée d'Aspe (2009).

Dressons à présent, pour commencer de clore (*sic* !) cette rapide introduction, une revue rapide des principaux impacts potentiels des contextes territoriaux sur l'éducatif. Avant tout, il nous faut rappeler que l'approche du territorial a – trop souvent – été trop globale... Il en est allé ainsi trop souvent ainsi avant les recherches de l'OER (Jean 2007) sur l'école rurale qui, les premières, se sont appuyées sur une différenciation de la ruralité, à savoir sur la segmentation INSEE-INRA¹⁶ de l'espace à dominante rurale (Champsaur 1998). Dans la mesure où le développement d'une approche spatialisée de la scolarisation n'a que peu donné lieu à conceptualisation des notions d'espace et de territoire, la prise en compte du territorial s'est le plus souvent effectuée de façon donc très générale, *via* de grands agrégats *de facto* composites en faisant appel à des notions peu définies telles que local, par exemple. De plus, les analyses conduites ont surtout porté sur les découpages institutionnels tels que classes, établissements, circonscriptions primaires, bassins de formation, ZEP, départements, académies, etc. (Broccolucci *et al.* 2006).

En règle générale, la thématique « éducation et territoire » a d'abord été abordée par son côté « contexte » : la recherche a voulu repérer et mesurer les impacts du territoire, des différents territoires, sur l'éducatif. Elle a donc en premier lieu cherché à identifier les effets que les territoires produisaient sur l'éducation dans différents domaines. C'est par ce type de recherches que bien des impacts du territorial sur l'éducatif ont été identifiés. Il en est ainsi allé, par exemple, dans le monde rural, des effets produits sur les formes et organisations scolaires pour relever les défis territoriaux comme le déclin démographique, la saisonnalité économique, l'absence de transports scolaires, etc. (Jean 2007 ; Champollion 2013 ; Boix 2014). Une forme scolaire originale, adaptée aux besoins territoriaux locaux, a pu pour ces raisons voir le jour dans

15. Sans parler de l'anthropologie.

16. Institut national de la statistique et des études économiques et Institut national de la recherche agronomique français, respectivement.

les territoires ruraux et montagnards : classes uniques et classes à plusieurs cours en France, zones d'éducation rurale (ZER) en Catalogne, formations montagnardes dites « pluriactives » dans les Alpes¹⁷, sections « sports-études » hivernales, partenariats établissements-organismes extérieurs (type Parcs naturels régionaux – PNR), etc. Des retombées en termes de réseaux et de dispositifs spécifiques sont également venues « compenser » des difficultés liées aux territoires isolés et/ou enclavés. De nombreux réseaux et dispositifs spécifiques ont vu le jour dans cette perspective : des réseaux institutionnels (regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI), etc. et affinitaires (exemples du Jura, de la Vienne-Gartempe et du Vercors¹⁸, etc.)), des dispositifs divers (équipes mobiles académiques de liaison et d'animation (EMALA), des regroupements scolaires liés au dispositif école rurale et communication (ERC), le dispositif institutionnel de co-enseignement rural ardéchois, etc.), sur lesquels nous reviendrons longuement au chapitre 6.

D'autres effets paradoxaux et contrastés ont été mis en évidence depuis la fin XX^e siècle, toujours dans la ruralité et la moyenne montagne, sur les performances solaires et les projets d'orientation par des auteurs de différentes disciplines universitaires cités entre parenthèses (Oeuvarde 1993 ; Khattri 1997 ; Davailon 1998 ; Fromajoux 1998 ; Mingat 1998 ; Poirey 1998 ; Arrighi 2004 ; Grelet 2004 ; Hardré 2009 ; Champollion 2013 ; Duarte 2021). Un certain nombre d'enquêtes de terrain ont repéré dans la moyenne montagne française des « effets de territoire » spécifiques – nous y reviendrons également en détail plus loin au chapitre 4 – sans y observer de capitalisation en matière d'orientation des bons résultats scolaires (Champollion 2005, 2011, 2013 ; Bellarbre et Champollion 2021), comme c'est généralement le cas en France. Les résultats de ces enquêtes de terrain viennent d'être confirmés dans le dernier numéro (102) de juin 2021 de la revue *Éducation et formations* de la DEPP qui constate, elle aussi, que sur certains territoires, rural éloigné¹⁹ notamment mais pas seulement²⁰, des effets de territoire spécifiques subsistent au niveau de l'orientation, notamment une fois prise en compte la dimension sociale (Pirus 2021).

17. Die, Embrun, La Mure, Saint-Michel-de-Maurienne pour le public, Thônes pour le privé, La Motte-Servolex pour l'enseignement agricole, etc.

18. Réseau « Plum'petits », réseau « Vienne-Gartempe » et « réseaux buissonniers du Vercors », respectivement.

19. Rappel : le rural éloigné et la moyenne montagne, en France, se recoupent très fortement (Gumuchian et Mériaudeau 1980).

20. « Rural périphérique peu dense » et « urbain défavorisé dense » également.

Des impacts professionnels tels que des assouplissements curriculaires réglementaires informels (Floro et Champollion 2013), des modifications de postures professionnelles des enseignants (Lallaï 2016 ; Chiardola 2021), une territorialisation partielle de l'identité professionnelle des enseignants (Rothenburger 2016), une didactisation du territoire (Pesiri 1998 ; Boix 2014), etc. se sont progressivement développés dans ces contextes territoriaux.

En tant qu'acteur éducatif à part entière et en dehors de ses impacts sur l'éducation, le territoire est également apparu susceptible d'intervenir de plus en plus dans le champ éducatif. Il a d'abord retrouvé sa place en tant qu'acteur institutionnel statutaire²¹ reconnu par les lois de décentralisation et par la loi de 1971. Sont ainsi respectivement concernés les communes et les intercommunalités pour la définition du périmètre scolaire ; les départements pour les transports, pour la construction, la sécurisation et l'équipement, y compris numérique, des collèges ; les académies pour l'offre de formation initiale générale des collèges et lycées et les régions pour la co-construction avec les services déconcentrés de l'État de l'offre de formation professionnelle et technologique initiale, pour l'offre de formation professionnelle continue, pour la construction, la sécurisation, l'équipement y compris numérique des lycées. Au-delà, les territoires cherchent aujourd'hui de plus en plus à jouer d'autres rôles en tant que « territoires apprenants » (Jambes 2001 ; Bier 2010) et que « villages éducateurs » (Feu et Soler 2002) qui commencent à émerger et sur lesquels nous reviendrons au chapitre 5, mais *via* aussi plus simplement dans les projets et partenariats que l'éducation noue localement avec des organismes de toute sorte (parcs naturels régionaux, musées, associations, etc.), des modifications curriculaires se font ainsi jour (Barthes et Champollion 2012 ; Alpe et Barthes 2016).

On le voit, ce double mouvement – du social vers le spatial et le territorial et réciproquement – s'est effectué au bénéfice de l'éducation qui a ainsi pu essayer de mieux s'adapter à la fois aux besoins spécifiques des publics qu'elle scolarisait et des contraintes particulières des territoires dans lesquels elle était implantée. Cette convergence dans l'aménagement des territoires éducatifs s'est accompagnée d'une certaine convergence des champs disciplinaires – de la sociologie vers la géographie et de la géographie vers la sociologie – qui a permis d'aborder l'étude de l'objet « éducation » de façon pluridisciplinaire

21. Qu'il soit issu de l'éducatif comme les académies, par exemple, ou de l'interministériel comme les « grandes régions » actuelles.

et, ce faisant, d'en rendre compte plus efficacement, à la fois plus globalement et plus précisément.

I.3. Présentation du contenu de l'ouvrage

Cet ouvrage vise donc clairement à faire le point, au sein de la thématique générale « éducation et territoire », sur les relations complexes qu'entretiennent potentiellement et réellement l'éducation et le territoire et, plus précisément, l'orientation et les territorialités en se fondant sur les analyses conduites sur des enquêtes empiriques menées depuis plus d'une vingtaine d'années sur des territoires ruraux et de moyenne montagne français et, notamment, espagnols. Le point de vue qui sera développé ici partira d'une approche liée à la géographie humaine et sociale, plus particulièrement donc à la notion de territorialité qui nous a paru, à travers nos propres recherches, comme à travers de celles d'autres chercheurs (Catherine Rothenburger, par exemple), être la dimension territoriale influant potentiellement le plus intensément sur l'éducation en général et, singulièrement, sur l'orientation.

Dans ce but, après avoir interrogé rapidement les différents éléments constitutifs de notre cadre conceptuel multidisciplinaire – contexte, espace, milieu, territoire, acteur, pratique, identité, etc. – et leurs interactions, nous nous attacherons dans un premier chapitre à baliser le cheminement épistémologique qui conduit de l'espace au territoire. Dans le deuxième chapitre, après avoir passé en revue les différentes dimensions constitutives du territoire, puis avoir analysé celui-ci au travers du prisme de la ruralité, nous essaierons d'identifier les principales insuffisances – pour notre propos – de la segmentation territoriale liée aux institutions avant de mettre l'accent sur certains concepts – représentations sociales et inconscient collectif – qui, à l'usage, se sont révélés être des plus féconds pour nos analyses. Nous en arriverons ainsi, dans un troisième chapitre, à questionner de façon plus approfondie le concept de territorialité dont la valeur heuristique et, finalement, simplement explicative s'est avérée déterminante dans nos recherches.

C'est à partir de là, dans le quatrième chapitre qui forme, avec le précédent interrogeant le concept central pour nous de territorialité, le véritable cœur de notre ouvrage, que nous entrerons pleinement dans la présentation et dans la discussion des interrelations complexes gouvernant les actuels rapports entre territorialité et éducation-orientation. Au cours du cinquième chapitre nous

développerons alors, à partir des enquêtes de terrain conduites sur la question, une brève synthèse sur l'état actuel de nos connaissances sur ces interrelations. Nous verrons enfin, dans le sixième et dernier chapitre, comment ces rapports sont aujourd'hui en train d'évoluer sous les coups de boutoir des territoires qui deviennent – et redeviennent dans certains cas – de plus en plus des acteurs éducatifs, certes composites mais de plein exercice tout de même, avant de réfléchir en conclusion aux nouvelles pistes de recherche qui se dessinent en ces matières.