



HAL
open science

Une académie, le territoire et des REP ruraux : rhétorique de l'enrôlement et disjonctions multiples des territoires institutionnels et réels

Anne Laure Le Guern, Quentin Brouard-Sala, Anne Balland-Siccard

► To cite this version:

Anne Laure Le Guern, Quentin Brouard-Sala, Anne Balland-Siccard. Une académie, le territoire et des REP ruraux : rhétorique de l'enrôlement et disjonctions multiples des territoires institutionnels et réels. Colloque Inter-AREF 2020 - Politiques et territoires en éducation et en formation : enjeux, débats et perspectives (Thématique: L'éducation prioritaire: un territoire en question(s)), Jun 2021, Nancy, France. pp.202-209. hal-03409499

HAL Id: hal-03409499

<https://normandie-univ.hal.science/hal-03409499>

Submitted on 21 Oct 2022

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

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

LE TERRITOIRE ET DES REP RURAUX. RHÉTORIQUE DE L'ENROLEMENT ET DISJONCTIONS MULTIPLES DES TERRITOIRES INSTITUTIONNELS

Anne Laure Le Guern*, Quentin Brouard-Sala**, Anne Siccard Balland ***

* Université de Caen Normandie
CIRNEF (UR 7454)

** Université de Caen Normandie
Espaces et Sociétés (UMR 6590)
Analyse Territoriale (GI-1871)

*** Université de Caen Normandie
Espaces et Sociétés (UMR 6590)

Mots-clés : Territorialisation ; ruralités ; REP (réseau d'éducation prioritaire) ; politique éducative ; rhétorique du territoire

Résumé. Le terme territoire a pris une ampleur certaine dans l'Éducation. À quelles pratiques effectives correspond cet usage du terme ? Quels effets sont produits sur les acteurs dans des contextes académiques et locaux que ce mot, territoire(s), sert à qualifier, voire à étiqueter ? Quels intérêts sert-il ? Nous examinons ces questions à partir d'une recherche collective intitulée *Ruralités et « ambition scolaire*, en réponse à un appel émanant du Centre académique Recherche-développement Innovation-Expérimentation (CARDIE) de l'académie de Caen. Nous montrerons différentes disjonctions entre les usages du terme et les intérêts et actions des acteurs.

Le terme territoire a pris une ampleur certaine dans l'Éducation nationale (Cortesero, 2018), désignant le territoire national mais aussi et de plus en plus, et souvent mis au pluriel, un espace local d'interconnaissance, de liens et de partenariats. À quelles pratiques effectives correspond cet usage croissant du terme ? Le territoire devenu « apprenant » après avoir été éducatif (Bier *et al.*, 2010) est-il une figure de l'enrôlement et du changement ? Quels effets sont produits sur les acteurs dans des contextes académiques et locaux que ce mot, territoire(s), sert à qualifier, voire à étiqueter ? Quels intérêts sert-il ?

Nous examinons ces questions à partir d'une recherche collective intitulée *Ruralités et « ambition scolaire* », en réponse à un appel émanant du Centre académique Recherche-développement Innovation-Expérimentation (CARDIE) de l'académie de Caen.

L'enquête montre que ce que les uns et les autres entendent par territoire n'est pas identique. Le territoire voulu, souhaité et même prescrit par l'institution ne correspond pas au territoire réel des élèves et de leurs parents, quand ce qui est valorisé par le CARDIE selon des critères nationaux de sélection d'actions pédagogiques et éducatives n'est pas reconnu comme caractéristiques d'une école « bonne » et efficace par les parents.

Nous commencerons par présenter le contexte de cette recherche, son origine ou sa genèse et la constitution du groupe. Puis, un tour d'horizon des études de cas constitués par la recherche et une focalisation plus particulière sur l'une d'entre elles documenteront la polysémie et les malentendus qui sont à l'œuvre au point de faire apparaître ce que nous appelons des territoires disjoints. Ce sont ces disjonctions qui organisent le texte qui suit après une courte présentation du contexte.

1. Contextualisation de la recherche. Rhétorique et logiques d'acteurs

1.1 Au départ, une commande rectorale

Cette recherche collaborative d'abord appelée « collèges ruraux » puis « Ruralités et 'ambition scolaire' » est une réponse à une demande de l'un des recteurs de l'académie de Caen. Souhaitant prendre appui sur des ressources locales de recherche de son académie, le recteur Rolland s'était tourné vers Gérard Boudesseul, chercheur en sociologie et Patrice Caro, en géographie, auteurs avec d'autres d'un *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire* (Boudesseul *et al.*, 2014, 2016) apprécié et diffusé par le Ministère de l'éducation nationale. On peut supposer que l'initiative de ce recteur soit liée à un souhait de la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire) et de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance) de s'intéresser particulièrement à l'école rurale.

Or, après le contact avec ces deux chercheurs, un groupe académique piloté par le CARDIE a été constitué, réunissant des pilotes, chefs d'établissements et responsables de réseaux, pour concevoir et organiser cette recherche collective et collaborative. L'une des premières propositions à émerger concernait ainsi des collèges ruraux, et des REP ruraux. À l'initiative du CARDIE, s'est ajouté au groupe un collègue relevant possiblement de la catégorisation « rural » mais non labelisé... ni REP ni REP+. La conjoncture se prêtait à des travaux... Les REP ruraux venaient d'apparaître.

1.2 La constitution du groupe

Le groupe des pilotes de l'éducation nationale, composé de personnels de direction ou d'inspecteurs et d'inspectrice, responsables de réseaux d'éducation prioritaire a été constitué par le CARDIE et particulièrement par l'Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional en histoire-géographie qui en était alors responsable, Bruno Descamps et un des accompagnateurs de longue date du CARDIE, Dominique Youf.

Du côté de l'université Caen Normandie, se sont adjoints à Gérard Boudesseul, sociologue, UMR ESO et Patrice Caro, géographe, UMR ESO différents chercheurs de plusieurs laboratoires : Paolo Bellingeri, UMR Nicolas Oresme, Agnès Checcaglini, économiste, ingénieure de recherche au Céreq, Isabelle Harlé, sciences de l'éducation et de la formation, sociologue, CIRNEF, Jean-François Thémines, ESO ainsi que les trois auteurs de ce texte, Quentin Brouard-Sala, ESO, Anne Balland-Siccard, ESO et Anne Laure Le Guern, CIRNEF.

Le GRD (groupe de recherche développement) a ainsi mis en place quatre terrains dans le but de répondre à cet appel du rectorat avec une orchestration ESPE/INSPÉ – CARDIE, dans le rôle d'interface hérité d'une des missions confiées aux ESPE de mettre en place des recherches collaboratives entre les acteurs de l'école, collège, lycée d'une part et des laboratoires de recherche d'autre part.

2. Plusieurs exemples de disjonctions au sein du GRD

La notion de « territoire » en géographie n'est pas nouvelle. Elle est cependant de plus en plus utilisée par une grande partie de la société, notamment les politiques (Fournier, 2007 ; Ripoll et Veschambre, 2002). Depuis le début des années 2000, on note ainsi une inflation de l'usage de ce mot (Ripoll et Veschambre, 2002). Il est aujourd'hui utilisé pour décrire les politiques publiques qui

se territorialisent. Pourtant, c'est une notion polysémique (Fournier, 2007). Par exemple, « territoire » peut être (encore) vu dans une vision éthologiste et être associé au territoire animal (*ibid.*). Également, il peut être synonyme de lieu. Le mot territoire est alors souvent associé à un nom de village ou de villes. À travers cette association à un espace communal, un lieu, une profondeur historique est souvent ajoutée (*ibid.*). C'est alors le support d'une identité collective, construite sur un temps plus ou moins long. À ce titre, l'entité étatique est une construction identitaire longue et bornée spatialement, qui renvoie à l'expression de « territoire national » (*ibid.*). Celui-ci se construit également sur le temps long. C'est le résultat d'une histoire et de jeux géopolitiques internationaux, donc l'aboutissement de conflits et de coalitions entre nations pour délimiter les frontières. Cela renvoie plus largement à des territoires institutionnels ou politiques. Enfin, à l'instar de Jean-Marc Fournier (*ibid.*), il nous semble que la définition utilisée la plus intéressante est celle d'espace approprié et support d'identité(s) individuelle(s) ou collective(s). Ainsi pour qu'un espace soit approprié, il faut qu'il soit habité ou *a minima* que des populations l'utilisent. C'est de cette appropriation par un ou des groupes sociaux que les identités individuelles ou collectives se constituent.

Finalement, La production d'un « territoire » suppose donc l'appropriation d'un espace donné, plus ou moins délimité, par ou un des groupes sociaux, sur lequel des conflits ou des coalitions ont lieu pour en légitimer l'action (Ripoll et Veschambre, 2002). Ainsi, en géographie sociale, nous nous intéressons aux mécanismes qui produisent du territoire. Ces mécanismes renvoient à la fois à l'espace comme support d'une appropriation et d'une ou de plusieurs identités individuelles ou collectives, et des conflits qui en naissent. Nous n'étudions donc pas le territoire en lui-même, mais bien les acteurs qui agissent sur un espace donné (Ripoll, 2005). Les mécanismes auxquels nous nous intéressons sont ceux de la territorialisation, déterritorialisation ou reterritorialisation des actions des acteurs.

Dans cette deuxième partie, nous allons donc nous intéresser aux conflits ou coalitions qui peuvent naître au sein du GRD. Ces conflits ou coalitions produisent des territoires disjoints pour les acteurs. Effectivement, nous allons montrer que des acteurs, en premier les chefs d'établissement puis les équipes pédagogiques, sont écartelés entre le territoire vu par l'institution et la réalité sociale locale. Enfin, nous montrerons que des coalitions peuvent avoir lieu entre l'équipe du collège et les acteurs locaux pour la revitalisation d'un bourg, tentant ainsi de dépasser les injonctions institutionnelles.

2.1. La production de territoire disjoint pour les chefs d'établissement. Le cas du collège de V.

V. est une commune d'un peu moins de 4 000 habitants. Une partie de son nom rappelle son origine industrielle, et la forte présence de fonderies et d'usines de fabrication de poêles. D'ailleurs, ces activités sont encore fortement présentes (Madeline, 2018) et marquent encore fortement « l'espace social localisé » (Laferté, 2014) dans lequel s'insère le bourg. En effet, les ouvriers sont très présents, et augmentent dans plusieurs cantons du Sud-Manche, ainsi que les retraités et les petits indépendants (Rivière et Bermond, 2014). Ce monde ouvrier est à mettre en lien avec un artisanat mondialement connu, par exemple les cloches de V.

Dans un espace fortement populaire et rural, les élèves de collège tendent à s'orienter vers des CAP et des BEP (Grelet et Vivent, 2011) en conformité avec habitudes « rurales » : la structure économique de ces espaces permet de s'insérer professionnellement avec un diplôme de niveau V (CAP ou BEP) (Jean *et al.*, 2007). Le principal du collège en fait le constat pour son collège, ce qui ne répond pas aux demandes « d'ambition scolaire » du rectorat. Ce dernier souhaite que davantage d'élèves s'orientent vers des lycées généraux. Ainsi, il y a une production de territoire disjoint pour le chef d'établissement qui hésite entre répondre aux demandes des élèves pour s'orienter vers des CAP et BEP afin de s'insérer dans le milieu artisanal local et reconnu mondialement, et celle du rectorat qui souhaite, sous couvert rhétorique d'émancipation des élèves, une poursuite d'études en lycée général.

Finalement, la disjonction territoriale pour le chef d'établissement, provient d'une déterritorialisation de l'action rectorale par sa politique « d'ambition scolaire ». Alors que le dispositif des REP ruraux correspond à une territorialisation de l'action publique éducative (Thémines, 2016), en ne prenant pas en compte « l'espace social localisé » (Laferté, 2014) à tendance plutôt populaire voire ouvrière (Colette, 2018 ; Rivière et Bermond, 2014), il y a alors déterritorialisation de l'action publique, et disjonction pour les acteurs locaux, notamment les chefs d'établissement. Cette production de territoire disjoint s'applique donc forcément à un ou des acteurs et un ou des groupes sociaux. Il serait d'ailleurs intéressant d'aller plus loin, et d'étudier plus finement leur réaction face aux injonctions « d'ambition scolaire », qui leur impose de fait une disjonction avec la réalité locale dans laquelle ils s'insèrent.

2.2. La production de territoire disjoint pour les équipes pédagogiques. Le cas d'I.

I. est un bourg du Calvados, d'un peu plus de 3 600 habitants, et une perte de 300 habitants entre 2011 et 2016. Ce bourg se caractérise par une forte présence des catégories populaires : les ouvriers et les employés représentent environ 70 % des actifs de 15-64 ans dans la commune. Cette population est très présente car dans le bourg se localise une usine qui fabrique des produits laitiers distribués mondialement. À quelques kilomètres, un élevage conchylicole propose des emplois peu qualifiés. C'est avec ces deux activités que les ménages populaires se concentrent dans le bourg. Dans la littérature scientifique, le canton d'I. appartient en effet au monde ouvrier avec une forte présence de retraités. En plus, de nombreux logements sociaux sont présents dans la commune, situés aux abords immédiats du centre-bourg. Ce marquage dans l'espace affecte d'ailleurs les représentations de la commune, ce que confirme un habitant qui nomme les ménages d'I. les « *cassos* » (Habitant, 2014 ; contraction de « cas sociaux »). Ces représentations s'appliquent également au collège, qui est également vu comme un « *collège de cassos* ».

À partir de ce contexte, regardons les actions de l'équipe pédagogique. Elle tente surtout de répondre aux injonctions rectorales d'innovations au numérique. Le collège est d'ailleurs reconnu par l'institution académique pour ces actions. Pourtant, l'équipe pédagogique se rend compte du décalage entre les propositions d'innovation et la réalité pédagogique en classe, qui serait oubliée selon l'équipe elle-même. Finalement, la « mauvaise réputation » (Desponds et Bergel, 2014) du bourg, du collège et les innovations numériques de l'équipe pédagogique entraînent une fuite vers d'autres collèges des élèves après le CM2. En fin de compte, il y a une production d'un territoire disjoint pour l'équipe pédagogique : il y a une disjonction entre la réalité locale d'une commune populaire et les injonctions à l'innovation numérique de la part de l'institution.

Comme pour le cas de V., la disjonction territoriale pour l'équipe pédagogique provient d'une déterritorialisation de l'action publique éducative. Elle provient des directions institutionnelles, mais est en décalage avec la réalité de la classe. Que l'équipe pédagogique comprenne cette disjonction peut être interprété comme la prise de conscience et la volonté de la reterritorialisation de la pédagogie directement à partir de et vers l'intérieur de la classe plutôt que venue du haut des injonctions ou des incitations institutionnelles pour aller dans la classe ?

2.3. Une coalition entre l'équipe du collège et les acteurs locaux pour la revitalisation d'un bourg. Le cas de P.

Avec ce troisième cas, nous allons tenter de montrer les « stratégies de résistance ou d'adaptation » (de Certeau, 1980) à ces disjonctions territoriales par les acteurs. C'est le cas par exemple à P., bourg d'environ 2 300 habitants. Ce bourg est lauréat depuis 2014 d'un projet national de « Revitalisations des centres-bourgs » (Brouard-Sala, 2016). La place du collège se situe en-dehors du centre-bourg, mais juste à proximité, et constitue la « ville nouvelle ». Elle est pourtant vue comme un « *no man's land* » (bureau d'études de P., 2016) car elle n'est pas aménagée. Il ressort dans une enquête effectuée par la direction du collège sur le bien-être des élèves, un sentiment d'insécurité de la part des élèves concernant cette place. Dans le projet de revitalisation, un plan d'aménagement est

réalisé. Le but est également de la relier au centre-bourg pour y faire venir les jeunes. Dans ce cas, nous ne sommes donc plus dans un cas de disjonction territoriale, mais bien de territorialisation de l'action publique aménagiste en lien avec les établissements scolaires.

Pourtant, ici aussi, les pratiques des acteurs vont faire apparaître des disjonctions, mais d'un autre ordre. En effet, parallèlement, le principal du collège tente de répondre aux injonctions rectorales d'innovation numérique en proposant le dispositif « Aide aux devoirs numériques » ou encore en tentant de repérer le décrochage scolaire avec des indicateurs. Pourtant, il ressort dans l'enquête « Bien-être » de réels problèmes de discriminations genrées. Le principal tente alors d'y répondre, mais ce n'est pas l'action principale qu'il évoque dans la presse, mais plutôt les autres projets. Il y a ici une disjonction entre la réalité du collège et la communication du principal. C'est une question d'image du collège qui semble en jeu.

3. Un exemple de disjonction totale : le cas d'un petit collège rural du Cotentin du collège de S.

3.1 Une disjonction entre le collège et les préconisations de l'institution

Le collège de S. constitue un cas particulier dans le panel du GRD, puisque d'une part, contrairement aux autres collèges concernés, l'inclusion dans ce groupe de travail n'émane pas du collège, mais d'une proposition du responsable du CARDIE participant au GRD ; d'autre part, c'est le seul collège du panel à ne pas être classé REP, ce dont l'équipe pédagogique s'agace, estimant au vu de la situation du collège qu'il mériterait de l'être (les élèves issus de catégories socio-professionnelles défavorisées sont surreprésentés, et la proportion de boursiers est importante, sans cependant justifier un classement en REP). Cela constitue une première disjonction, entre les acteurs du collège et l'institution.

Le collège est dans une situation difficile pour deux raisons : il est menacé de fermeture, et subit également la très forte concurrence d'un établissement privé situé dans la même commune. Il ne cesse en effet de perdre des élèves tandis que son concurrent en gagne, au point qu'en 2020 le collège privé scolarise davantage d'élèves (260) que son homologue public (204) ¹. Cette perte d'élèves occasionne des fermetures de classes, ce qui contraint une part importante des enseignants à effectuer leur service en poste partagé et entraîne également des suppressions de postes. La survie du collège est donc la préoccupation majeure des enseignants et de la direction du collège.

3.2 Disjonction entre le territoire, l'espace local et les enseignants

Pour les enseignants le territoire et ses habitants sont perçus par la carence. Ainsi, une enseignante du collège affirme : « Ça correspond aussi à la réalité, hein, on est aussi [...] loin [...] des lieux... type école de musique, c'est pas évident. ». La commune d'implantation du collège se caractériserait ainsi par le défaut de structures culturelles. En réalité, la commune dispose d'une salle de cinéma qui tient également lieu de salle de spectacle, d'un musée, d'une médiathèque (qui organise expositions, concours...), d'une forteresse médiévale et d'une abbaye dont les bâtiments sont souvent le cadre de manifestations diverses (expositions, concerts...), fait partie d'un réseau qui propose annuellement plusieurs spectacles itinérants dans le département (concerts, théâtre, cirque), d'une association Pays d'art et d'histoire qui propose conférences, lectures théâtralisées et visites guidées. En ce qui concerne les pratiques artistiques, des cours de danse, de musique, de dessin, de théâtre, de reliure, y sont dispensés. La commune est donc loin d'être aussi « pauvre » culturellement que ce qu'en perçoivent les enseignants, ce qui constitue une deuxième disjonction, cette fois entre l'espace local et l'équipe pédagogique du collège, qui s'empare d'ailleurs rarement de ces différentes possibilités ; les membres du conseil municipal en charge de la culture ont d'ailleurs demandé des

explications à ce sujet à l'automne 2020, révélant une troisième disjonction au sein du territoire entre les acteurs du collège et les élus locaux, ce qui témoigne d'un rapport de domination.

Les élèves et leurs familles sont également perçus par le défaut de culture académique, au sens des enseignants. Une enseignante du collège affirme ainsi : « *Il faut... souvent revoir les présupposés sur les expériences que les élèves [...] ont eues... qu'ils n'ont pas forcément eues... [...] ce qu'on peut considérer comme de la culture commune, qui n'est pas forcément, euh... connu, euh... de certains élèves. [...]* ». Ce défaut de « culture » irait de pair avec la supposée pauvreté culturelle du territoire, et une faible mobilité géographique : « *Y'a beaucoup d'enfants qui ne bougent pas. Je pense. [...] qui font pas forcément de visites, ou qui ne découvrent pas... grand-chose [...]*. » La volonté des enseignants est donc d'ouvrir culturellement les élèves et de les faire sortir de leur espace local : « *Je pense qu'on fait... énormément de projets, et de sorties, qu'ils ne feraient pas autrement. [...] (silence) Euh... découvrir euh... des musées, euh... faire des sorties qui leur permettent euh... de découvrir plein plein de choses.* ». Cela se traduit par un empilement de sorties et d'actions de toutes sortes : théâtre, musées, expositions, salon du livre, dans des communes plus grandes et mieux équipées que la commune du collège. Il s'agit pour les enseignants, en favorisant une certaine forme d'ouverture culturelle, d'éveiller la curiosité des élèves, de les réconcilier avec l'école, et ce faisant d'entraîner des progrès scolaires, voire de susciter des projets d'orientation vers le lycée général et technologique.

3.3 Disjonction entre le collège et les familles

Cet empilement de sorties a aussi pour effet la multiplication des cours non assurés (les enseignants sollicités pour accompagner les élèves ne pouvant de ce fait être présents devant leurs classes). Ces absences, interprétées comme absentéisme, sont une des raisons invoquées par les parents pour préférer l'établissement concurrent. En outre, certains parents peuvent ne pas percevoir l'intérêt pédagogique de telles sorties, et ne les considérer que comme des actions ludiques qui concurrencent le travail pédagogique proprement dit, et donc les progrès scolaires de leur enfant (Lorcerie et Cavallo, 2002 ; Thin, 1998). Il s'agit là d'une quatrième disjonction, entre le collège et les familles des élèves. Ainsi, l'effet obtenu est l'inverse de celui recherché.

3.4 Disjonctions entre le collège et l'institution

Cette « frénésie » de sorties, d'artistes en résidence, de projets culturels, poursuit un autre objectif : il s'agit également de visibiliser le collège, grâce à des actions dignes d'un article dans le journal ou d'un tweet, afin d'assurer la survie du collège, notamment face à la concurrence du collège privé. Ainsi, entre mai 2019 et mai 2021, le collège public fait paraître 38 articles dans la *Presse de la Manche*, tandis que son homologue privé n'en fait paraître que 16. L'institution encourage et valorise les actions menées dans le collège, qui est souvent cité en exemple par le rectorat, les inspecteurs, la DSDEN² (c'est ce qui a incité le précédent chef d'établissement à demander sa mutation). C'est cependant cette même institution qui menace le collège de fermeture, constituant ainsi un cinquième exemple de disjonction, entre l'institution et le collège.

3.5 Disjonction entre les volontés du GRD et l'espace réel des collèges

Enfin, le GRD a proposé à l'équipe pédagogique un travail avec les élèves portant sur le territoire du collège. Il était question, par l'intermédiaire de ce travail, de faire évoluer les représentations des enseignants sur ce territoire. Les enseignants ne se sont cependant pas emparés de cette proposition, qui ne correspondait pas à leur préoccupation majeure de permettre la survie de leur établissement. Il s'agit là d'une sixième disjonction, entre le GRD et l'équipe du collège.

² DSDEN : Direction des services départementaux de l'Éducation nationale.

Conclusion

Les différents terrains de cette recherche supposée collaborative montrent un décalage entre les territoires vus par l'institution scolaire, et les réalités locales. Les réponses apportées par le rectorat, notamment autour de l'innovation, font donc apparaître des disjonctions que la participation au GRD a très partiellement permis aux équipes pédagogiques des établissements de connaître.

Cet écart apparaît dès la constitution des terrains d'études du GRD, constitués essentiellement de REP Ruraux, sauf un collège. Il apparaît que les réponses institutionnelles aux problèmes des différents collèges sont en disjonction avec les réalités. En effet, dans le cas de V., l'injonction à « l'ambition scolaire » apparaît en décalage avec la réalité d'une commune populaire, avec de nombreuses poursuites d'études vers les CAP et BEP, pour correspondre à une réalité locale où de nombreux emplois à pourvoir se situent dans l'artisanat d'art d'exception. La réalité d'une commune populaire semble également oubliée dans le cas de I. Effectivement, les réponses sur les innovations numériques proposées par le rectorat ne semblent pas régler les problèmes que rencontre le collège, selon l'équipe pédagogique elle-même. Le cas de P. se situe dans un entre-deux où les acteurs locaux tentent de dépasser les disjonctions entre les injonctions institutionnelles et les réalités locales, en effectuant une alliance entre l'équipe pédagogique du collège et l'équipe municipale pour l'aménagement de la place du collège. Pourtant, le principal du collège tente également de répondre aux demandes du rectorat en mettant en place diverses actions. Enfin, le cas de S. nous montre une disjonction totale entre l'équipe pédagogique et les parents, les élèves et l'institution.

À partir de ces différents éléments, nous pouvons donc produire deux montées en généralité théorique : l'enrôlement des acteurs autour de nouveaux paradigmes produits par l'institution, notamment ceux de territoire ou d'innovation par le numérique, des disjonctions entre les réalités locales et les territoires institutionnels. Nous proposons ainsi le concept de territoire disjoint pour les acteurs locaux, notamment pédagogiques. Cette disjonction territoriale est à entendre comme un décalage entre les nouveaux paradigmes institutionnels, dus notamment à des processus de territorialisation, déterritorialisation ou reterritorialisation de l'action publique éducative. En effet, les cas de disjonction territoriale procèdent largement d'une déterritorialisation de l'action éducative quand la rhétorique médiatique prétend l'inverse.

Bibliographie

- Bier, B., Chambon, A., Queiroz (de), J.-M (2010). *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?* Issy-les-Moulineaux : ESF
- Boudesseul, G., Caro, P. et al. (2016/2014). *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*. Paris : MENESR, Céreq.
- Brouard-Sala Q. (2016). Las políticas de revitalización de las villas y pequeñas ciudades de Normandía. In R. Pulpon A., Serrano de la Cruz Santos-Olmo M. A., Plaza Tabasco J., (2016), *Treinta años de Política Agraria Común en España. Agricultura y multifuncionalidad en el contexto de la nueva ruralidad*, Ciudad Real, ed. Asociación de Geógrafos Españoles (Grupo de Geografía Rural), p.523-536.
- Colette L. (2018). Croissance démographique modérée et vieillissement. In P. Guillemin, Q. Brouard-Sala, S. Valognes, P. Madeline, *Atlas de la Manche. Des polders au pôle d'air*, (19-20). Bayeux, OREP Editions.
- Cortesero, R. (coord.) (2018). Territorialisations des politiques éducatives et multiplicité des espaces de socialisation : vers un nouveau paradigme ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2018/1, 51.
- De Certeau M. (1980). *L'invention du quotidien. Tome 1 Arts de faire*. Paris : Union Générale d'Éditions.
- Desponds D., Bergel P. (2014). « *La mauvaise réputation* ». Distance aux ZUS et prix de l'immobilier : application d'un modèle hédonique à six intercommunalités franciliennes. *Cybergeo : European Journal of Geography*, n°673, mis en ligne le 16 avril 2014, consulté le 29 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeo/26283>
- Fournier, J.-M., (2007). Géographie sociale et territoire, de la confusion sémantique à l'utilité sociale ? *ESO Travaux et Documents*, 26, (29-35).

Actes du Colloque Inter-Congrès AREF Nancy 2021
« Politiques et territoires en éducation et formation : Enjeux, débats et perspectives »
Nancy, 3 et 4 juin 2021

- Grelet Y., Vivent C. (2011), La course d'orientation des jeunes ruraux. *Bref du CEREQ*, n°292
- Jean, Y., Bouju-Goujon, A., *et al.* (2007). *Géographies de l'école rurale : acteurs, réseaux, territoires*. Paris : Ophrys.
- Laferté, G. (2014), Des études rurales à l'analyse des espaces sociaux localisés, *Sociologie*, 2014/4, p. 423-439.
- Lorcerie, F. (dir.) Cavallo, D. (2002). *Les relations entre familles populaires et école. Les cahiers millénaires* 3, 24, 5-24.
- Madeline, P. (2018). Quand l'industrie des métaux fait rayonner la Manche dans le monde. In P. Guillemain, Q. Brouard-Sala, S. Valognes, P. Madeline, *Atlas de la Manche. Des polders au pôle d'air* (pp. 91-92). Bayeux : OREP Editions.
- Ripoll, F. (2005). S'appropriier l'espace ou contester son appropriation ? *Norois*, 2015/2, 195 (29-42).
- Ripoll F., Veschambre V. (2002). Face à l'hégémonie du territoire : éléments pour une réflexion critique. In Y. Jean, C. Calenge, *Lire les territoires* (pp. 261-287). Tours : PU François-Rabelais.
- Rivière, J., Bermond M. (2014). Une géographie sociale de l'Ouest français en pleine évolution depuis les années 1960. In C. Margetic, J. Bermond, V. Jousseau, M. Marie, *Atlas des campagnes de l'Ouest* (pp. 24-25). Rennes : PUR
- Thémines, J.-F. (2016). Des territoires et des lieux : la différenciation organisée des espaces éducatifs des rythmes scolaires. À qui le faire savoir ? AREF, *À quelles questions cherchons-nous réponse ?* Mons, symposium « Repenser les territoires de l'éducation : une opportunité de la réforme des rythmes scolaires », 4-7 juillet.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires.