

## EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE ET TERRITOIRES

**Pierre Champollion\*, Angela Barthès\*\***

\* Université Joseph-Fourier  
Site IUFM de Valence  
36, av. de l'Ecole normale  
26000 Valence  
pierre.champollion@ujf-grenoble.fr

\*\* Université de Provence  
IUT de Digne  
Bvd St-Jean Chrysotome  
04000 Digne-les-bains  
angela.barthes@univ-provence.fr

**Mots-clés :** écomobilité, éducation au développement durable, effet de territoire, territorialité, trajectoire scolaire

**Résumé** Après avoir rapidement caractérisé les notions de territoire et de territorialité développées au sein des sciences humaines et sociales par les sciences de l'éducation, nous proposons, au cours de ce symposium court, de faire dans un deuxième temps un point détaillé de l'état de la recherche en éducation sur la problématique générale « école et territoires », « point aveugle » des sciences de l'éducation. Nous présentons pour ce faire ensuite les impacts de différentes territorialités spécifiques rurales et montagnardes sur l'éducation en général et, notamment, sur les résultats et les trajectoires scolaires, d'une part, et sur l'éducation au développement durable, d'autre part. Nous nous appuyons dans cette présentation sur les apports à cette problématique émergente des plus récents travaux scientifiques respectivement conduits dans le cadre de l'Observatoire de l'école rurale – Observatoire éducation et territoires (OER-OET), de l'équipe Ecole et contextes sociaux et territoriaux (ECTS) de l'UMR ADEF et de l'UMR TELEMME encadrant la licence géomatique de l'IUT de Digne-les-bains.

### 1. La problématique générale « école et territoires »

Nous n'avons privilégié dans nos recherches, pour approcher les déterminants de la scolarité et de l'orientation scolaire, ni l'explication sociologique majoritaire fondée historiquement sur la *reproduction* (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), ni l'impact des organisations institutionnelles, des établissements scolaires, des classes et des maîtres (Duru-Bellat & Mingat, 1988 ; Bressoux, 1994), ni le poids des politiques publiques d'éducation telles que *l'éducation prioritaire* (Van Zanten, 2004). Toutes ces explications fondamentales majoritaires, qui ne relèvent pas du territorial stricto sensu, sont en effet bien connues. Mais, depuis 1990-2000, elles ont été complétées par des explications nouvelles plus directement liées aux contextes territoriaux, qu'ils soient prescrits (territoires institutionnels), vécus (territoires d'action) ou rêvés (territoires symboliques). Ces dernières explications, fondées sur les territoires (Arrighi, 2004 ; Caro, 2004 ; Grelet, 2004 ; Champollion, 2005, 2008 ; Ben Ayed, Broccolichi & al., 2007 ; Mezeix & Grange, 2008), sans être fréquemment convoquées, ne sont donc plus aussi confidentielles qu'auparavant.

C'est pourquoi nous avons plutôt concentré nos efforts sur les contextes territoriaux, notamment sur les territorialités que nous définissons un peu plus loin.

## 2. Les différentes territorialités rurales et montagnardes

Pour repérer les impacts des territoires sur l'école, nous nous sommes appuyés sur la définition élaborée par Gumuchian en 2001 : *le terme de territoire a une double acception : soit il se réfère à une réalité juridico administrative, comme c'est le cas dans l'expression « aménagement du territoire », soit il renvoie au concept de « territorialité »* (Le Berre, 1992) *largement présent dans l'ensemble des sciences sociales depuis une bonne vingtaine d'années. Autant réalité naturelle que sociale, le territoire ne se laisse pas facilement décomposer. Milieu, pratiques, représentations et organisation socio-politique constituent un système dont les parties sont interdépendantes.* Cette définition a été développée à la charnière XXème - XXIème siècle. *Portion d'espace contrôlée et appropriée, y compris symboliquement, par une société donnée* (Di Méo, 2003), le territoire apparaît dans cette perspective comme une *construction de [ses] acteurs*<sup>1</sup> (Moine, 2006). C'est véritablement un *système en tension [de plus en plus réticularisé] reliant un espace au jeu de ses acteurs* (Ormaux, 2008).

Cette approche géographique du territoire rejoint, par son caractère à la fois systémique et multifactoriel, l'approche sociologique développée à la fin du XXème siècle par Bernard Lahire dans le cadre du *Groupe de recherche sur la Socialisation* qui parle de territoires *prescrits* (institutionnels), de territoires *vécus* (territoires d'action) et de territoires *rêvés* (territoires symboliques), y compris *intériorisés*<sup>2</sup>. Les territoires ne sont donc pas seulement, pour nous, des cadres spatiaux et / ou institutionnels. Ils renvoient plus globalement à des systèmes socio-spatiaux contextualisés symboliques construits par leurs acteurs et appropriés par leurs habitants. Ils peuvent à ce titre être considérés comme des *territorialités activées* (Vanier, 2007). Rappelons que ce n'est que depuis très peu que les sciences de l'éducation portent vraiment une attention accrue aux processus de spatialisation (Rhein, 2003 ; Ben Ayed, 2006).

### 2.1 Les zonages disponibles dans l'espace rural et montagnard français

Nous sommes partis, pour spécifier la ruralité et la montagne sur lesquelles nous voulions travailler, ce qui s'est révélé une entreprise redoutable, en raison notamment des clichés datant d'une époque où la France métropolitaine relevait quasiment toute de ladite ruralité qui, depuis, n'a cessé d'évoluer, voire de se métamorphoser, des travaux de l'INSEE. C'est du reste cette hétérogénéisation croissante de l'espace rural qui a conduit l'INSEE et l'INRA à revoir en 1996 la définition précédente fondée sur la notion d'unité urbaine.

#### 2.1.1 L'espace rural : le zonage INSEE-INRA de 1996-1998

En 1996 donc, l'INSEE et l'INRA ont délimité deux grands types d'espace : *l'espace à dominante urbaine* et son homologue à *dominante rurale*. Ce dernier a encore été défini « négativement », en creux, à partir de l'urbain. Quatre catégories composent *l'espace à dominante rurale* :

- *Le rural sous faible influence urbaine*, dans lequel 20% à 40% des actifs vont travailler chaque jour dans les « aires urbaines » voisines.
- *Les pôles ruraux*, offrant chacun de 2.000 à 5.000 emplois, au sein desquels plus de la moitié des actifs résidents travaillent ;
- *La périphérie des pôles ruraux*, dans laquelle au moins 40% des actifs vont travailler dans les *pôles ruraux*.

<sup>1</sup> Etat, collectivités territoriales, intercommunalités, associations, entreprises, etc.

<sup>2</sup> Au sens jungien du terme, c'est-à-dire relatif à l'*inconscient collectif*, repris ultérieurement par Merton.

- *Le rural isolé*, défini « négativement », qui regroupe l'espace restant.

Toutes les recherches conduites par l'*Observatoire Education et Territoires - Observatoire de l'Ecole Rurale* ont été basées sur la segmentation ZAUR de 1996-1998.

### 2.1.2 La part « montagne » de l'espace à dominante rurale : la zone de montagne

L'*OER* a également eu recours, en dehors de la segmentation départementale, à un second type de segmentation spatiale fondé sur l'altitude. Cette partition renvoie à la *zone administrative de montagne*. Sa définition, qui a servi de base spatiale au zonage « montagne » de l'*OER*, résulte de textes administratifs pris essentiellement entre 1974 et 1978 à la suite du décret initial de juin 1961 qui définissent la commune montagnarde comme *ayant plus de 80% de son territoire à une altitude moyenne supérieure à 700 mètres<sup>3</sup>, ou une dénivellation entre le point le plus bas et le point le plus haut de 400 mètres au minimum* (définition assouplie ensuite par la loi *Montagne* de 1985).

### 2.2 L'approche territoriale de nos recherches

Nous avons centré l'essentiel de nos travaux sur deux des aspects les plus novateurs des recherches actuellement effectuées sur la problématique « école et territoire » : la différenciation de l'impact territorial sur l'école en fonction des différents types de ruralités, d'une part, et la dimension systémique de l'impact du territoire rural-montagnard sur l'école, d'autre part. A partir de l'étude des impacts, ponctuels puis systémiques, des différentes territorialités rurales et montagnardes sur l'école, nous avons d'abord abordé, par l'analyse statistique différenciée du corpus de données qualitatives et quantitatives de l'*OER-OET*, l'influence des territoires ruraux isolés et montagnards sur l'école. Nous nous sommes ensuite tournés vers la dimension globale que prend, dans certains territoires (*zone de montagne* surtout et *rural isolé*, moins nettement), l'impact territorial en montrant comment il est possible de faire émerger de l'analyse de données l'influence globale du territoire, compris comme une *territorialité activée* (Vanier, 2007), sur l'éducation, c'est-à-dire de repérer et de caractériser les *effets de territoire* systémiques jouant sur l'école.

La *zone de montagne* et la part *rural isolé* de l'espace à dominante rurale constituent de facto des espaces ruraux et montagnards qui ont été depuis longtemps appropriés par leurs habitants, y compris en matière de scolarisation spécifique (Gumuchian & Mériaudeau, 1980), au sein desquels se sont progressivement développés des comportements socio-culturels particuliers, c'est-à-dire des « mentalités » fondées sur une véritable *territorialisation des esprits* (Bozonnet, 1992). Ils renvoient aux *territorialités activées* évoquées par Vanier (2007, op. cit.).

## 3. Les impacts des territorialités rurales et montagnardes sur l'éducation (recherches *OER-OET*)

De façon générale, dans les espaces et territoires ruraux isolés montagnards, le poids conjoint du « local » et de l'« immédiat » correspond ainsi à environ 50% de la variance explicative de la réussite scolaire et de l'orientation. Cette influence territoriale, qui correspond à un facteur explicatif global, à la fois composite et diffus, l'*effet de territoire* systémique, permet de mieux comprendre le paradoxe fondamental repéré par les traitements statistiques quantitatifs et qualitatifs dans la *zone de montagne* française : *de bons résultats scolaires ne produisent pas autant d'orientations vers des études longues qu'attendu*. Observé initialement en fin de collège (Champollion, 2005, op. cit.), l'*effet de territoire* sur l'école a ensuite été confirmé au début du lycée (Champollion, 2008, op. cit.). Il débute dès les rêves et les projections des élèves et des parents de la fin du primaire. Trois axes factoriels explicatifs ont été mis en évidence. Le premier axe, qui correspond à environ 50% de la variance expliquée ou inertie, renvoie, de façon

<sup>3</sup> 600 mètres pour les Vosges et 800 mètres pour les Alpes du sud.

habituelle, au « poids de l'origine socio-culturelle », explication toujours fortement majoritaire, rappelons-le. Les deux autres axes identifiés, qui renvoient aux 50% restants de la variance expliquée, correspondent au « poids de l'ancrage territorial » et à la « capacité à se projeter dans un avenir relativement lointain ». Rassemblés dans un plan factoriel unique, ils déterminent l'essentiel de l'*effet de territoire* mis en évidence.

Le contexte territorial en général commence donc, on le voit, à être considéré, derrière bien sûr les facteurs prédominants sociologiques et institutionnels, indiqués rappelons-le par ordre d'importance statistique décroissant, comme un facteur influençant de manière non négligeable les différentes variables relatives à la « chose » éducative. Cette influence, en dehors de la réussite scolaire et de l'orientation, se fait également jour à bien d'autres niveaux : au plan de l'organisation scolaire (via le développement des *classes à plusieurs cours*, par exemple, ou des *regroupements pédagogiques intercommunaux* dispersés), sur les politiques et les projets d'établissement, dans les pratiques pédagogiques (posture accompagnatrice de l'enseignant, tutorat des « petits » par les « grands », etc.) et dans les approches didactiques (« didactisation » du territoire environnant), par exemple.

#### **4. Les impacts des contextes territoriaux sur l'éducation au développement durable : une étude de cas sur le pays dignois (IUT Digne)**

Les analyses conduites sur les pays dignois portent sur l'intégration en milieu scolaire des nouvelles logiques induites par les dynamiques de projets de territoire liées au développement durable, ici l'écomobilité. Aujourd'hui, dans le pays dignois en l'occurrence, les acteurs sociaux, souvent associatifs, entrent de fait dans la prescription des contenus scolaires : ils vont jusqu'à concevoir des objets d'enseignement autour des thèmes concernés par la réalisation du projet. L'écomobilité scolaire, en tant que projet mené collectivement dans un cadre scolaire, situe de fait les acteurs de terrain au coeur de la mise en place des projets d'éducation et des outils pédagogiques associés.

Nous avons constaté, dans ce projet, un amalgame constant entre le projet de développement durable et le projet d'éducation au développement durable. L'action pédagogique, qui devait inclure les paysages urbains, le patrimoine, l'histoire, la biodiversité, les fonctions sociales et économiques, etc. pour mettre en évidence les problématiques environnementales liées aux déplacements, n'a pas abouti à une véritable acquisition de connaissance, mais plutôt à un apprentissage de « bons gestes » ne débouchant pas sur une réflexion de fond. Cet amalgame entre projets de développement durable et d'éducation au développement durable a constitué un frein à l'éducation au développement durable qui se doit d'inclure une formation à l'apprenant aux choix de société sur la base de contenus scientifiquement avérés.

Du point de vue de l'étude des liens potentiels entre un territoire, de montagne ici, et un projet spécifique d'éducation au développement durable, à partir de notre interrogation première qui consistait à caractériser l'influence des territoires dans les formes prises par l'éducation au développement durable et, par extension, à se poser la question d'une spécificité de l'éducation au développement durable liée aux territoires, il nous semble possible aujourd'hui d'avancer trois hypothèses.

##### - Première hypothèse

Les problèmes de développement durable liés aux territoires - ici les territorialités rurales et montagnardes - sont des déclencheurs institutionnels potentiels de projets d'éducation au développement durable. A ce titre, ils dépendent des lieux où ils se matérialisent. Pour illustrer ces propos, dans le cadre du projet d'écomobilité scolaire support de cette présentation, les problèmes rencontrés par le Pays Dignois en termes d'extension périurbaine, de diffusion de l'habitat dans les

espaces lointains (DATAR, 2003)<sup>4</sup> et de concentration des emplois à été un déclencheur majeur de l'opération d'éducation au développement durable. La structuration particulière de l'espace rural digne tend à généraliser les déplacements quotidiens contraints des ménages générant des bilans environnementaux désastreux. Les espaces alpins sont d'autant plus concernés qu'ils sont insérés dans les flux saisonniers d'une économie touristique. Ils sont ainsi de facto pris dans une dynamique d'ensemble de projets qui les placent au centre des politiques de développement durable. La mobilisation des acteurs locaux et nationaux, via les commandes institutionnelles d'éducation au développement durable, en résulte.

- Seconde hypothèse

L'assimilation pratiquée entre le développement durable et l'éducation au développement durable efface en partie la question de l'enseignement qui passe derrière la question d'aménagement du territoire. L'éducation au développement durable se mue souvent en éducation aux bons gestes (« écomobilisons-nous! ») qui ne renvoie pas à des savoirs, mais à des actions. Se pose la question de l'enseignement et de l'acquisition des savoirs qui permettent l'appréhension de véritables choix critiques (Joule & Bernard, 2007). Si les principes fondant l'éducation au développement durable ne sont, apparemment, pas dépendants des contextes territoriaux, il va sans dire que sa mise en œuvre même peut être modifiée selon les contextes territoriaux. C'est ce qui se passe quand le territoire environnant l'établissement scolaire devient un support didactique pour l'éducation au développement durable (Pesiri, 1998).

- Troisième hypothèse

Les milieux ruraux bénéficient de réseaux de proximité qui facilitent la mise en œuvre de projets développement durable et éducation au développement durable et, notamment, pèsent positivement sur les pratiques éco-citoyennes qui en résultent. De plus, le développement durable se double souvent dans les territoires alpins d'une reconnaissance identitaire favorisant. Tous ces éléments constituent a priori, en tant que tel, des appuis au développement de l'éducation au développement durable.

Les liens entre territoire et éducation au développement durable, dont les trois précédentes hypothèses de recherche, en cours de validation, constituent une première tentative de formalisation sur les Alpes de Haute-Provence, sont plus largement en train d'être analysées sur différentes territorialités, aussi bien rurales qu'urbaines, au sein de la recherche ED2AO citée en exergue qui supporte les travaux des différentes équipes engagées dans ces problématiques en France (Ardèche, Bouches-du-Rhône et Drôme) et en Italie (Turin et Val d'Aoste).

## **5. Synthèse et perspectives**

Certaines territorialités sont donc, ès qualité, susceptibles d'impacter l'éducatif en général : c'est ce qui se produit, comme on l'a vu, dans la moyenne montagne française. Aujourd'hui, nous cherchons plus précisément à étudier l'impact des territorialités sur l'éducation au développement durable. Nous avons formulé pour ce faire plusieurs hypothèses - qui restent bien sûr, une fois complètement validées, à décontextualiser et à recontextualiser - afin de caractériser les modalités de cet impact potentiel. Les territorialités sont en effet susceptibles de favoriser la mise en œuvre locale de l'éducation au développement durable, de faciliter le développement des pratiques éco-citoyennes des élèves et de promouvoir le lancement de projets liés à l'éducation au développement durable.

Tous les projets liés aux études de cas développés dans le cadre de la recherche ANR ED2AO, y compris les projets didactiques, testeront pour ce faire la dimension territoriale : ils vérifieront et, si possible, mesureront son éventuel impact sur l'éducation au développement durable. Une fois les conclusions de ces études tirées, il devrait être possible de les synthétiser afin de voir, en fonction des différents types de territoires (spatial, institutionnel, symbolique, d'action, de vie) et de territorialités (montagnarde, rurale, urbaine, etc.) concernés, si des régularités apparaissent, puis

---

<sup>4</sup> DATAR, (2003), *Quelle France rurale pour 2020? Les campagnes françaises: situation et tendances, rapports d'études.*

de les caractériser. Une grille de caractérisation des différents zonages et territorialités a été élaborée pour ce faire dans le cadre du projet ANR en cours<sup>5</sup>.

## 6. Bibliographie

- Alpe, Y. (2006). « Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 156, pp. 75-88.
- Alpe Y. & Fauguet J.-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan.
- Alpe, Y., Champollion, P., & Poirey, J.-L. (coord) (2001, 2003, 2005, 2006, 2010). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards – Tomes 1, 2, 3, 4 & 5*. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Arrighi, J.-J. (2004). « Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable ». *Formation-Emploi*, n° 87.
- Barthes, A. Alpe, Y. (2010). « Crisis and education to sustainable development and eco-citizenship behaviours ». Rencontres grand ouest sur l'intelligence territoriale « Intelligence Territoriale et prospective socio-écologique », 24, 25, 26 Mars 2010, Rennes.
- Barthes, A., (2010), Ecocitoyenneté et nouvelles formes comportementales des ménages français vues à travers l'émergence du covoiturage/Eco-citizenship and new behaviours shapes: example of ecological mobility, colloque international "environnement et développement durable, apport des sciences sociales" Sfax, Gafsa, 11, 14 février 2010.
- Barthes, A. (2009). L'écomobilité, une démarche d'aménagement durable des liens villes-montagne, un enjeu majeur de l'attractivité Alpine in Vie locale, ruralité, tourisme et paysages dans l'aire méditerranéo-alpine, regards croisés franco-slovènes sur la durabilité, A. Barthes (dir.), Université de Provence, pp. 164-173.
- Bertacchini, Y., Girardot, J.-J. & Gramaccia, G., 2006. « De l'intelligence territoriale. Théorie, Posture, Hypothèses, Définitions », in : *Actes du 5ème colloque "TIC et Territoire : quels développements ?"*. ISDM, juin 2006, n° 26.
- Boix, R. (2003). « Las zonas Escolares Rurales en Catalunya ». In *Organizacion y gestion dos centros educativos*. Barcelona : Editorial Praxis.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bozonnet, J.-P. (1992). *Des Monts et des mythes. L'imaginaire social de la montagne*. Grenoble : PUG.
- Bressoux, P. (1994). « Les Recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 108.
- Ben Ayed, C., Broccolichi, S., Mathey-Pierre, C. & Trancart, D. (2007), « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves ». *Education & Formations*, n° 74.
- Caro, P. (2006). « La Dimension spatiale des systèmes emploi-formation ». *L'Espace géographique*, n° 3, pp. 223-240.
- Champollion, P. (2008). « La Territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux et montagnards : de l'impact du territoire à l'effet de territoire ». *Education & formations*, n° 77, *L'Orientation*.
- Champollion, P. (2005). *Impact de la scolarisation en « zone de montagne » sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves du CM2 jusqu'à la fin du collège*. Thèse de doctorat, Université de Provence. Lille : ANRT.
- Champollion, P. & Legardez, A. (2008), « L'intelligence territoriale à l'œuvre: une démarche coopérative et partenariale de diagnostic territorial rassemblant acteurs et chercheurs », *Actes de la 3ème conférence internationale sur l'intelligence territoriale*. Besançon, 15-18 octobre.
- Champsaur, P. (dir.) (1998). *Les Campagnes et leurs villes*. Paris : INRA-INSEE.

---

<sup>5</sup> Cf. Bilan intermédiaire du projet de recherche (voir Annexe).

- Davaillon, A. & Oeuvarard, F. (1998). « Réussit-on à l'école rurale ? ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 365, pp. 33-35
- Di Méo, G. (2003). « Territoires, Etats, nations et aménagements ». In Ciattoni A. et Veyret Y. (dir.). *Les Fondamentaux de la géographie*. Paris : A. Colin, Collection *Campus*.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1988). « Le Déroulement de la scolarité : le contexte fait des différences ». *Revue Française de Sociologie*, n° 29, pp. 649-666.
- Grelet, Y. (2004). « La Reproduction sociale s'inscrit dans le territoire ». *Formation-Emploi*, n° 87. Paris : *La Documentation Française*.
- Gumuchian, H. (2001). « Ecole, territoire et développement durable ». In *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 1, *Espaces ruraux et réussites scolaires*. Besançon : PUF
- Jean, Y. (dir.) (2007). *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux et territoires*. Paris : Ophrys Géographie, Collection « Essais géographiques ».
- Joule, R.-V. & Bernard, F. (2007). Communication engageante et écologie : expériences pilotes dans le sud de la France. *La Revue Durable*, 23, 39-42.
- Le Berre, M. (1992). « Territoires ». In Bailly A., Ferras R. et Pumain D. (dir.). *Encyclopédie de géographie*. Paris : Economica.
- Legardez, A., Giral, J., Chamboredon, M-C. (2008) *Co-construction des savoirs dans le domaine de l'environnement*, UMR ADEF, ADEME et Région PACA, (2006-2008). Site de l'ADEME-PACA et IUFM - Université de Provence.
- Mezeix, J.-F. & Grange, C. (2008). « Facteurs influençant l'orientation et le parcours de la troisième au post-baccalauréat d'une cohorte d'élèves de l'académie de Clermont-Ferrand ». *Education & Formations*, n° 77.
- Moine, A. (2006). « Le Territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie ». *L'Espace géographique*, n° 2.
- Ormaux, S. (2008). « Territoire et éducation : une relation en mouvement ». *Diversité « Où vas-tu à l'école ? Les liens aux lieux »*, n° 155, pp. 43-45.
- Rhein, C. (2003). « L'espace, les sociologues et les géographes. Déconstruire et reconstruire les disciplines. Les jeux de l'interdisciplinarité ». *Sociétés contemporaines*, n° 49-50.
- Sauvé, L. (2006). « L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable ». In « Former et éduquer pour changer nos modes de vie », *Liaison Energie/Francophonie*, n° 72, 12, pp. 33-41.
- Vanier, M. (2007). *Les Entretiens de la Cité des Territoires : « Territoires, Territorialités, Territorialisation : et après » ?* Grenoble : PUG.
- Van Zanten, A. (2001). *L'Ecole de la périphérie. Scolarité et ségrégations en banlieue*. Paris : PUF.

## 7. Annexe : grille de caractérisation des territoires

Il s'agit d'un tableau à double entrée : en abscisse, les divers types de territoires et de zonages disponibles ; en ordonnée, les différentes dimensions des territorialités concernées par les enquêtes actuellement menées. Ce tableau provisoire est susceptible d'être complété par d'autres colonnes et lignes en fonction des territoires investigués. Certaines d'entre elles pourraient éventuellement être utilement fragmentées : la colonne « territoire institutionnel » en deux : « territoire institutionnel éducatif » (zonage éducation prioritaire) et « territoire institutionnel interministériel » (zones urbaines sensibles) ; ou bien en quatre : « niveau national » (mission générale d'insertion), « niveau régional » (schéma régional des formations post-bac), « niveau départemental » (carte des transports scolaires) et « niveau local » (établissement Agenda 21). La colonne « politique publique territorialisée » en deux : « politique sectorielle spécifique » (aide à l'agriculture de montagne) et « aménagement général du territoire » (politique de la ville, développement des territoires ruraux ou politique de la montagne).

	<b>Cadre spatial</b>	<b>Politique publique T^territorialisée</b>	<b>Territoire institutionnel ou prescrit</b>	<b>Territoire vécu ou d'action</b>	<b>Territoire rêvé ou symbolique</b>	<b>Territoire intériorisé</b>
<b>Zone de montagne<sup>6</sup></b>						
<b>Zone littorale</b>						
<b>Espace à dominante rurale<sup>7</sup></b>						
<b>Rural Isolé</b>						
<b>Rural sous faible influence urbaine</b>						
<b>Pôle Rural</b>						
<b>Périphérie de pôle rural</b>						
<b>Rural sous forte influence urbaine</b>						
<b>Urbain</b>						
<b>Urbain défavorisé</b>						

<sup>6</sup> Loi Montagne de 1985.

<sup>7</sup> Segmentation INSEE-INRA de 1996-1998.