Éducation comparée / nouvelle série, n°28 (1-2), pp 341 – 366

Que nous apprennent les comparaisons franco-italiennes quant à la généralisation de l'Éducation au Développement Durable ? Contextualisation et territorialisation des établissements scolaires.

Filippo Pirone
et **Angela Barthes**
Université d'Aix-Marseille
France

Résumé

Les politiques de développement durable incitent les établissements scolaires à se contextualiser dans leurs environnements. Nous postulons que plus la territorialisation des établissements scolaires est forte, plus les conditions sont réunies pour réussir la généralisation de l'éducation au développement durable (EDD). Pour vérifier cela, nous mettons en place des méthodologies comparatistes impliquant 21 établissements français et italiens de l'arc alpin du sud. Le comparatisme montre que les modes de généralisation de l'EDD varient en fonction de l'autonomie de l'établissement et de l'implication territoriale du chef d'établissement.

Mots clés

Éducation au développement durable ; Établissement du 2nd degré (EPLE) ; Système scolaire italien ; Territorialisation ; Ruralité alpine ; Chef d'établissement.

Abstract

Sustainable development policies encourage schools to contextualize themselves in their environments. We postulate that the stronger the territorialization of schools, the more the conditions are met for the successful generalization of ESD. To verify this, we set up comparative methodologies involving 21 French and Italian institutions in the southern Alpine arc. Comparativism shows that the ways in which ESD is generalized vary according to the autonomy of the school and the territorial involvement of the school head.

Keywords
Education for sustainable development – Secondary school (EPLE) – Italian school system – Territorialisation – Alpine rurality – Head of school.

Depuis les années 80, le vaste mouvement de déconcentration et de décentralisation s'est traduit dans le domaine scolaire par le recours récurrent au territoire comme ressource pédagogique, éducative et politique (Van Zanten & Rayou, 2017, Barthes, Champollion et Alpe, 2017). Cependant les liens entre éducation et territoires ne s'imposent pas avec évidence (Barrault-Stella, 2020, p. 189). À partir de la Révolution française la « construction d'une institution centralisée », uniforme, sur le modèle de l'Université napoléonienne, a mis à distance les particularismes locaux. Ce n'est que dans la 2ème moitié du XIXe siècle qu'est réapparu le contexte local avec la création de la Délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR) en 1963, l'éducation prioritaire en 1981 (Ben Ayed, 2009; Van Zanten, 1990) et les lois de décentralisation à partir de 1982. Le territoire en tant que contexte (Barthes & Champollion, 2012) est ainsi devenu un objet éducatif pertinent qui a permis de forger le concept de *territorialité* (Champollion, 2022, 2013) pour décrire comment l'école s'adapte aux contraintes locales. Il en va autrement outre-Alpes, où l'attachement aux particularismes locaux a conduit à la régionalisation du système scolaire avec les « lois d'autonomie administrative » promulguées en 1999. Le système scolaire italien, de la maternelle au lycée, se caractérise aujourd'hui par des compétences législatives exclusives dévolues aux régions dans les domaines de l'offre de formation, de la programmation scolaire, et de la contribution aux écoles non publiques (Figure 8 en annexe).

De leur côté, les politiques de développement durable s'intéressent de plus en plus aux liens avec l'environnement local comme condition de réussite. C'est en effet au sein du territoire que les gens se rencontrent, partagent, construisent de la vie commune (Houée, 2001) et que la sociabilité se confronte aux normes et aux valeurs de la société (Roth & Barthes, 2021). Si l'EDD sollicite l'école dans ses fondamentaux et ses pratiques coutumières par le projet fortement politique qu'elle porte,

elle lui offre l'occasion, au risque de son instrumentalisation, d'une mise en correspondance avec l'évolution sociétale en cours.

Les politiques onusiennes d'éducation à l'environnement puis au développement durable d'une part, et les travaux de Marie Duru-Bellat sur l'effet établissement d'autre part, font émerger au début des années 2000 un « territoire acteur » (Barthes, 2020), défini comme le lieu de l'expression de la volonté de personnes qui s'investissent dans des projets locaux transversaux et partenariaux. De là apparaît le concept de *territorialisation* (Champollion, 2020 ; Debarbieux, 2009), ce qui a pour effet de faire émerger le rôle des « acteurs de l'éducation » et des partenariats dans les territoires. Les acteurs de l'éducation sont les professionnels traditionnels de l'Éducation nationale mais également « tous les intervenants des territoires de l'élève » (Blanc-Maximin et al., 2017). Ces derniers sont les parents et les professionnels ancrés dans le territoire, qui contribuent à façonner la territorialisation de l'école au sein de leurs administrations, collectivités territoriales, associations et organismes communautaires.

Les textes récents en matière d'éducation au développement durable (EDD) préconisent sa généralisation à tous les élèves. Nous nous demandons dans cette étude si la généralisation de l'EDD dépend de la territorialisation des établissements scolaires, et le cas échéant selon quelles modalités ? En fin de compte, la territorialisation des établissements scolaires favorise-t-elle la généralisation de l'EDD ? Afin de répondre à cette question, nous tenterons de caractériser ce qu'est la territorialisation des établissements scolaires et ce que signifie concrètement la généralisation de l'EDD dans les établissements. Nous mettrons en relation ces deux éléments afin d'émettre des hypothèses sur leurs liens. L'étude comparatiste franco-italienne nous permet d'identifier ce qui se passe dans des contextes historiques de territorialisation fort différents. À la suite de la présentation du terrain d'étude, l'exposé des résultats donnera lieu à une discussion. Enfin nous envisagerons les perspectives qu'ouvre cette étude.

La territorialisation des établissements scolaires, de quoi s'agit-il ?

Selon la définition qu'en donne Di Méo (1991, p. 294), le territoire est appréhendé comme un espace vécu et renvoie aux représentations idéelles. Pour Hervé Gumuchian (2008, p. 41), le territoire génère également des décisions, des rencontres, des compétences, des savoirs et des

attitudes permettant d'effectuer le pont avec l'éducation. Girault & Barthes (2016), qui construisent une épistémologie de l'éducation aux territoires, précisent en outre que le territoire peut être considéré comme un lieu de pouvoir qui induit des décisions au niveau local. Cet *empowerment local* implique des décisions conjointes entre l'établissement (chef d'établissement, conseil d'administration) et les responsables territoriaux (élus, administrations, structures). Mais aussi comme le lieu des rapports sociaux d'appropriation favorisant les rencontres entre acteurs pour agir ensemble autour de valeurs communes. Enfin en tant que lieu de vie, le territoire véhicule des savoirs, des attitudes et des compétences.

La territorialisation des établissements scolaires correspond ainsi aux relations qui se tissent entre un établissement et son territoire dans le but de mettre à profit ses compétences, savoirs et attitudes, mais aussi parce que l'établissement devient lui-même un acteur territorial quand il « habite » son territoire (Barthes & Champollion, 2012). Pour définir et objectiver la territorialisation des établissements scolaires (Bonnet, 2021, p. 42-43), nous cherchons donc à inventorier les types de relations qui peuvent se tisser entre eux. À la suite de Girault et Barthes (2016), nous considérons que les relations entre l'établissement et son territoire doivent être examinées sous l'angle complexe de ces trois dimensions (lieu de pouvoir, lieu des rapports sociaux d'appropriation et lieu de vie), qui, rapportées aux établissements scolaires (Gumuchian, 2008) correspondent respectivement à quatre domaines de territorialisation : la politique éducative de l'établissement, l'utilisation de la marge d'autonomie, les acteurs et les contenus. Comment décliner concrètement en éléments observables ces quatre domaines ? Pour ce faire, nous empruntons les critères mis en place par le géographe Jean-Christophe Gay (2020), qui a recherché précisément les éléments observables composant chaque catégorie fonctionnelle du territoire (organisation, appropriation, protection).

Prenant appui sur l'étude thématique des entretiens que nous avons menés avec des acteurs institutionnels et territoriaux, nous aboutissons à la définition d'un ensemble d'indices d'objectivation de la territorialisation des établissements qui correspondent aux actions menées par celui-ci dans les quatre domaines (Figure 1). Ainsi, l**a territorialisation de la politique éducative** peut être observée par la présence d'un diagnostic de territoire comme c'est le cas dans l'enseignement agricole, la prise

en compte d'un éventuel projet de territoire, d'un projet de réseau et une visibilité du projet d'établissement. **La territorialisation de la marge d'autonomie** concerne les choix de l'établissement (Gather Thurler, 2000) d'utiliser les moyens qui lui sont octroyés pour prendre en compte les besoins et les ressources territoriales, ce qui peut le conduire à hybrider le curriculum national. **La territorialisation par les acteurs** est conditionnée par l'ancrage effectif des acteurs institutionnels (Rothenburger, 2020) et leurs liens avec les acteurs locaux. À cet égard, l'ancrage du chef d'établissement, qui n'est pas mesuré dans cette grille mais qui fera l'objet d'un chapitre distinct de cet article, influe sur la territorialisation de l'établissement (Bouvier et al., 2017). **La territorialisation des contenus** consiste à s'appuyer sur les ressources locales pour l'enseignement des savoirs scolaires. Ils se composent des contenus disciplinaires (Netter, 2018), décrits dans les programmes, et les contenus transversaux comme l'EDD (Barthes et al., 2021; Barthes & Alpe, 2018; Blanc-Maximin et al., 2017) qui tendent à remettre en question le curriculum national (Lange, 2014).

Lieu de pouvoir (Girault & Barthes, 2016)	Lieu d'appropriation des ressources (Girault & Barthes, 2016)		Lieu de vie (Girault & Barthes, 2016)
Territorialisation de la politique éducative de l'établissement	**Territorialisation de la marge d'autonomie de l'établissement**	**Territorialisation par les acteurs**	**Territorialisation des contenus**
• Référence à un diagnostic de territoire • Elus et acteurs territoriaux sollicités, prise en compte du projet territorial • Prise en compte d'un projet de réseau ou d'autres niveaux scolaires • Visibilité du projet d'établissement	• Financement des collectivités territoriales • Etablissement formateur, innovation pédagogique • Formations en adéquation avec les besoins du territoire • Modification ou hybridation territoriale du curriculum	• Acteurs du territoire identifiés dans le projet • Interlocuteurs du territoire mobilisés dans le projet • Actions avec les parents d'élèves • Durée de validité du projet d'établissement	• Actions pédagogico-éducatives en lien avec les ressources matérielles et immatérielles du territoire • Liaisons inter-degrés • Actions de valorisation du territoire • Parties du programme prises en charge par les acteurs territoriaux

Figure 1 : Indicateurs de la territorialisation des établissements scolaires regroupés en 4 domaines à partir de Gay (2020), Girault & Barthes (2016) et Di Méo (1991).

La généralisation de l'EDD, comment l'objectiver dans un établissement scolaire ?

Dans le présent article, nous rapportons l'analyse de la territorialisation des établissements à la problématique de la généralisation de l'EDD. Pour ce faire, nous avons également besoin de définir les critères

qui concourent à la généralisation de l'EDD. Ces critères s'appuient sur l'inventaire des dispositifs, rassemblés en France dans le *Vademecum Éducation au développement durable* (MENJ, s. d., p.8). À cet égard, la circulaire du 24/09/2020 renforce cet enseignement transversal (Barthes & Lange, 2017) autour de 7 piliers et recommande la mise en place du « partenariat, aux échelles locale, académique, nationale, européenne et internationale ». En Italie, aucun texte global n'encadre le déploiement de l'éducation au développement durable (EDD) dans les établissements scolaires. Cependant, le ministère italien de l'Instruction publique et du Mérite (MIUR, s. d.), considère l'école comme le lieu privilégié de la promotion des projets sur l'environnement, la durabilité et la citoyenneté globale. Les établissements sont incités à créer de nouvelles relations avec le territoire et ses réalités institutionnelles et professionnelles. Ils sont ainsi les garants du lien avec les richesses interculturelles du territoire, dans le double objectif de favoriser le dialogue et l'observation quotidienne des élèves, et de construire des parcours de connaissance ciblés, tels que l'EDD.

La généralisation de l'EDD s'appuie donc sur des actions éducatives et pédagogiques caractérisées par plusieurs éléments pris du général au particulier, qui sont (Figure 2) :

- la référence aux préconisations onusiennes dans le cadre des 17 objectifs de développement durable (ODD), les agendas 21et 2030.
- les actions proposées par des acteurs territoriaux (collectivités locales, associations, autorité académique). Ce sont des actions auxquelles les établissements choisissent d'adhérer.
- les labels nationaux, comme le label Établissement en démarche de développement durable (E3D) qui a pour but de faciliter, selon le ministère, la généralisation de l'EDD par l'engagement citoyen des élèves et des établissements.
- Les dispositifs nationaux tels que les éco-délégués en France dont le rôle est détaillé dans la circulaire de 2020[137]. En Italie, le ministère en charge de l'éducation met à disposition des établissements, par l'intermédiaire de la « Direction générale pour l'étudiant, l'intégration et la participation », de nombreux protocoles d'action avec les

137 Circulaire du 24/09/2020 (NOR : MENE2025449C MENJS - DGESCO C) consultée le 6/12/2023

Agenda 2030 | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse

autres ministères, institutions et organisations nationales et internationales, groupements et associations, dans le but de développer l'intérêt, la connaissance et la conscience des jeunes, tout en favorisant les initiatives éducatives offertes dans le territoire.

- Les actions à l'initiative d'un ou plusieurs enseignants ou personnels de vie scolaire, d'une ou plusieurs disciplines, parfois en lien avec un acteur du territoire. Elles peuvent être reprises à l'échelle de l'établissement pour gagner en visibilité (*Journées de l'EDD*). À titre d'exemple les programmes français (2015) d'histoire-géographie au lycée prévoient « d'utiliser les représentations et l'expérience géographique des élèves pour conforter les apprentissages ». Issu de la loi de refondation de l'école de 2013, le « parcours citoyen d'élèves », encadré par la circulaire de 2016 de la maternelle à la terminale (de 3 ans à 16 ans environ), préconise des actions dans le domaine de « l'environnement et du développement durable » en référence au *Vademecum Éducation au développement durable*, en lien avec les acteurs du territoire « [notamment à travers les Projets éducatifs territoriaux (PEDT) ».
- Les actions d'EDD peuvent donner lieu à une modification du curriculum national en Italie. En France, le droit à l'innovation (réglementé dans l'article 401-1 du code de l'éducation) permet d'expérimenter un curriculum local en décloisonnant par exemple les champs disciplinaires malgré la forte prégnance des programmes nationaux.

Référence aux préconisations onusiennes	Actions proposées par les acteurs territoriaux	Les labels nationaux	Les dispositifs nationaux	Les actions à l'initiative de l'établissement	Curriculum d'établissement
• L'Agenda 21, les 17 objectifs de développement durable (ODD), l'Agenda 2030.	• Collectivités locales, associations. • Déclinaison locale de projets européens.	• Engagement des établissements dans le label E3D en France.	• Mise en œuvre du dispositif des éco-délégués en France. • Protocoles d'actions du ministère italien.	• Les programmes disciplinaires quand ils existent. • Les parcours d'élèves en France. • Les actions d'équipes ou d'établissement.	• Modification du curriculum national en Italie. • Droit à l'innovation en France.

Figure 2 : Les 6 domaines et critères de la généralisation de l'EDD observés dans les projets d'établissements.

Corpus et méthodes

Nous avons construit une série d'indices de références permettant d'objectiver à la fois la territorialisation des établissements scolaires et la généralisation de l'EDD. Notre objectif est donc de rendre compte des liens entre les deux. Pour rappel, nous formulons l'hypothèse que plus

la territorialisation de l'établissement est importante, plus grandes sont les chances de généralisation de l'EDD.

Nous analysons 21 établissements au cœur de l'arc alpin du Sud, dans 3 départements français, Hautes-Alpes, Alpes de Haute-Provence et Alpes-Maritimes et dans la métropole de Turin (Italie). Le choix de la zone alpine, rurale et montagnarde, permet d'observer les établissements de proximité géographique dans un contexte où les interactions avec le territoire semblent pertinentes en raison de la faible densité de population, de l'isolement et des difficultés de mobilité. Ainsi nous disposons dans notre panel de 10 établissements dans les Hautes-Alpes (7 collèges, 2 lycées professionnels et 1 lycée agricole). 4 collèges dans les Alpes-de-Haute-Provence, et de 7 établissements (1 lycée polyvalent, 2 lycées généraux classiques, 1 lycée professionnel et technologique, 1 lycée professionnel, technologique et agricole, 1 cité scolaire et un collège *comprensivo*) dans la métropole de Turin.

À partir de ce corpus, nous allons rechercher les indices de territorialisation et de généralisation de l'EDD par une méthode d'extraction des occurrences lexicales dans les projets d'établissement, puis dans les entretiens transcrits des acteurs locaux sélectionnés pour notre enquête.

Le comparatisme en éducation

Comme le rappelle Régis Malet (2021, p. 22), l'enjeu comparatiste « est moins de saisir les "bonnes politiques", comme il y aurait de "bonnes pratiques", que de comprendre les ressorts et les effets des variations observables dans des contextes et territoires nationaux ou infranationaux ». Pour le chercheur (Malet, 2022, p. 215), le comparatisme éducatif ne tend plus à comparer bloc à bloc les systèmes scolaires, mais cherche, à une échelle souvent infranationale, à relier les phénomènes éducatifs et culturels au moyen « d'unités de comparaisons locales qui peuvent être des organisations, un ensemble d'acteurs engagés dans une activité sociale ou professionnelle, dans des contextes éducatifs ou de formation, des environnements, initiatives ou productions éducatives ou culturelles, des curricula de formation. »

Nous choisissons d'étudier les établissements scolaires en tant qu'unités de base du système éducatif des deux pays, en prêtant une « attention aux arrière-plans culturels, politiques et historiques susceptibles d'éclairer les variations entre les cas observés » (Malet, 2022, p. 216). Ainsi, nous cherchons tout d'abord à établir des rapprochements entre

d'une part leur capacité d'action vis-à-vis du territoire, résultant des problématiques de centralisation différentielle des deux systèmes éducatifs, et d'autre part la typologie de leurs structures administratives (Malet, 2022, p.222).

En Italie, après l'approbation du « Règlement de l'autonomie » (*Regolamento dell'autonomia*) par décret présidentiel en 1999, chaque établissement scolaire a vu son autonomie fonctionnelle profondément renforcée. Avec la disparition des programmes nationaux, « la compétence de l'État italien en [matière d'éducation] est désormais résiduelle [Figure 8 en annexe], l'autorité centrale se limitant à donner des « Indications nationales pour la construction du curriculum de l'établissement » […], c'est-à-dire à indiquer aux équipes éducatives quels sont les contenus essentiels [autour de 3 domaines : les finalités et les valeurs qui régissent l'enseignement ; les connaissances, compétences et attitudes ; les principes et les modalités d'évaluation] à faire acquérir à chaque élève. Il appartient à ces équipes d'élaborer, à partir de ces fondamentaux, le curriculum le plus adapté aux besoins des classes (Lombardi, 2023 ; 2012, p.97). Ce curriculum d'établissement (*Curriculo d'istituto*), discuté à l'interne, est ensuite formalisé dans le projet d'établissement (*Piano triennale dell'offerta formativa*).

Il en va tout autrement en France où, malgré les lois de décentralisation, l'Inspection générale rappelle dans son rapport sur l'autonomie des établissements (Franchi et al., 2019, p. 74), que les personnels « sont attachés aux programmes et horaires d'enseignement nationaux ».

Nous cherchons maintenant à mettre en correspondance les typologies d'établissements italiens avec les typologies des établissements français (Figure 3).

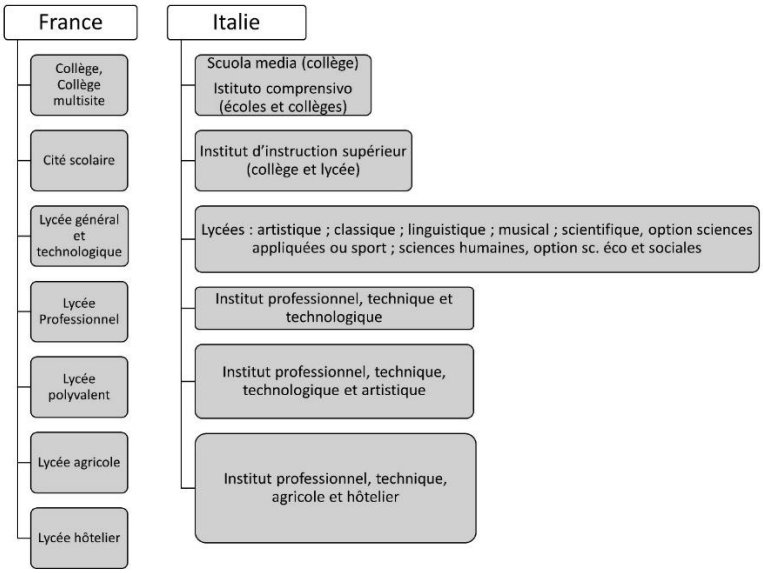


Figure 3 : Mise en correspondance par nos soins des types d'établissement français et italiens à partir des typologies fournies par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse pour la France et le ministère de l'Instruction et du Mérite pour l'Italie.

Lorsque le pouvoir central italien a fait le choix, pour des raisons d'économie budgétaire dès le début des années 2000, de porter à 500 élèves minimum (300 pour les établissements situés en zone de montagne et dans les îles) le seuil de l'autonomie d'un établissement, c'est-à-dire sa capacité à avoir un chef d'établissement, les regroupements administratifs des écoles, des collèges et des lycées ont été menés par les régions, au plus près des territoires. Chaque établissement ayant conservé son site et ses personnels, les « dirigeants scolaires » (DS) se sont vu adjoindre de nouvelles réalités territoriales, qu'ils ont dû subsumer dans une politique éducative commune. Ainsi l'*Istituto comprensivo*, regroupant l'élémentaire et le premier cycle du secondaire, a fait florès en Italie dès le début des années 2000. Concernant le 2nd cycle du 2nd degré italien, il faut distinguer les lycées d'enseignement professionnel, technologique et agricole, qui sont souvent regroupés, des lycées généraux qui sont historiquement subdivisés en lycées classiques, scientifiques, linguistiques, artistiques et sciences humaines. Nous trouvons dans notre panel italien un seul cas de regroupement d'un lycée général artistique avec un lycée professionnel et technologique, l'*Istituto*

Buniva de Pignerol, qui correspond au lycée polyvalent à la française (général, technologique et professionnel). « La comparaison suppose [maintenant] la construction et la passation d'instruments d'enquêtes communes aux différents espaces culturels et linguistiques étudiés » (Malet, 2022, p. 227-228).

Le choix du projet d'établissement comme matériel indicateur commun

Très peu étudié du point de vue de ses relations avec les acteurs territoriaux, l'établissement public local d'enseignement (EPLE) français est pourtant créé en 1983 dans l'objectif de territorialiser les politiques éducatives nationales, grâce à l'autonomie mise en œuvre par son conseil d'administration, organe de décision qui réunit les acteurs institutionnels et les acteurs territoriaux. Dans cet objectif (Dutercq et al., 2015), les EPLE ont été dotés d'un projet d'établissement d'une durée comprise entre 3 et 5 ans. Consubstantiel de son autonomie, le projet d'établissement introduit une différenciation de traitement des injonctions nationales selon les réalités locales, et facilite la formalisation des partenariats avec les acteurs du territoire. Le chef d'établissement, qui pilote le projet, joue ainsi un rôle fondamental dans la territorialisation des établissements.

En Italie, le plan triennal de l'offre de formation (PTOF), qui tient lieu de projet d'établissement, s'est stabilisé dans sa forme actuelle en 2015 avec la loi de « La bonne école ». Il répond à une exigence forte de contractualisation à la fois avec les familles, la collectivité locale et le bureau scolaire régional qui représente l'État. Rendu indispensable en raison de la forte autonomie octroyée aux établissements italiens (Costanzo, 2015 ; Benadusi, 2009), il est composé de rubriques précises (Figure 4), là où le projet d'établissement français est sans canevas. Parmi ces rubriques, nous relevons l'intérêt qui est porté au contexte de l'établissement et à la connaissance fine de l'environnement des élèves (Baldacci et al., 2015 ; Salatin, 2011, p. 44-45).

1– L'école et son contexte	Analyse du contexte et des besoins du territoire Caractéristiques principales de l'établissement Liste des infrastructures et des ressources structurelles Ressources professionnelles.
2– Les choix stratégiques	Priorités déduites du rapport d'autoévaluation Objectifs formatifs prioritaires Plan pour l'amélioration Principaux éléments d'innovation.
3– L'offre de formation	Objectifs atteints à la sortie Enseignements et cadre horaire Curriculum de l'établissement Alternance école-entreprise Initiatives d'enrichissement curriculaire Activités prévues en relation avec le plan national école numérique Évaluation des apprentissages Actions de l'école pour l'inclusion scolaire
4– L'organisation	Modèle d'organisation Organisation des services et des rapports avec le public Réseaux et conventions Plan de formation des enseignants Plan de formation des personnels de service.
5– Le suivi, la validation et l'évaluation	Professeurs volontaires désignés par le chef d'établissement et le conseil des professeurs.

Figure 4 : Les rubriques du PTOF (Source Ministère de l'Instruction et du Mérite, nous traduisons)

La méthode consiste à rechercher les indicateurs de la territorialisation et de la généralisation dans les projets d'établissement. Nous considérons que les projets en tant qu'actes administratifs contractuels sont un reflet des orientations et des intentions d'actions que l'établissement souhaite mener avec son environnement. Dans chaque projet d'établissement, nous relevons les traces de territorialisation et nous les consignons dans un tableau pour définir la territorialisation de l'établissement. Nous faisons de même pour la généralisation de l'EDD en France dont le *Vademecum* (MENJ, s. d., p.9) préconise qu'au niveau local les activités pédagogiques soient fédérées « en un projet global d'EDD inscrit dans le projet d'école ou d'établissement ».

Les entretiens d'explicitation auprès des chefs d'établissement et des acteurs territoriaux

Après avoir lu les projets des établissements, il nous est apparu nécessaire de mener des entretiens d'explicitation avec les chefs d'établissement dans la mesure où le projet d'établissement est largement porté

par ceux-ci : « L'entretien d'explicitation (EdE) est une aide à la description du déroulé de l'action dans sa complexité] » (Faingold, 2022, p. 234). Nous avons privilégié une méthode semi-dirigée portant « sur un nombre limité de thèmes en laissant au répondant la possibilité de développer ses réponses […] » (Slimani, 2019). 61 entretiens d'explicitation sont ainsi venus préciser à la fois les critères de territorialisation et les critères de généralisation de l'EDD avec des chefs d'établissement français et italiens, des enseignants, dont certains exercent des missions de conseiller d'éducation artistique et culturelle (Conseiller EAC) ou de professeur-relais d'un musée, des professeurs-documentalistes et des conseillers principaux d'éducation. Nous avons également ouvert la discussion aux acteurs territoriaux, élus locaux et nationaux ainsi que les acteurs du monde associatif. Pour chaque entretien nous avons dégagé les thématiques principales que nous avons ensuite synthétisées dans deux grilles qui ont servi de base d'une part à l'élaboration des 16 critères de la territorialisation des établissements scolaires et d'autre part aux 6 critères de la généralisation de l'EDD.

Transposition des occurrences contenues dans les projets d'établissement en indices

Nous procédons ensuite par comptage des occurrences lexicales pour les critères de la territorialisation des établissements (Figure 1). Nous relevons chaque occurrence du critère dans les projets d'établissement, puis nous évaluons son nombre d'occurrences par projet pour lui attribuer un indice : 0 occurrence = indice 0 ; 1 occurrence = indice 1 ; 2 occurrences = indice 2 ; 3 occurrences et plus = indice 3. Les indices ont ensuite été sommés par domaine pour chaque établissement, puis nous avons calculé la moyenne de chaque domaine par pays. La territorialisation globale par pays a été obtenue en sommant les 4 domaines de la territorialisation des établissements.

Dans un second temps, les 6 critères de la généralisation de l'EDD (Figure 2) ont été affectés d'un indice 0 (absence) ou 1 (présence) dans chaque projet d'établissement. Nous avons calculé la moyenne des indices par domaine de la généralisation de l'EDD pour chaque pays. La généralisation globale par pays a été obtenue en sommant les 6 moyennes des domaines de la généralisation de l'EDD. Enfin, les entretiens ont pour fonction d'ajuster les signifiants pour rendre compte d'une réalité utile à la discussion.

Résultats

Une corrélation entre territorialisation des établissements et généralisation de l'EDD

Pour des raisons de fluidité de lecture, nous présenterons seulement les résultats globaux de la territorialisation des établissements scolaires. L'analyse des projets d'établissement fait apparaître une corrélation forte entre la territorialisation des projets d'établissement et la généralisation de l'EDD en France comme en Italie (Figure 5).

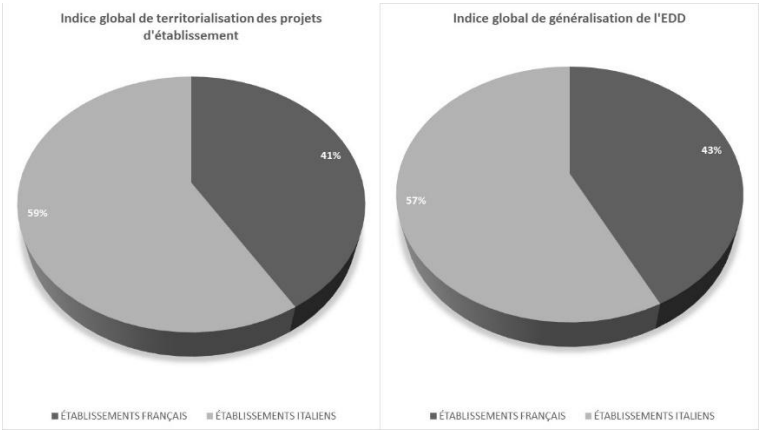


Figure 5 : Comparaison franco-italienne de l'indice global de territorialisation et de l'indice global de la généralisation de l'EDD à partir des projets d'établissement du panel. Les occurrences ont été rapportées au nombre d'établissements français et italiens en %.

Lecture : 59% des occurrences de territorialisation recensées dans l'ensemble des projets appartiennent au panel des établissements italiens.

Ces premiers résultats montrent que lorsque les établissements territorialisent leur projet d'établissement, cela favorise la généralisation de l'EDD. De même, on peut dire que l'EDD est un vecteur de territorialisation dans les projets français, dans la mesure où le pourcentage d'actions en faveur de l'EDD (43%) est plus important par rapport au pourcentage de l'ensemble des actions territorialisées (41%). Il existe par conséquent un cercle vertueux entre la territorialisation et la généralisation de l'EDD, qu'il s'agit maintenant de mettre en évidence.

Des différences cependant dans les modalités de généralisation de l'EDD

Dans le détail, les modalités de mise en œuvre des actions d'EDD diffèrent sensiblement entre les établissements français et leurs homologues italiens (Figure 6).

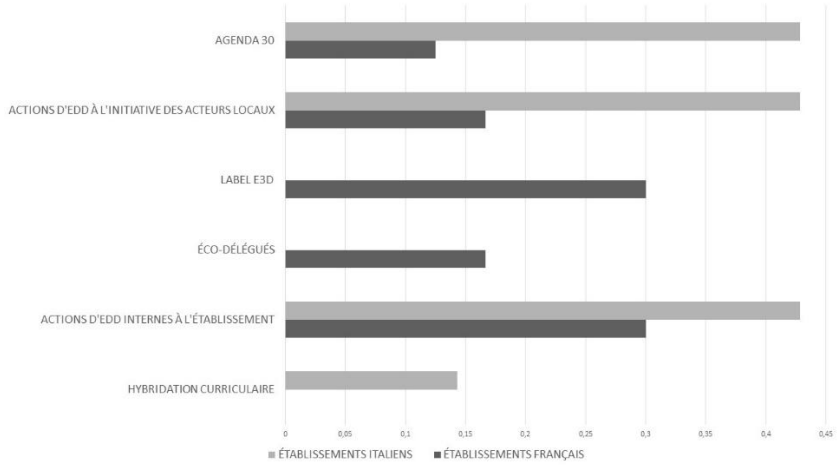


Figure 6 : Comparaison franco-italienne des moyennes des occurrences des 6 critères de déploiement de l'EDD dans les projets d'établissement du panel.

Quand les projets d'établissement français du panel privilégient les actions internes, à l'initiative de l'établissement, ainsi que les dispositifs et label nationaux, les projets italiens mentionnent davantage les actions à l'initiative des acteurs locaux, les références à l'Agenda 30 et un cas de modification du curriculum national. De fait, les établissements italiens répondent presque exclusivement dans notre panel à des appels à projets en matière d'EDD, initiés et financés par la commission européenne dans le cadre de l'Agenda 2030. Ainsi le projet « Apprendre pour produire vert » dans le domaine de l'écoconstruction, issu du programme européen INTERREG ALCOTRA entre l'Italie et la France, est coordonné par la métropole de Turin. D'autres établissements ont répondu à l'appel à projet « Green economy, envole-toi ! » relayé par la région Piémont ou le projet « We love bees », promu par l'Europe dans le cadre du programme Erasmus+.

Discussion : Comment la territorialisation influe-t-elle sur la généralisation de l'EDD ?

Les effets des partenariats sur la généralisation de l'EDD

Les projets italiens font état de partenariats permettant d'impliquer plus largement les acteurs locaux. Si les collectivités locales françaises subventionnent directement les actions d'EDD des établissements grâce à leur clause générale de compétence, sans avoir connaissance de ces actions, les dotations en matière de développement durable dont peuvent bénéficier les établissements italiens sont en revanche presque uniquement issues des fonds européens administrés par la collectivité, en l'occurrence la métropole de Turin. Dans ce contexte, l'établissement n'est plus le seul promoteur des actions d'EDD, il est un partenaire au même titre que les associations ou la collectivité, ce qui garantit l'adéquation des actions avec les objectifs fixés localement et un financement pluriannuel. Nous faisons l'hypothèse que ce mode de fonctionnement des partenariats est fructueux pour la généralisation de l'EDD parce qu'équitable entre les acteurs. Cela a pour effet de mettre au premier plan le projet d'établissement qui devient de la sorte un point de rencontre avec les acteurs territoriaux. Le cheminement vers une prise en compte des réalités locales en est facilité et peut aboutir dans certains projets d'établissement italiens du panel à la production d'un curriculum quotidien d'EDD. À titre d'exemple, la Figure 7 montre une programmation curriculaire globale de l'éducation à l'environnement (*educazione ambientale*) et au développement durable (*sviluppo sostenibile*) du lycée classique de Pignerol (Italie) au sein de la discipline Français langue étrangère.

1ère année	2ème année	3ème année	4ème année	5ème année
Éducation à l'environnement L'agenda 2030		Le respect de l'environnement comme engagement individuel et collectif	Le problème environnemental comme système global	La citoyenneté globale

Figure 7 : Exemple d'inscription de l'EDD dans la discipline français langue étrangère à l'intérieur du curriculum du lycée italien.

Les établissements à forts indices : le rôle des réseaux et des regroupements d'établissements sur la cohérence curriculaire

Nous avons également identifié un lien entre la territorialisation totale, la généralisation totale de l'EDD et le type de structure de l'établissement. L'*Istituto comprensivo Reggio Parco* de Turin obtient le plus fort indice total de territorialisation doublé d'un fort indice total de généralisation de l'EDD. Sa structure favorise un curriculum vertical de la maternelle à la fin du collège apte à mettre en cohérence l'enseignement de l'ensemble des disciplines scolaires dans un curriculum d'établissement. Le collège Marie Marvingt (Tallard, 05), qui a fusionné son projet d'établissement avec celui de ses écoles de secteur, présente lui aussi le plus fort indice total de territorialisation du panel français ainsi que le plus fort indice total de généralisation de l'EDD. Ce même collège souhaite une labellisation commune E3D et « label éco-école »[138]). Les regroupements « longitudinaux » des structures scolaires semblent ainsi favoriser la territorialisation des établissements et la généralisation de l'EDD.

Les académies de Nice et Marseille ont lancé un travail longitudinal et latitudinal de mise en réseaux des établissements scolaires dont l'objectif est de faire travailler ensemble les acteurs des différents niveaux de formation des élèves. Les réseaux académiques ont développé de nouveaux liens inter-degrés dans le cadre de l'EDD *parce que ça permet un filage, un suivi des élèves* (Conseiller EAC, 05). L'avantage de ce mode de fonctionnement inter niveaux est d'offrir une cohérence de fait entre les différentes actions, un parcours de formation pour les élèves et une démultiplication des occasions de rencontrer les acteurs locaux. Pour le

138 La labellisation « E3D » (École ou Établissement en Démarche globale de Développement Durable) a été développée par le ministère chargé de l'éducation nationale pour reconnaître et encourager les écoles et établissements scolaires qui s'engagent dans une démarche globale de développement durable. Éco-École est la version française d'Eco-Schools, programme international d'éducation au développement durable (EDD), **développé** par la Foundation for Environmental Education. L'association Teragir coordonne le programme Éco-École en France depuis 2005.

proviseur d'un lycée en milieu rural, il est également pertinent d'impliquer le réseau d'établissements dans la démarche de développement durable : *Sur le développement durable, […] il y a vraiment des volontés communes dans les collèges aussi et du coup nous pensons labelliser E3D notre réseau de la Montagne*. Notons que le collège multisite (04), qui fonctionne comme un mini-réseau composé de trois établissements ruraux, obtient le deuxième indice total de généralisation de l'EDD du panel français.

Le chef d'établissement, pilote de l'EDD dans les établissements ?

Alain Bouvier et alii (2017, p. 39) postulent que « les chefs d'établissement ont un rôle à jouer par rapport à la question de la territorialisation de l'école, dans un contexte de fortes mutations géographiques avec des territoires fonctionnant de plus en plus en réseau ». Le témoignage du directeur du collège privé sous contrat (06) de notre panel montre la nécessité d'un leadership dans le domaine de l'EDD : *À partir du moment où un chef d'établissement reconnaît qu'une action à caractère de solidarité internationale doit être relayée pour que cette action soit reconnue et portée aussi par l'établissement, le cadre d'animations devient ainsi plus riche, ce n'est pas seulement l'initiative d'élèves et d'un enseignant […], ça devient une politique éducative à l'intérieur d'un établissement.*

La chercheure Sylvie Condette (2015, p. 49) précise ainsi la posture de leader du chef d'établissement français :

« Le chef d'établissement, en sa qualité de manager consensuel (Attarça & Chomienne, 2012), ne peut recourir qu'au dialogue pour convaincre, rappelant les valeurs éducatives communes, mais n'a quasiment aucun pouvoir de contrainte malgré sa position hiérarchique. Son travail consiste à fédérer en déléguant des responsabilités, tout en gardant le contrôle final (Mintzberg, 2013) ».

Les professeurs-documentalistes, les conseillers principaux d'éducation et les professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) ont dans leur statut une dimension territoriale qui *permet à l'établissement de rayonner sur son environnement culturel.* (Professeure-documentaliste, 05). Cette dimension de leur métier est peu reconnue par leurs collègues et par les chefs d'établissement : *je n'ai pas de demandes dans ce sens de la part de la direction. Il y a une méconnaissance des missions des professeurs-documentalistes de la part des chefs d'établissement, globalement ils ne m'ont jamais rien demandé ni conseillé.* (Professeure-documentaliste, 04). Cette

absence d'accompagnement est d'autant plus regrettable que, soumis à une mobilité statutaire (entre 3 et 9 ans), les chefs d'établissement français ne disposent pas d'un temps long dans le territoire (Condette, 2015, p. 48), nécessaire en milieu alpin plus qu'ailleurs sans doute, pour qu'une confiance réciproque s'installe avec les partenaires locaux.

Il en va tout autrement en Italie où les chefs d'établissement, qui ne sont pas soumis à l'obligation de mobilité, sont devenus en 2002 des « Dirigeants scolaires » (DS) afin de piloter l'autonomie nouvellement dévolue aux établissements scolaires. Avec la loi 107 de 2015, les DS se sont vu octroyer de nouvelles missions en direction du territoire : « Un leader éducatif performant doit, avant tout, savoir lire le contexte, les besoins formatifs du territoire, […] connaître les ressources et les limites, […]. Il doit connaître les organismes locaux avec lesquels il peut interagir » (Baldacci et al., 2015, p. 59). À cette fin ils ont la possibilité de recruter leur adjoint et leurs collaborateurs parmi les enseignants : *J'ai un groupe de 5 ou 6 collaborateurs fantastiques, avec lesquels je travaille très bien. […] généralement nous recevons ensemble les groupes, les associations ou les structures locales. […] C'est vrai aussi que l'autonomie [de l'établissement] favorise ce type de collaboration, cette implication* (DS lycée professionnel, Pignerol, Italie). Le projet du lycée général Porporato (Pignerol, Italie) mentionne la présence d'un *référent territorial* dans l'établissement. L'implication territoriale des personnels de direction peut aller jusqu'à un engagement politique local en Italie : *j'ai une vue précise de la situation ici à Pignerol, étant donné que je me suis porté candidat à la mairie il y a 5 ans. […] C'est une petite ville. Assez fréquemment, s'il y a un projet, le maire t'appelle, « écoute, si ça vous intéresse, j'aimerais que tes élèves fassent ceci ou cela… » ou bien à d'autres moments c'est nous qui proposons. Il y a des relations interpersonnelles constantes, mais il n'y a pas d'organisme pérenne qui permette ces rencontres. Cela dépend pour beaucoup des dispositions du directeur à faire confiance à son environnement proche ou non. Ma propre nature et mon expérience me portent à avoir ce genre de relations à l'extérieur* (DS lycée polyvalent, Pignerol, Italie).

Bien que depuis une vingtaine d'années les chefs d'établissement soient devenus des acteurs du changement pédagogique (Normand, 2012, p.4), les entretiens côté français ont révélé que la territorialisation est encore entravée dans les représentations par une méfiance vis-à-vis des partenaires locaux : *L'école de son côté doit s'ouvrir mais toutes les associations ne peuvent pas entrer. Il faut faire des choix dans le cadre du CESC*

[comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté] en fonction des besoins de l'établissement, ce n'est pas "portes ouvertes" (Principal, 05). À l'inverse la directrice du lycée agricole (Gap, 05) s'est résolument engagée dans l'ouverture territoriale : *dans le milieu agricole, ce sont les enseignants des matières agricoles, très impliqués et implantés dans le territoire, qui m'ont ouvert les portes*. En France, « L'exercice de l'autonomie d'un établissement est donc, en grande partie, fonction à la fois de la conscience qu'ont les personnels de direction des domaines et degrés d'autonomie dont dispose l'établissement, et de leur volonté de les utiliser. Les études internationales sont éclairantes sur ce point. » (Franchi et al., 2019, p. 44).

Conclusion

La comparaison franco-italienne de notre panel a révélé que l'autonomie dont disposent les établissements italiens, qui n'est cependant pas encore accompagnée d'une politique d'évaluation satisfaisante (Costanzo, 2015 ; Benadusi, 2009), est avant tout destinée à leur permettre de nouer des liens pertinents avec les acteurs territoriaux. Si le système scolaire français centralisé appréhende la généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) sous l'angle des actions internes à l'établissement autour des parcours d'élèves, des dispositifs nationaux comme les éco-délégués et le label E3D, son autonomie, certes corsetée, lui permettrait également d'aller vers les enjeux globaux d'EDD dans le cadre de l'Agenda 30 et d'intégrer cet enseignement dans un curriculum quotidien. Le canevas précis des projets d'établissement italiens incite fortement l'établissement à s'intéresser à son environnement, contrairement aux projets d'établissement français qui s'apparentent davantage à un catalogue d'actions centrées sur l'établissement, sans objectifs concordants (Franchi et al., 2019). Quand les structures multiformes des établissements italiens favorisent la territorialisation et la généralisation de l'EDD, les réseaux d'établissement français constituent également une voie prometteuse. C'est en somme à plusieurs que les établissements peuvent concilier les enjeux sociétaux, politico-économiques et environnementaux de l'EDD, dans une logique de formation des acteurs de l'école, afin d'éviter une possible instrumentalisation (Barthes & Alpe, 2012).

Il apparaît par conséquent que la posture et les représentations des chefs d'établissement vis-à-vis du territoire sont décisives. À l'instar de

leurs homologues italiens, les personnels de direction français gagneraient à coconstruire de façon « décomplexée » une politique éducative territorialisée dans le cadre des politiques nationales. Il s'agit d'aller vers une prise en compte du projet de territoire dans les projets d'établissement, de reconnaître la légitimité des chefs d'établissement dans le pilotage des interrelations avec le territoire et d'identifier un niveau infradépartemental (commune, communauté de communes, métropole, pays ou du projet éducatif de territoire – PETR) de concertation avec les partenaires locaux (Bonnet, 2021). Il y a là un véritable enjeu de formation initiale et continue des personnels.

ANNEXE

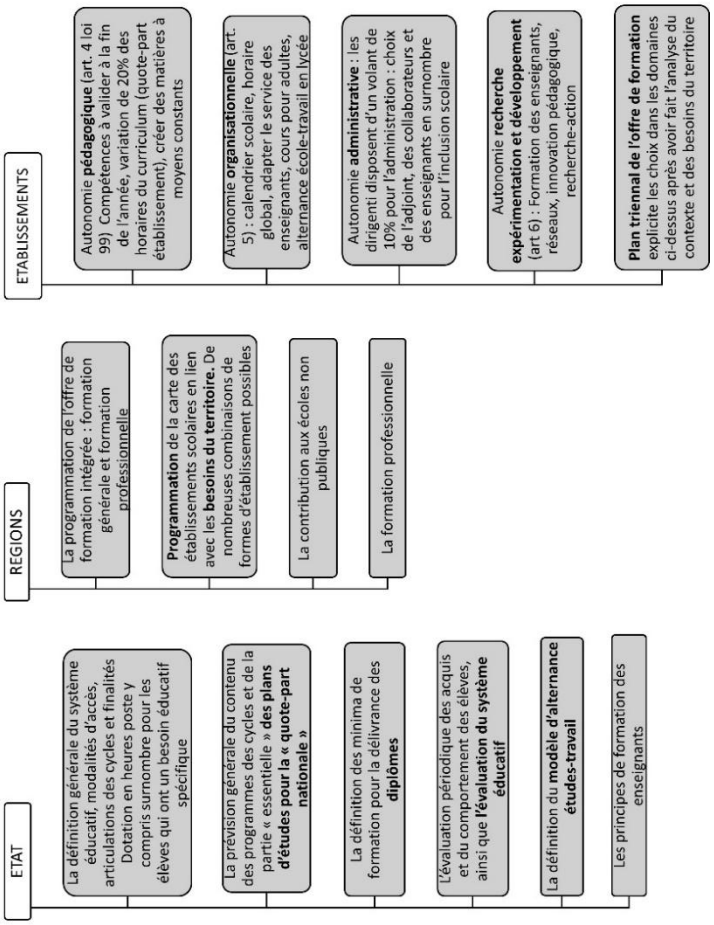


Figure 8 : Répartition des compétences État – Régions – Établissements scolaires en Italie (Source Ministère italien de l'Instruction et du Mérite)

Bibliographie

Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., & Salatin, A. (Éds.). (2015). *La buona scuola : Sguardi critici dal documento alla legge*. FrancoAngeli.

Barrault-Stella, L. (2020). Éducation. In *Dictionnaire des politiques territoriales: Vol. 2e éd.* (p. 189-195). Presses de Sciences Po. https://doi.org/10.3917/scpo.pasqu.2020.01.0189

Barthes, A., & Alpe, Y. (2012). Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *50*(1), 197-209. https://doi.org/10.3406/spira.2012.1100

Barthes, A., & Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, *45*(1), 23-37. https://doi.org/10.3917/cdle.045.0023

Barthes, A., & Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires : Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux. *Éducation relative à l'environnement*, *10*.

Barthes, A., Da Silva, S., & Champollion, P. (2021). Quelle intégration du patrimoine local dans l'éducation en France ? *Educations*, *4*. https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2021.0659

Barthes, A., & Lange, J.-M. (2017). Éducation au développement durable. In *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à...* (L'Harmattan, p. 92-106).

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local, Mixité, disparités, luttes locales*. PUF.

Benadusi, L. (2009). Lo stato dell'arte dell'autonomia scolastica. *Programma Education FGA*.

Blanc-Maximin, S., Floro, M., Barthes, A., Champollion, P., & Alpe, Y. (2017). *L'éducation au territoire à l'école élémentaire : Le cas des projets PNR Queyras-EN*. ISTE Editions.

Bonnet, S. (2021). Habiter le territoire par le projet d'établissement : Comparaison des établissements français et italiens en zone alpine. *Colloque Inter-Congrès AREF Nancy 2021*, 38-47. https://inter-aref-2020.event.univ-lorraine.fr/data/pages/Actes_Colloque_Inter_Congres_AREF_2020_Nancy_2021.pdf

Bouvier, A., Boyer, M., Eymard, T., & Rieutort, L. (2017). Les chefs d'établissement : Les nouveaux pilotes de l'interaction éducation-territoire ? In *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires* (ISTE Editions). https://www.iste-group.com/fr/produit/permanences-et-evolutions-des-relations-complexes-entre-educations-et-territoires/

Champollion, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Harmattan.

Champollion, P. (2020). *Territorialisation de l'éducation. Tendance ou nécessité.* (ISTE Editions).

Champollion, P. (2022). *La territorialité : Un concept-clé pour contextualiser l'éducation*. ISTE Editions.

Condette, S. (2015). Du global au local. Le chef d'établissement au cœur des tensions. *Diversité*, *181*, 44-51.

Costanzo, G. (2015). La valutazione di sistema nella scuola italiana. *Educare.it*, *11*, 159-163.

Di Méo, G. (1991). La genèse du territoire local : Complexité dialectique et espace-temps. *Annales de géographie*, *100*(559), 273-294. https://doi.org/10.3406/geo.1991.21041

Dutercq, Y., Gather Thurler, M., & Pelletier, G. (2015). Leadership éducatif ? *Recherche et formation*, *78*, Article 78. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2401

Faingold, N. (2022). L'entretien d'explicitation. In *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en science de l'éducation et de la formation*.

Franchi, M.-C., Mioche, A., & Tournier, E. (2019). *Rapport annuel des inspections générales IGEN-IGAENR 2019. L'autonomie des établissements scolaires*. Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. https://www.education.gouv.fr/rapport-annuel-des-inspections-generales-igen-igaenr-2019-l-autonomie-des-etablissements-scolaires-12587

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement*. ESF.

Gay, J.-C. (2020). *La pandémie de Covid-19, regards croisés de géographes* [Actualité]. Géoconfluences. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/actualites/eclairage/pandemie-de-covid-19-regards-croises-de-geographes

Girault, Y., & Barthes, A. (2016). Postures épistémologiques et cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires. *Environmental Education Research*, *13*. https://doi.org/10.4000/ere.755

Gumuchian, H. (2008). Le territoire : Un objet géopgraphique pertinent en matière d'éducation. *Diversité*, *155*, 41-42.

Houée, P. (2001). *Le développement local au défi de la mondialisation*. Harmattan.

Lange, J.-M. (2014). Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : Entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, *Volume 11*, Article Volume 11. https://doi.org/10.4000/ere.691

Lombardi, L. (2023, janvier 31). Pourquoi la notion de curriculum et l'approche curriculaire permettent de bâtir et de partager une politique éducative [Billet]. *Interpellation curriculum*. https://curriculum.hypotheses.org/3491

Malet, R. (2022). Repères pour une sémiotique comparative de l'éducation. *Revue d'éducation comparée*, *26-2*, 205-242.

Malet, R., & Baocun, L. (2021). *Politiques éducatives, diversité et justice sociale. Perspectives comparatives internationales*.

MENJ. (s. d.). *Vademecum Éducation au développement durable*. Consulté 2 août 2023, à l'adresse https://eduscol.education.fr/document/5239/download

MIUR. (s. d.). *Educazione ambientale e alla sostenibilità*. Mi - Ministero dell'istruzione. Consulté 4 novembre 2023, à l'adresse https://miur.gov.it/web/guest/cittadinanza-globale

Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école : Esquisse d'un curriculum invisible*. PUR.

Normand, R. (2012). Le réseau comme instrument de pilotage des unités éducatives : Les possibilités d'une approche systémique. *Administration et éducation*, *n° 136*, 23-28, bibliogr.

Roth, X., & Barthes, A. (2021). Questionner l'éducation au patrimoine : Quelle éthique, quelle épistémologie, pour quelle problématisation ? *Educations*, *4*. https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2021.0660

Rothenburger, C. (2020). Dynamique et complexité des liens entre identité professionnelle enseignante et territoire d'exercice. In *Territorialisation de l'éducation : Tendance ou nécessité* (ISTE Editions, p. 87-104).

Salatin, A. (2011). Modèles de curricula et politiques curriculaires en Italie (R.-F. Gauthier & L. Lombardi, Trad.). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *56*, Article 56. https://doi.org/10.4000/ries.1043

Slimani, M. (2019). *Vers un curriculum possible d'une éducation au Politique au travers des Questions d'Environnement et de Développement (QED)* [Montpellier]. https://www.theses.fr/2019MONTS092

Van Zanten, A. (1990). *L'école et l'espace local : Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. PUL.

Van Zanten, A., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. PUF.