



HAL
open science

L'établissement scolaire doit-il s'emparer de l'EDD ? Comparaison franco-italienne en zone alpine

Stéphane Bonnet

► To cite this version:

Stéphane Bonnet. L'établissement scolaire doit-il s'emparer de l'EDD ? Comparaison franco-italienne en zone alpine. Conférence européenne sur la formation des enseignants et des équipes éducatives à l'EDD, INSPE DE NANTES, Jun 2022, NANTES, Nantes Université, France. hal-04812439

HAL Id: hal-04812439

<https://hal.science/hal-04812439v1>

Submitted on 30 Nov 2024

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.

*L'établissement scolaire doit-il s'emparer de l'EDD ?
Comparaison franco-italienne en zone alpine.*

Depuis 2004 plusieurs circulaires du ministère de l'Education nationale ont généralisé l'éducation au développement durable (EDD) comme moyen d'appréhender le monde contemporain dans sa complexité. Elle tient compte des interactions existant entre l'environnement, la société, l'économie et la culture. La circulaire du 24 septembre 2020 renforce l'éducation autour de 7 piliers : Agenda 2030 et objectifs de développement durable des Nations Unies, enrichissement des programmes scolaires en matière d'EDD, encouragement à l'engagement des jeunes, renforcement du pilotage national et académique, développement d'une offre de formation pour les encadrants et les enseignants, structuration du réseau partenarial et développement de la dimension internationale. Elle incite également au déploiement de la labellisation E3D des établissements en démarche de développement durable et rend obligatoire l'élection d'éco-délégués dans les classes de collège et de lycée et la recommande pour les CM1 CM2 [...] le tout étant soutenu par le partenariat, aux échelles locale, académique, nationale, européenne et internationale ».

Question socialement vive relevant d'« une éducation informelle qui dépasse le cadre scolaire » (Garnier, 2018, p.68), l'EDD est une opportunité dont l'établissement public local d'enseignement (EPL) pourrait s'emparer pour renforcer les apprentissages grâce à l'engagement des élèves. L'EPL pourrait à cette occasion mettre à profit les ressources qu'offre le territoire pour tenter de réduire les inégalités éducatives que relève Boudesseul (2017). La bipolarisation constitutive de l'établissement français le place en effet au cœur de tensions multiscalaires : il reçoit des injonctions sous la forme de normes de la part du national qu'il doit « territorialiser » dans son environnement proche (Condette, 2015). Cette mission lui a été attribuée dès la création de son statut en 1983, en même temps qu'une autonomie relative qui ne permet pas de déroger à l'uniformité du curriculum national comme c'est le cas en Italie. Bouvier et al. (2017) proposent que les chefs d'établissement soient les « pilotes » des interactions éducation et territoire, dont les objectifs stratégiques apparaissent dans les projets d'établissement. Bénéficiant d'une autonomie réelle, les établissements du 2nd degré sont à ce titre mobilisés dans l'objectif 4a de développement durable à l'horizon 2030 : « « Construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir à tous un cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace » avec comme objectif cible. Très peu observés dans la production scientifique générale tout autant que celle relative à l'EDD, l'établissement scolaire en tant qu'« acteur de développement local » (Barthes et al., 2021) pourrait jouer un rôle pivot entre territoire, réussite des élèves et mise en œuvre des objectifs onusiens.

1. Présentation et résultats de l'étude

Notre étude prend appui sur un panel de 27 établissements situés dans les Alpes-de-Haute-Provence, les Hautes-Alpes, les Alpes-Maritimes et la métropole de Turin qui a en charge la compétence éducation aux côtés de la région Piémont (figure 1). Les établissements observés appartiennent au milieu rural montagnard ou au milieu urbain proche de l'arc alpin allant de Turin à Nice. Deux académies françaises sont concernées, Aix-Marseille et Nice, désormais rassemblées dans la région académique PACA. Côté italien l'entité administrative est le bureau scolaire territorial de la métropole de Turin. L'optique comparative franco-italienne met en perspective les modalités de territorialisation des établissements dans des conditions similaires. Comme le note Luisa Lombardi

(2021, p.106) « cette démarche exprime pleinement son potentiel dans la recherche intime, de la part de chacun, d'une meilleure compréhension des phénomènes éducatifs ».



Figure 1 Localisation des villes des établissements du panel (arc alpin de Nice à Turin), carte IGN.

Dans un premier temps nous avons analysé les 21 projets d'établissement de notre panel car 6 établissements français n'ont pas produit de projet. Le projet d'établissement en France, consubstantiel de l'autonomie attribuée à l'EPL, a été introduit par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, complétée par la circulaire de 1990. La loi de 1989 dispose ainsi dans son article 18, que « le projet d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux ». Il exprime et fixe les choix pédagogiques et la politique éducative de l'établissement. Il est adopté par le conseil d'administration sur proposition du chef d'établissement. En Italie les établissements du 1er et du 2nd degré ont également l'obligation de rédiger un document administratif, le plan triennal de l'offre de formation dont les grandes lignes sont identifiées par le chef d'établissement à partir d'un diagnostic intégrant une prise en compte du contexte local (Baldacci et al., 2015). Le plan triennal est rédigé par le conseil des enseignants puis voté par le conseil d'administration. Il est un outil de pilotage qui présente de façon exhaustive les objectifs stratégiques de l'établissement. L'établissement italien rend compte par ce document contractuel de la mise en œuvre de son autonomie en fonction du contexte et des ressources locales. Nous avons retenu 4 critères d'analyse des projets d'établissement pour notre étude : les occurrences faisant référence aux dispositifs d'EDD, celles faisant référence à l'Agenda 2030 et deux catégories de modalité de partenariat avec les acteurs extérieurs. La première catégorie comprend les actions qui impliquent l'établissement dans une action à l'initiative des acteurs territoriaux. La seconde les actions qui font entrer les acteurs territoriaux dans l'établissement voire dans la classe à l'occasion

du projet d'un enseignant. Les résultats montrent (figure 2) les proportions d'occurrences de chaque pays par rapport à l'ensemble. Les projets italiens font état d'un nombre d'occurrences trois fois plus important pour ce qui concerne les critères « référence à l'agenda 2030 », « participation à des projets à l'initiative des acteurs du territoire » et « actions à l'initiative de l'établissement ». Le nombre d'occurrences faisant référence aux dispositifs d'EDD est équilibré dans les projets des deux pays. Nous avons complété ces données par l'analyse de façon qualitative des 21 entretiens semi-directifs avec les chefs d'établissement et certains acteurs institutionnels.

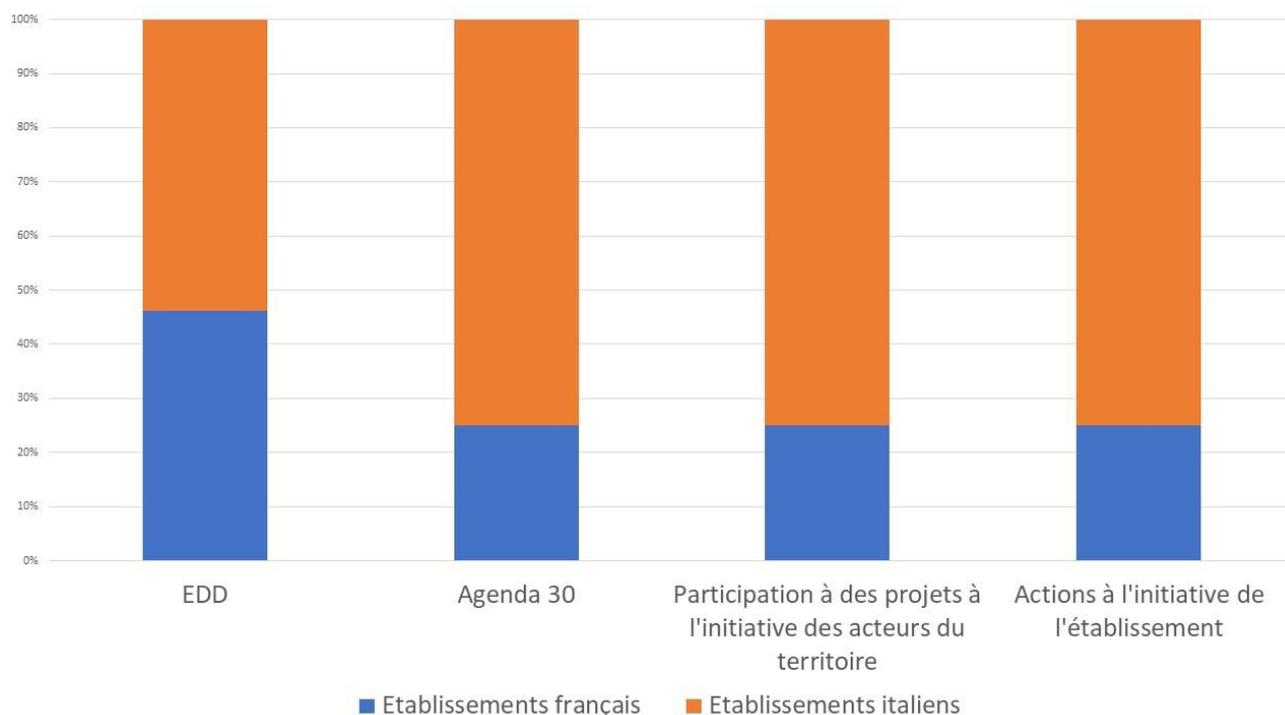


Figure 2 Comparaison de la proportion des occurrences dans les projets d'établissement par critère, données issues de la recherche que nous avons réalisée en 2021, pour la 1^{ère} colonne les occurrences de l'EDD dans les projets français représentent 45% de l'ensemble.

1-1. EDD et éducation à la citoyenneté

En France les projets d'établissement comprennent généralement trois axes. L'axe « parcours de l'élève », présent dans la majorité des projets français, regroupe les modalités de l'engagement de celui-ci. Les intitulés employés sont centrés sur l'élève : « accompagner les élèves dans la construction de leur parcours de formation et développer l'engagement, l'ambition de réussite scolaire et professionnelle » ; « un collège pour l'épanouissement de chacun ».

Les projets d'établissement français ne mentionnent pas l'EDD contenue dans les programmes disciplinaires. En revanche ils sollicitent le parcours citoyen (circulaire de 2016) pour promouvoir une EDD au niveau de l'établissement. On parle ainsi d'« éco-citoyenneté », de « conscience écologique », « d'engagement citoyen », d'« éco-responsabilité » ou encore de « transition écologique » sans référence à des savoirs savants disciplinaires. Seuls deux établissements, un lycée professionnel et un collège comportant une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ont recours à une instance de l'établissement, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) pour réguler et coordonner les actions dans le domaine de l'EDD.

Les établissements du panel italien mettent également en œuvre l'EDD dans une perspective d'éducation à la citoyenneté. Cependant son caractère transdisciplinaire est largement pris en charge à l'intérieur des disciplines. Dans un lycée classique italien les enseignants de français ont par exemple intégré dans leurs cours l'éducation à l'environnement (« educazione ambientale ») et le développement durable (« sviluppo sostenibile »).

La prise en charge par les disciplines et l'élaboration d'une progression sont facilitées par le fait que les établissements italiens ne sont plus soumis à des programmes nationaux. Dès 2000 ils ont pu adapter la grille horaire nationale aux réalités locales dans une proportion de 20% : « les plans d'étude personnalisés devront certes contenir un noyau fondamental homogène au plan national, mais [...] à côté de cette partie nationale, une partie devra être ultérieurement réservée aux régions, sur des sujets qui les intéressent particulièrement, et en liaison avec les réalités locales » (Salatin, 2011, p. 44-45). L'autonomie dont disposent les établissements italiens permet ainsi d'intégrer l'EDD dans le cursus disciplinaire de l'élève : « Les établissements ont en effet le droit de bâtir une partie du curriculum (curricolo d'istituto) proposé aux élèves, en vertu des lois de décentralisation » (Lombardi, 2012, p.97). Partant, le même lycée a élaboré une programmation curriculaire (ci-dessous) prenant en compte les enjeux globaux de l'EDD :

1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année
Education 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

En France les champs disciplinaires, encore très cloisonnés en raison de la forte prégnance des programmes nationaux, ne favorisent pas la mise en œuvre d'un enseignement transdisciplinaire de l'EDD. Mais ces mêmes programmes ont aussi eu un effet bénéfique : « Les programmes ont évolué plus vite que la prise de conscience de la globalité de la question du développement durable chez les enseignants. Ils ont permis des changements même si la transmission aux élèves est restée traditionnelle sous la forme de cours. » (Conseiller éducation artistique et culturelle). Une nouvelle spécialité en série générale de lycée (histoire géographie géopolitique sciences politiques) prévoit un thème consacré à l'environnement qui s'intitule « entre exploitation et protection : un enjeu planétaire ». Elle dispose d'un horaire oscillant entre 24 et 26 heures qui donnent de vrais outils pour appréhender de façon globale cette QSV. Il apparaît que c'est en y passant 20 heures que les élèves vont au-delà des piliers du développement durable vers une réflexion sur la société. Malheureusement la réflexion des élèves de terminale est menée à l'échelle nationale et non à l'échelle locale. » (Conseiller EAC).

Quelle EDD dans les projets d'établissement français ?

Dans le détail (tableau 2), la conception de l'EDD que véhiculent les projets d'établissement de notre panel alpin oscille entre les termes « sensibilisation » et « formation » aux enjeux du développement durable.

« Sensibilisation »	« Formation »
« Informations régulières (panneaux d'affichage, plaquettes, site du collège) »	« Économiser l'énergie par une conduite citoyenne de tous les acteurs de la vie de l'établissement »
« Sensibilisation de tous les acteurs de l'établissement à la notion d'éco-citoyenneté »	« Former des éco délégués, animateurs et porteurs d'actions »
« Pérenniser les actions du type « journée pour le climat »	« Nettoyage des berges, mise en place de composteurs, jardin pédagogique »

« La sensibilisation des élèves aux problèmes de préservation de l'environnement »	« Affiner le tri sélectif des déchets dans tous les secteurs du collège »
--	---

Le projet d'établissement d'un collège en milieu rural fait une distinction peu argumentée entre ces deux termes « Sensibiliser plutôt que former tous les usagers et les partenaires du collège aux enjeux écologiques ». Une telle approche de l'EDD focalise l'enseignement de cette question socialement vive sur les pratiques et les attitudes comme le relève un acteur local à propos des contenus des actions des établissements et des programmes : « Souvent ça s'arrête à la dimension écogeste : on ramasse les papiers, on met l'herbe dans le composteur. On est plus dans une dimension de bonne conscience que véritablement dans une réflexion sur le devenir de la planète. La voiture nucléaire aujourd'hui est en balance avec le moteur atmosphérique mais elle ne remet pas en cause les modes de vie etc. » (Conseiller EAC). Barthes & Lange (2017, p.93) considèrent en effet qu'un des risques principaux de cet enseignement consiste à « légitimer 'les bonnes pratiques' (par exemple le tri des déchets) sans recul critique et distanciation, éventuellement avec une visée de responsabilisation culpabilisatrice ».

L'engagement dans l'EDD par des dispositifs nationaux

Deux collèges français prévoient de former respectivement des « élèves ambassadeurs » et des « éco-délégués, animateurs et porteurs d'actions ». La généralisation des éco-délégués dans les établissements scolaires a pour but de faciliter le déploiement de l'EDD par l'engagement citoyen des élèves et des établissements. Bois et al., (2021, p. 3) relèvent l'opportunité d'une réflexion sur ce dispositif : « Le développement de [l'] engagement [des élèves] et de leur pouvoir d'agir n'est possible qu'à condition de permettre à l'ensemble des élèves et des professionnels de lui accorder du sens pour permettre notamment l'apprentissage de compétences transversales ».

4 établissements sur 10 visent dans leur projet d'établissement la labellisation établissement en démarche de développement durable (E3D) afin de « modifier et adapter le fonctionnement de l'établissement » mais aussi de « poursuivre et consolider les actions en faveur de la sensibilisation des élèves aux problèmes de préservation de l'environnement dans le cadre du label. « Le processus établissement en démarche de développement durable est le signe d'une prise de conscience d'un rapport direct de l'établissement avec son milieu proche. » (Conseiller EAC). La prise en main de cette thématique par l'établissement à l'occasion de la labellisation pourrait conduire à réguler et modifier les pratiques en lien avec les acteurs territoriaux.

1-2. L'axe « ouvertures et partenariats dans le territoire » pour quoi faire ?

L'axe « ouverture et partenariats » se décline de façon souvent homogène dans les projets français : « offrir aux élèves la plus grande ouverture sur le monde dans le domaine [...] environnemental » ; « utiliser les ressources locales ». La recherche d'ouvertures dans le territoire conduit essentiellement à deux types de partenariats : d'une part des partenariats à l'initiative des établissements « Faire intervenir des acteurs extérieurs afin de sensibiliser les élèves aux enjeux écologiques et à la démarche de développement durable » ; « organisation d'une journée du développement durable » ; « visites d'entreprises tel le centre de valorisation des déchets » ; des « interventions de personnes ou d'organismes ou d'associations maîtrisant le sujet », et d'autre part des partenariats à l'initiative d'acteurs du territoire dont l'unique occurrence dans le corpus français est « Participer au Programme Alimentaire Territorial afin de les sensibiliser à la problématique du gaspillage alimentaire et à l'approvisionnement en circuits courts et bio » dans le projet école-collège situé en périphérie urbaine.

Les chefs d'établissement français face à l'ouverture territoriale : entre enthousiasme et méfiance.

Malgré leur isolement, les territoires ruraux alpins sont bel et bien en eux-mêmes une richesse qui peut légitimer l'entrée du local dans l'établissement. Dans nos entretiens nous avons constaté qu'en territoire alpin « c'est relativement plus facile de faire prendre conscience aux élèves que ça va au-delà des comportements de développement durables parce qu'ils le vivent au quotidien. La possibilité de travailler les partenariats avec les parcs naturels par exemple est très forte. Le centre permanent d'initiatives pour l'environnement (CPIE) est une ressource appréciée des enseignants. Le domaine social fonctionne bien du fait des spécificités briançonnaises liées à l'accueil des migrants. La dimension économique est plus difficile à mettre en œuvre par manque de grandes entreprises. On peut aussi aller vers le quatrième pilier, vers la transmission de valeurs. Quand on parle d'environnement aux élèves, très concrètement ils en ont une appréhension directe, physique. Ils ont un vécu autour de cet engagement-là. Pour la première fois les gens essaient d'avoir un discours réfléchi à l'échelle de l'établissement en lien avec le territoire. Cela marche sur des choses très simples, la gestion des déchets, les approvisionnements, les circuits courts. » (Conseiller EAC).

Le département des Hautes-Alpes, collectivité locale de rattachement des collègues, a également une politique volontariste : « Dans le domaine du développement durable, le département intervient déjà au niveau des actions et même au niveau des crédits qu'il pouvait apporter. Je sais que le rectorat a prévu une réunion prochainement là-dessus et il va s'impliquer peut-être un peu plus dans la formation. On ne pourra pas être en tout cas exclu de cette dimension développement durable dans la formation que pourront avoir nos élèves dans les établissements. » (Vice-présidente en charge de l'éducation). Les collectivités françaises de notre étude ont largement fait le choix d'utiliser la « clause générale de compétence » pour accompagner et surtout financer les actions portées par les établissements.

Une autre approche est privilégiée par les établissements italiens. 4 établissements sur les 8 du panel répondent explicitement aux appels à projets des structures environnantes autour d'un objectif commun. L'Agenda 2030 devient ainsi un point de rencontre fructueux entre l'établissement et le territoire : le projet « Apprendre pour produire vert » dans le domaine de l'écoconstruction, issu du projet européen Interreg Alcotra entre l'Italie et la France, est coordonné par la métropole de Turin. Certains établissements ont répondu à l'appel du projet « Green economy, envol-toi ! » lancé par la région Piémont ou le projet « We love bees » promu par l'Europe (Erasmus+). Ces projets à large spectre environnemental n'empêchent pas les établissements italiens d'organiser leurs propres « journées de l'environnement » (« giornate ambientali ») mais il est indéniable qu'ils apportent un cadre de référence global et une profondeur d'analyse supplémentaires. De plus vu qu'ils nécessitent un conventionnement qui engage pratiquement tout l'établissement, cela permet de sortir de l'interrelationnel et d'effectuer une régulation sur la pertinence et l'impact des actions.

De leur côté les établissements français répondent peu à des projets initiés par des acteurs territoriaux. Les chefs d'établissement français ont mentionné à plusieurs reprises le risque d'une possible récupération de la part des acteurs locaux. La référence aux agendas 21 ou 2030 est présente dans le projet du lycée agricole de notre panel comme cadre de régulation de ses relations avec le territoire : « participation à la vie citoyenne et professionnelle du territoire, actualisation de l'Agenda 21 en tant qu'outil de référence ».

Seul l'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole a été créé spécifiquement pour répondre aux besoins de son territoire en termes de formation. Le président du conseil d'administration du lycée agricole n'est pas son directeur, il est élu par la profession. L'équipe de direction du lycée agricole de notre étude considère l'ouverture territoriale comme une chance : « L'école sanctuaire pour nous n'existe pas ! On est ouvert sur l'extérieur, ça a ses avantages et ses inconvénients, on peut travailler sur le réel, c'est pédagogiquement intéressant parce qu'on est sur des questions socialement vives. Plus on est ouvert, plus on gère les problèmes sociétaux. C'est aussi la vie, c'est formateur pour nos élèves, cela développe l'esprit critique, même

si c'est difficile à appréhender par nos disciplines qui n'ont pas évolué depuis deux cents ans. On est sur des savoirs acquis, reconnus, théorisés. Comment fait-on pour enseigner différemment ? ».

La recherche d'une plus-value pour l'établissement

L'ouverture territoriale par l'EDD peut être aussi pour un établissement du panel français l'occasion d'impliquer les parents d'élèves à la vie de l'établissement : « Collaborer avec les parents d'élèves pour promouvoir la co-éducation, faire participer davantage les parents à la vie de l'établissement dans les domaines [...] du développement durable ». Un collège en milieu urbain espère que ses partenariats territoriaux participeront à l'amélioration de son image en agissant comme une vitrine de l'établissement : « Ouvrir l'établissement sur son environnement proche pour affirmer son identité et améliorer son image en communiquant par voie de média sur les actions réalisées (Hockey, ski, SEGPA, transition écologique...) ».

1-3. Les réseaux d'établissement comme régulations de l'EDD

En France cette question socialement vive sert souvent de base au travail dans le cadre des « liaisons école-collège et collège-lycée ». Un des collèges du panel a élaboré un projet d'établissement commun avec les écoles primaires de son secteur. Il souhaite une labellisation commune E3D et un « label éco-école ». 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. Pour le proviseur d'un lycée en milieu rural il est également pertinent d'impliquer tout le réseau académique auquel il appartient dans la démarche de développement durable : « Sur le développement durable on a des éco-délégués dans les établissements, un travail sur le tri sélectif, sur l'environnement, sur les économies et la gestion des déchets etc., enfin il y a vraiment des volontés communes dans les collèges aussi et du coup nous pensons labelliser le réseau de la montagne E3D ».

La mutualisation des moyens et des partenariats enrichit la relation avec les acteurs locaux qui en milieu alpin peuvent être peu nombreux. Le réseau académique écoles-collèges-lycées d'un même territoire apparaît comme un outil pertinent dans le cas de l'EDD pour bâtir un parcours d'élèves : « Il faut que ça passe à l'échelle des réseaux, qu'on sache ce que le 1^{er} degré a à faire avec le collège qui est à côté. Nous faisons de l'inter-degrés dans l'action culturelle et on le fait aussi maintenant dans le développement durable parce que ça permet un filage, un suivi des élèves. Selon moi cela évite une hérésie dans l'Education nationale qui est le fait qu'on met en place des choses qu'on n'évalue jamais. » (Conseiller EAC).

La forme des établissements (collège multisite, cité scolaire) peut aussi rendre plus cohérente la mise en œuvre de l'EDD. Le collège multisite de Saint André les Alpes (04) fonctionne comme un mini-réseau composé de trois établissements ruraux. Son projet d'établissement commun vise à mutualiser les actions dans le domaine de l'EDD en termes de moyens, de personnels et d'offre de formation. Enfin l'« istituto comprensivo » qui regroupe 3 écoles primaires et 2 collèges d'un quartier de Turin est dirigé par une directrice. Le projet d'établissement va dans le sens d'un curriculum vertical de la maternelle à la fin du collège pour mutualiser et mettre en cohérence non seulement l'EDD mais également les matières scolaires.

2. L'EDD, une opportunité de gouvernance territoriale ?

En conclusion l'EDD pourrait être une chance pour les établissements scolaires et le territoire lui-même. Tout d'abord cet enseignement peut servir à renforcer la cohérence de la politique éducative de l'établissement, qui lui fait encore défaut pour pouvoir construire de vrais partenariats avec les acteurs locaux : « [...] on constate que nombre de "projets d'établissement" ne sont souvent que des documents formels, additionnant de multiples actions qui ne traduisent pas une synergie effective de l'équipe enseignante (et, plus largement, de l'ensemble des personnels) » (Delahaye et al., 2006, p.14). Le témoignage du directeur du collège privé sous contrat en montre la nécessité : « A partir du moment où un chef d'établissement reconnaît qu'une action à caractère de solidarité 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. S'il n'y a pas une politique éducative, les meilleures initiatives ou les initiatives à un moment donné, s'effacent ou s'épuisent. Il faut qu'il y ait constamment en appui du projet, une double action, un désir des chefs d'établissement parce qu'ils comprennent bien les enjeux ». Les établissements italiens, qui bénéficient d'une autonomie administrative et pédagogique importante, semblent plus avancés dans la régulation et la programmation de l'EDD à l'échelle de l'établissement. Mais les projets d'établissement italiens ne confirment pas une quelconque convergence avec les politiques locales.

S'il a tout intérêt à s'emparer de l'EDD, l'établissement scolaire ne peut néanmoins pas s'en emparer seul. L'enjeu est de sortir du modèle traditionnel d'établissement « monastère » (Clerc, 2021) qui opère une démarcation symbolique plus ou moins forte entre l'intérieur et l'extérieur, afin d'« habiter » le territoire au sens de Lévy & Lussault (2013, p.475) et Gay (2020). Rien dans le statut qui les régit n'interdit aux établissements de construire de façon « décomplexée » avec les acteurs territoriaux et les différents niveaux du système éducatif une politique éducative territorialisée dans le cadre des politiques nationales. Cela passe par la prise en compte du projet de territoire, la reconnaissance de la légitimité des chefs d'établissement dans le pilotage des interrelations avec le territoire et l'identification d'une instance et d'un niveau de concertation (Bonnet, 2021). En s'emparant ainsi collectivement et globalement de l'EDD les établissements scolaires seront en capacité de concilier les enjeux sociétaux, politico-économiques et environnementaux dans une logique de formation des acteurs de l'école afin d'éviter une possible instrumentalisation (Barthes & Alpe, 2012).

3. Bibliographie

- Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., & Salatin, A. (Éds.). (2015). *La buona scuola : Sguardi critici dal documento alla legge*. FrancoAngeli.
- 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., 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>
- Bois, E., Hugon, M., Glomeron, F., & Feinard-Duranceau, M. (2021). Engagement des éco-délégués en collège et lycée : Quel pouvoir d'agir ? *Tréma*, 56, Article 56. <https://doi.org/10.4000/trema.7090>
- Bonnet, S. (2021, juin). Habiter le territoire par le projet d'établissement : Comparaison des établissements français et italiens en zone alpine. *Colloque Inter-Congrès AREF Nancy 2021*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03502328>
- Boudesseul, G. (2017). *Les inégalités territoriales de décrochage scolaire*. CNESCO, Paris. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/12/171208_Boudesseul_Inegalites_Decrochage.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.istegroup.com/fr/produit/permanences-et-evolutions-des-relations-complexes-entre-educations-et-territoires/>
- Clerc, P. (2021). *Monastère, agora, forteresse ou nœud d'échanges. Quatre modèles pour définir les relations entre les écoles et leurs environnements*. Géoconfluences. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers->

thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-de-l-ecole/quatre-modeles-relations-ecoles-environnements

- Delahaye, J.-P., Charbonnier, D., Henriot, A., Mamou, G., Sorbe, X., Louis, F., Bargas, D., Berthe, T., & Sale, J. (2006). *L'E.P.L.E. et ses missions* (N° 2006-100).
- Garnier, B. (2018). L'éducation informelle contre la forme scolaire? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 67-91.
- 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>
- Lévy, J., & Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie [et de l'espace des sociétés]*. Belin.
- Lombardi, L. (2012). L'école et les réseaux. *AFAE*, 136. <https://www.afaefr.com/produit/lecole-et-les-reseaux/>
- Salatin, A. (2011). Modèles de curricula et politiques curriculaires en Italie (R.-F. Gauthier & L. Lombardi, Trad.). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 41-50. <https://doi.org/10.4000/ries.1043>