NNT/NL : 0000AIXM0000/000ED000

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université
le 1er mars 2023 par

Stéphane Bonnet-Aubert

Étude comparative franco-italienne de la territorialisation des établissements d'enseignement secondaire

Cas des projets d'établissement, développement durable, culture et didactique de la lecture-écriture

Discipline

Sciences de l'éducation

École doctorale

Cognition, Langage, Éducation

(ÉD 356)

Laboratoire

Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation
(ADEF EA4671)

Composition du jury

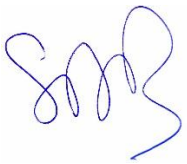
Angela BARTHES Aix-Marseille Université/ADEF	Directrice de thèse
Fatima CHNANE-DAVIN Aix-Marseille Université/ADEF	Présidente du jury
Céline CHAUVIGNÉ Nantes Université/CREN	Rapporteure
Sylvie CONDETTE Université de Lille/CIREL	Rapporteure
Julien NETTER Université Paris-Est Créteil/CIRCEFT-ESCOL	Examinateur
Jean-Marc LANGE Université Paul Valéry/LIRDEF	Invité

Affidavit

Je soussigné, Stéphane Bonnet-Aubert, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Madame la Professeure Angela Barthes, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Digne les Bains, le 20 décembre 2022,



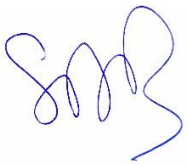
Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Affidavit

I, undersigned, Bonnet-Aubert Stéphane, hereby declare that the work presented in this manuscript is my own work, carried out under the scientific direction of Prof. Barthes Angela, in accordance with the principles of honesty, integrity and responsibility inherent to the research mission. The research work and the writing of this manuscript have been carried out in compliance with both the French national charter for Research Integrity and the Aix-Marseille University charter on the fight against plagiarism.

This work has not been submitted previously either in this country or in another country in the same or in a similar version to any other examination body.

Place Digne les Bains, date 20 décembre 2022,



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

A mes enfants Camille et Raphaël

La France a eu besoin d'un pouvoir fort et centralisé pour se faire ; elle a besoin aujourd'hui d'un pouvoir décentralisé pour ne pas se défaire.[1]

[1] François Mitterrand cité par Houée, 2001, p. 190.

Liste des publications et participations aux conférences

1) Liste des publications[2] réalisées dans le cadre du projet de thèse :

   1. *L'ancrage territorial des établissements scolaires favorise-t-il le déploiement de l'éducation au développement durable ?,* Recherche en éducation, Nantes (en cours de rédaction).
   2. *Habiter le territoire par le projet d'établissement : comparaison des établissements français et italiens en zone alpine,* Colloque Inter-Congrès AREF, Nancy, 2021, ⟨hal-03502328⟩.
   3. *L'établissement scolaire doit-il s'emparer de l'ÉDD ? Comparaison franco-italienne en zone alpine,* Conférence européenne sur la formation des enseignants et des équipes éducatives, INSPÉ Nantes, 13-14 Juin 2022. (Actes en cours de publication).
   4. *Les chefs d'établissement scolaire, nouveaux pilotes des interactions école et territoire ? Comparaison franco-italienne en territoires alpins*, Colloque Penser l'éducation territorialisée, Historicité, discours, engagements, CeDS, Bordeaux, 1er-2 décembre 2022.

2) Participation aux conférences[3] et écoles d'été au cours de la période de thèse :
   1. *Le curriculum en France : quelles actualités ? quelles perspectives ?*, Université Paris-Descartes – Laboratoire EDA, Paris Sorbonne, 31 janvier 2019.
   2. *Curriculum*, Journées d'étude LIREDEF & EDA, Faculté d'éducation, Montpellier, 30-31 janvier 2020.
   3. *Parcours, mobilités, territoires : pour une fabrique des possibles*, colloque national de l'AFAE, Bordeaux et en ligne, 18-20 mars 2021.
   4. L'enseignant l*ecteur-scripteur de littératures,* XXIIe Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, UMR Litt&Arts, Grenoble, 9-11 juin 2021.
   5. *Education, territoires et environnements au temps de l'anthropocène*, Journées d'étude LISA, Corte, 17-18 juin 2021.

[2] Cette liste comprend les articles publiés, les articles soumis à publication et les articles en préparation ainsi que les livres, chapitres de livre et/ou toutes formes de valorisation des résultats des travaux propres à la discipline du projet de thèse. La référence aux publications doit suivre les règles standards de bibliographie et doit être conforme à la charte des publications d'AMU.

[3] Le terme « conférence » est générique. Il désigne à la fois « conférence », « congrès », « workshop », « colloques », « rencontres nationales et/ou internationales » … etc.

Indiquer si vous avez fait une présentation orale ou sous forme de poster.

6. *L'évaluation dans la formation et dans les éducations à, de la mesure à la problématisation du sens*, Journées d'étude ADEF, INSPÉ d'Aix-Marseille Université, Campus Etoile, 8-9 décembre 2021.
7. *Parlons des élèves… Et si on les écoutait ?*, Colloque national de l'AFAE, Besançon, 18-20 mars 2022.
8. *Langage écrit : enjeu de santé publique*, Workshop Occytadys-ARS, Toulouse, 12-13 mai 2022.
9. *Altérité et interculturalité au service des apprentissages*, Séminaire ADEF GCAF SPHERE, Aix-en-Provence, 15-16 juin 2022.
10. *Le plurilinguisme et la gestion de la diversité linguistique et culturelle à l'école Comment faciliter l'entrée dans la littératie pour des élèves plurilingues ?*, Colloque international, ADEF, équipe PRODILE, Marseille, 28-29 septembre 2022.
11. *Figures de l'enseignant scripteur de littératures*, UMR Litt&Arts, Grenoble, 29-30 novembre 2022.
12. *Comparatisme international des éducations environnementales*, ETD2S/ADEF, Aix-en-Provence, 24-25 janvier 2023.
13. *La formation initiale et continue : et le français ?...*, Association française pour l'enseignement du français (AFEF), Paris, 28 janvier 2023.

Remerciements

Au terme de ce travail de recherches il m'est agréable de remercier les personnes qui ont contribué à son écriture.

Mes premières pensées vont tout naturellement vers la professeure Angela Barthes, qui, par une belle journée azuréenne à Digne les Bains m'a accordé sa confiance en acceptant d'encadrer cette thèse, m'ouvrant ainsi les portes de la recherche. Nos rendez-vous ont toujours été un délicieux feu d'artifice intellectuel et son enthousiasme un encouragement permanent.

Je remercie sincèrement monsieur le Recteur Bernard Beignier qui a soutenu mon projet par l'octroi d'un congé de formation professionnelle et monsieur Claude Bisson-Vaivre, IGEN honoraire, pour sa relecture .

J'adresse mes chaleureux remerciements aux membres du jury qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'évaluer mon travail et de l'enrichir de leurs observations.

J'adresse ma gratitude à monsieur Alain Garcia, représentant de la direction de l'INSPÉ du site de Digne, qui m'a offert l'opportunité d'enseigner dans cette grande institution.

J'exprime ma reconnaissance à toutes les personnes, collègues et ami.e.s qui m'ont ouvert les portes de leur établissement, de leur service ou de leur maison parfois, pour l'intérêt et la franchise de leurs échanges.

J'ai également une affectueuse pensée pour ma famille et mes ami.e.s qui m'ont soutenu dans mon projet.

Résumé

Mots clés : Territorialisation éducative, Établissements scolaires (ÉPLE), Éducation au développement durable (ÉDD), Didactique de la lecture-écriture, Alpes françaises et italiennes.

Les études récentes confirment en France les fortes inégalités scolaires d'origine économique, culturelle et géographique. Si l'éducation prioritaire a ouvert la voie en 1981 à une territorialisation de l'éducation, il n'en demeure pas moins que les liens entre éducation et territoire ne s'imposent pas avec évidence tant le poids du national est encore prégnant. De l'autre côté des Alpes l'Italie, qui affiche un taux d'inégalités scolaires bien inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE, a fait le choix du régionalisme et de l'autonomie administrative des établissements scolaires. L'établissement sollicite-t-il le territoire, avec ses ressources et ses acteurs, pour lutter contre les inégalités scolaires ?
A rebours des études actuelles, nous analysons les projets de 26 établissements situés dans un environnement rural et montagnard au sein de l'arc alpin français et italien, dans les académies d'Aix-Marseille et de Nice, et la métropole de Turin. L'analyse, qui tend à montrer si l'établissement scolaire français répond à sa mission de territorialiser les politiques éducatives nationales, est complétée par 61 entretiens d'explicitation avec les chefs d'établissement principalement, mais aussi avec des acteurs territoriaux. Nous élaborons un indice de territorialisation des projets d'établissement reposant sur quatre domaines d'analyse de la territorialisation de l'établissement scolaire (eux-mêmes subdivisés en quatre items chacun) : la territorialisation de la politique éducative, la territorialisation de la marge d'autonomie, la territorialisation par les acteurs et la territorialisation des contenus disciplinaires.
Nous produisons trois catégories de résultats à l'aune des projets d'établissement. Dans la catégorie typologie des établissements, nous constatons que les structures qui regroupent plusieurs niveaux scolaires obtiennent un plus fort indice de territorialisation. Les projets d'établissement du collège « comprensivo » italien (écoles primaires et collèges) et de la cité scolaire sont davantage territorialisés que le collège multisite et le lycée polyvalent. Sous l'angle des dynamiques territoriales, les établissements situés dans des communes couronnes des aires d'attraction des villes de <50.000 habitants peinent à territorialiser leur projet d'établissement du fait notamment de la faible proportion de personnels habitant le territoire. Enfin par rapport à l'entité administrative, notre étude relève une forte territorialisation de la politique éducative de l'établissement et de la marge d'autonomie en Italie et une forte territorialisation par les acteurs du côté français. Si les contenus transdisciplinaires comme l'ÉDD se réfèrent en France à des dispositifs nationaux moins ouverts aux acteurs territoriaux tels que le label É3D et les éco-délégués, les établissements italiens répondent davantage à des appels à projets financés par l'Europe dans le cadre de l'agenda 2030 qui apportent en retour une régulation extérieure de cet enseignement. Les projets d'établissement ne mentionnent pas les contenus proprement disciplinaires mais nous proposons d'après les entretiens de territorialiser la lecture-écriture pour lutter contre les inégalités scolaires.
Il ressort de l'étude que le rôle des chefs d'établissement dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique d'établissement territorialisée est non seulement légitime mais

indispensable comme peuvent l'induire a contrario les sites universitaires distants de notre panel où l'absence de représentant de la direction bloque le processus de territorialisation. Les réseaux académiques d'établissement de notre panel semblent pertinents pour aller à la rencontre des acteurs territoriaux au niveau des intercommunalités.

Abstract

Keywords : Educational territorialization, Schools (EPLE), Education for Sustainable Development (ESD), Territorialized didactics of reading-writing, French and Italian Alps.

Recent studies confirm in France the strong inequalities in education of economic, cultural and geographical origin. Although French priority education paved the way in 1981 for the territorialization of education, the fact remains that the links between education and territory are not obvious as the weight of the central state is still significant. On the other side of the Alps, Italy, which has a rate of educational inequality well below the OECD average, has opted for Regionalism and the administrative autonomy of schools. Does the school solicit the territory, with its resources and actors, to fight against educational inequalities ? Contrary to current studies, we analyze the projects of 26 establishments located in a rural and mountain environment within the French and Italian Alpine arc, in the French academies of Aix-Marseille and Nice, and the metropolis of Turin. The analysis, which aims to show whether the French school meets its mission to territorialize national education policies, is completed by 61 explanatory interviews with school heads mainly and territorial actors. We develop an index of territorialization of school projects based on four areas of analysis of the territorialization of the school each area subdivided into four items each : the territorialization of educational policy, the territorialization of the margin of autonomy, territorialization by actors and the territorialization of disciplinary content.

We produce three categories of outcomes based on school-community projects. In the typology category of schools, we find that structures that group together several school levels obtain a stronger index of territorialization. The establishment projects of the Italian "comprensivo" college (primary schools and French “collèges”) and the school complex are more territorialized than the multi-site college and the polyvalent high school. From the point of view of territorial dynamics, schools in communities surrounding larger towns (<50,000 inhabitants) find it difficult to territorialize their operations, partially due to the limited number of school staff actually residing in their school’s small community. Finally, in relation to the administrative entity, our study notes a strong territorialization of the educational policy of the schools and the margin of autonomy in Italy and a strong territorialization by the actors in France. While transdisciplinary content such as the ESD refers in France to national schemes that are less open to territorial actors such as the “É3D label” and “eco-delegates”, Italian institutions respond more to calls for projects funded by Europe as part of the 2030 Agenda, which in turn provide external regulation of this education. The school projects do not mention strictly disciplinary content, but we propose, according to the interviews, to territorialize reading and writing to fight against educational inequalities.

It emerges from the study that the role of school heads in the development and implementation of a territorialized school policy is not only legitimate but essential, as can be induced a contrario by the remote university sites of our panel where the absence of a representative of the management blocks the process of territorialization. The

academic networks of schools of our panel seem relevant to meet territorial actors at the level of French “intercommunalities”.

Riassunto

Parole chiavi : Territorializzazione educativa, Scuole (EPLE), Educazione allo sviluppo sostenibile (ESS), Didattica della lettura-scrittura, Alpi francesi e italiane.

Studi recenti confermano in Francia le forti disuguaglianze nell'istruzione di origine economica, culturale e geografica. Sebbene l'istruzione prioritaria abbia aperto la strada nel 1981 alla territorializzazione dell'istruzione, resta il fatto che i legami tra istruzione e territorio non sono evidenti in quanto il peso nazionale è ancora significativo. Al di là delle Alpi, l'Italia, che ha un tasso di disuguaglianza educativa ben al di sotto della media OCSE, ha optato per il regionalismo e l'autonomia amministrativa delle scuole. La scuola sollecita il territorio, con le sue risorse e i suoi attori, a combattere le disuguaglianze educative ? Contrariamente agli studi attuali, analizziamo i progetti di 26 scuole situate in un ambiente rurale e montano all'interno dell'arco alpino francese e italiano, nelle accademie di Aix-Marseille e Nizza e nella metropoli di Torino. L'analisi, che mira a mostrare se la scuola francese soddisfa la sua missione di territorializzare le politiche educative nazionali, è completata da 61 interviste esplicative con i capi di istituto principalmente, ma anche con gli attori territoriali. Sviluppiamo un indice di territorializzazione dei progetti scolastici basato su quattro aree di analisi della territorializzazione della scuola (a loro volta suddivise in quattro voci ciascuna) : la territorializzazione della politica educativa, la territorializzazione del margine di autonomia, la territorializzazione da parte degli attori e la territorializzazione dei contenuti disciplinari.
Produciamo tre categorie di risultati basati sui progetti d'istituto. Nella categoria tipologica delle scuole, troviamo che le strutture che raggruppano diversi livelli scolastici ottengono un indice di territorializzazione più forte. I progetti del collegio italiano "comprensivo" (scuole primarie e medie) e del complesso scolastico (scuola media e liceo) sono più territorializzati rispetto alla scuola media con più sedi e al liceo polivalente. Dal punto di vista delle dinamiche territoriali, gli stabilimenti situati nei comuni che coronano i bacini di utenza di città di <50.000 abitanti faticano a territorializzare il loro progetto di istituto a causa in particolare della bassa percentuale di personale residente nel territorio. Infine, in relazione all'entità amministrativa, il nostro studio rileva una forte territorializzazione della politica educativa della scuola e del margine di autonomia in Italia e una forte territorializzazione da parte degli attori in Francia. Mentre i contenuti transdisciplinari come l'ESD rimandano in Francia a schemi nazionali meno aperti agli attori territoriali come il "marchio É3D" e gli "eco-delegati", le istituzioni italiane rispondono maggiormente ai bandi per progetti finanziati dall'Europa nell'ambito dell'Agenda 2030, che a loro volta forniscono una regolamentazione esterna di questa istruzione. I progetti d'istituto non menzionano contenuti strettamente disciplinari, ma proponiamo, secondo le interviste, di territorializzare la lettura e la scrittura per combattere le disuguaglianze educative.
Emerge dallo studio che il ruolo dei dirigenti scolastici nello sviluppo e nell'attuazione di una politica di istituzione territorializzata non è solo legittimo ma essenziale, come può essere indotto dai siti universitari remoti del nostro panel dove l'assenza di un rappresentante della direzione blocca il processo di territorializzazione. Le reti

accademiche di istituzione in Francia sembrano rilevanti per incontrare gli attori territoriali a livello di intercomunalità.

Sommaire

1
Affidavit **2**
Affidavit **3**
Liste des publications et participations aux conférences **6**
Remerciements **8**
Résumé **9**
Abstract **11**
Riassunto **13**
Sommaire **15**
Introduction **21**
La territorialisation des établissements scolaires, justifications épistémologiques d'une définition complexe **35**
1.1. Qu'est-ce que la territorialisation éducative ? 36
1.1.1. L'État français est-il territorialisable ? 36
1.1.1.1. Qu'est-ce que l'État territorial ? 38
1.1.1.2. L'État territorial en butte aux fonctions régaliennes 39
1.1.1.3. Vers la décentralisation des années 80 40
1.1.1.4. L'introduction de la notion de développement local dans la loi 42
1.1.1.5. Le mouvement de différenciation législative 44
1.1.1.6. Les nouveaux lieux du pouvoir local sont-ils efficaces ? 47
1.1.2. L'Italie entre régionalisme et fédéralisme 53
1.1.2.4. Les débuts d'un régionalisme intermédiaire dans l'immédiat après-guerre 53
1.1.2.5. La dévolution politique et l'autonomie administrative 54
1.1.2.6. Le risque d'une « désunité » italienne 57
1.1.3. L'élaboration du concept de territorialisation 58
1.1.3.1. Identité nationale et identités territoriales 58
1.1.3.2. Un rapprochement entre l'habiter des villes et des campagnes 60
1.1.3.3. La territorialisation comme modalité d'appropriation des ressources locales 61
1.1.3.4. Le projet de territoire français comme construit d'acteurs 62
1.1.3.5. Les critères d'analyse fonctionnelle du territoire éducatif 64
1.2. Les politiques d'éducation entre centralisme et localisme 69
1.2.1. le lycée napoléonien, clé de voute du système éducatif français 69
1.2.2. Un 1er degré local influencé par le lycée 72
1.2.3. Unification et uniformisation du premier cycle du second degré 74
1.2.4. La territorialisation des politiques publiques d'éducation depuis 1981 78
1.2.4.1. La politique d'éducation prioritaire et les lycées professionnels 80
1.2.4.2. Le projet comme régulation procédurale 81

1.2.5. Inégalités scolaires et territoire 82
1.2.5.1. Les inégalités scolaires contextualisées 83
1.2.5.2. Une forme scolaire inadaptée aux élèves des classes populaires 86
1.2.5.3. La territorialisation comme réponse possible aux inégalités scolaires 106
1.2.4. L'autonomie scolaire en Italie 108
1.2.4.1. L'autonomie en matière éducative 108
1.2.4.2. Le plan triennal de l'offre de formation et le curriculum d'établissement 109
1.2.4.3. L'alternance école-entreprise 111
1.3. Le territoire des contenus 113
1.3.1. La territorialisation de la didactique 113
1.3.1.1. Le corps du maître dans la didactique 113
1.3.1.2. Les éducations à contre la forme scolaire 114
1.3.2. Une didactique territorialisée de la lecture-écriture 118
1.3.2.1. La discipline français entre langue et littérature dans le second degré 118
1.3.2.1. Ce que pourrait être une didactique territorialisée de la lecture-écriture 125
1.4. La territorialisation par les acteurs 137
1.4.1. Le chef d'établissement au cœur des tensions 137
1.4.2. Les personnels ayant un lien avec le territoire dans leurs missions 144
1.4.3. Liberté pédagogique et autonomie de l'établissement 144
1.4.4. La territorialisation des enseignants 146
1.5. L'établissement scolaire ou la recherche d'un point d'équilibre entre national et local 149
1.5.1. La territorialisation, finalité de l'EPLE 149
1.5.2. Une autonomie de l'établissement qui reste encore à mobiliser 150
1.5.3. Le projet d'établissement comme charte de gouvernance établissement-territoire 152
1.6. Observer la territorialisation des établissements scolaires 157
2. Terrain et méthodes de l'étude 161
2.1. L'arc alpin de Turin à Nice, singularité de l'habiter de montagne 162
2.1.1. Unité historique et symétrie géographique 163
2.1.2. Deux « métro-montagnes » aux extrémités d'une zone de rurale montagnarde 164
2.1.2.1. L'originalité du lien ville montagne 164
2.1.2.2. De nouvelles relations ville montagne 165
2.1.2.3. La répartition des compétences 166
2.1.2.4. La réponse italienne à la forte caractéristique rurale 167
2.1.2.5. Des intercommunalités dans les Alpes françaises 172
2.2. Questions de méthode 174
2.2.1. Le choix d'une approche multi-référentielle 174
2.2.2. Comparaisons binaires France/Italie 174
2.2.2.1. Deux systèmes scolaires historiquement proches 174
2.2.2.2. La ruralité de montagne vs l'urbanité proche des montagnes 178
2.2.3. Le panel d'établissements scolaires et la représentativité de l'étude 185

2.2.3.1. Les établissements par aire d'attraction des villes 186
2.2.3.2. Les typologies d'établissement par aire d'attraction des villes 194
2.2.3.3. L'analyse des non réponses 197
2.2.4. L'élaboration de la grille d'analyse et des critères d'évaluation des projets d'établissement 198
2.2.4.1. La territorialisation des contenus 198
2.2.4.1. La territorialisation par les acteurs 199
2.2.4.1. La territorialisation de la marge d'autonomie de l'établissement 200
2.2.4.2. La territorialisation de la politique éducative de l'établissement 202
2.2.4.1. L'absence de projet d'établissement 202
2.2.5. L'élaboration de la grille des entretiens d'explicitation 204
2.2.5.1. Des entretiens semi directifs 204
2.2.5.2. L'analyse thématique des entretiens 208
3. Résultats de l'analyse des projets d'établissement et des entretiens et discussion 210
3.1. La territorialisation des contenus 214
3.1.1. Une distinction vivace entre les contenus des actions pédagogiques et les contenus des disciplines 214
3.1.1.1. Territorialiser la didactique des disciplines 215
3.1.1.2. Les liaisons inter-degrés 222
3.1.1.3. Actions de valorisation du territoire 224
3.1.1.4. Parties du programme prises en charge par les acteurs territoriaux 226
3.1.2. Focus sur l'ÉDD dans les projets d'établissement 228
3.1.2.1. La liberté curriculaire des établissements italiens 229
3.1.2.1. Quelle ÉDD dans les projets d'établissement français ? 230
3.1.2.2. Des échelles de partenariat différentes d'un pays à l'autre 232
3.1.2.3. Les réseaux d'établissement comme extension et régulation de l'ÉDD 234
3.2. La territorialisation par les acteurs 237
3.2.1. Les projets d'établissement français regardent rarement vers les acteurs du territoire 240
3.2.1.1. Les acteurs du territoire sont peu identifiés dans les projets français 240
3.2.1.2. Des interlocuteurs du territoire faiblement mobilisés dans le projet 242
3.2.1.3. Des personnels français dont les missions territoriales sont méconnues 244
3.2.1.4. Les parents d'élèves sont mentionnés pour le suivi scolaire de leurs enfants 245
3.2.1.1. « Refaire » le projet d'établissement 248
3.2.1.1. Le projet d'établissement face au changement d'équipe de direction 249
3.2.1.1. Susciter l'adhésion au projet d'établissement 250
3.2.2. La territorialisation par le chef d'établissement 254
3.2.2.1. La légitimité du chef d'établissement à incarner les relations école et territoire 254
3.2.2.2. L'ancrage du chef d'établissement 261

3.2.2.3. Un temps long pour les projets d'établissement français et le chef d'établissement 264
3.2.2.4. Des actions pédagogiques territorialisées à l'initiative du chef d'établissement 270
3.3. La territorialisation au niveau de l'établissement 276
3.3.1. La territorialisation des collèges 276
3.3.1.1. Les collèges français font un diagnostic de l'établissement plutôt que du contexte territorial 277
3.3.1.2. Une absence générale de référence à un projet de territoire 278
3.3.1.3. La recours au réseau dans les communes couronnes 279
3.3.1.4. Communiquer par le projet d'établissement 282
3.3.2. Les collectivités territoriales favorisent la territorialisation des établissements 286
3.3.3. Les modes de territorialisation des lycées 291
3.3.3.1. Pas de diagnostic du territoire dans les projets de lycée 292
3.3.3.2. Peu de références à un projet de réseau 293
3.3.3.3. Un projet d'établissement peu visible en France 294
3.3.3.4. Les formations du lycée agricole en adéquation avec les besoins du territoire 295
3.3.3.5. La modification du curriculum dans les lycées agricoles 297
3.4. La territorialisation des établissements par les réseaux 299
3.4.1. Des "crypto-ZEP" en milieu rural et montagnard ? 302
3.4.1.1. Lutter contre le phénomène de « canalisation institutionnelle » 303
3.4.1.2. L'accès restreint à la culture 305
3.4.1.3. Les problèmes financiers 305
3.4.1.4. Le contournement de la carte scolaire « pour rester au pays » 306
3.4.1.5. Un exemple de canalisation scolaire dans un collège rural 306
3.4.1.6. Un manque d'ambition cependant à relativiser 308
3.4.1.7. « Faire village » : reconnaître l'appui volontariste des partenaires locaux 309
3.4.1.8. Trouver un niveau pour se rencontrer en milieu rural 312
3.4.2. Les réseaux académiques : rôle et évolutions 321
3.4.2.1. Trouver une organisation et un maillage dans les réseaux 327
3.4.2.2. Tenir compte des disparités de contextes géographiques à l'intérieur des réseaux 327
3.4.2.3. Ouvrir les réseaux académiques aux élus et partenaires locaux 329
Conclusion et perspectives 345
Bibliographie 357
Table des figures 378
Table des tableaux 382
Annexes 383
1. Les missions du chef d'établissement 384
2. Les missions des professeurs-documentalistes 388
3. Missions des conseillers principaux d'éducation 392
4. UE optionnelle "Enseigner en milieu rural » (INSPE, site de Digne les Bains) 397

5. UE optionnelle “Apprendre et enseigner la langue d’oc » (INSPE, site de Digne les Bains) 401
6. Les grilles d’analyse thématique des entretiens 405
7. Les chefs d’établissement et l’équipe de direction élargie hors zones d’attraction des villes 450
8. Les chefs d’établissement et l’équipe de direction élargie des couronnes d’attraction des villes < 50.000 habitants. 504
9. Les chefs d’établissement et l’équipe de direction élargie des pôles d’attraction des villes < 50.000 habitants. 511
10. Les chefs d’établissement et l’équipe de direction élargie des établissements italiens entre 50.000 et 200.000 habitants. 577
11. Les chefs d’établissement et l’équipe de direction élargie des pôles d’attraction des villes > 200.000 habitants 603
12. Les sites distants de l’enseignement supérieur 637
13. Les acteurs territoriaux 656
14. Les réseaux académiques 719
15. Du national au local : éclairages 746

Nota Bene : Nous incluons dans le terme générique chef d'établissement, les cheffes d'établissement et les chef.fes d'établissement adjoint.es. D'une façon générale nous employons le masculin pour ce qui concerne les noms de métiers.

Introduction

Si en 1989 la loi sur l'école mettait l'élève au centre du système éducatif, trente ans après les résultats stables des enquêtes PISA situent la France à un niveau très moyen par rapport aux autres pays de l'OCDE, et ce malgré une dépense nationale en matière éducative bien supérieure. L'enquête de 2018 (*PISA 2018*, 2020) confirme les résultats précédents à savoir l'incapacité du système éducatif français à faire réussir les élèves issus de familles populaires ou immigrées. Dans le domaine éducatif le contenu des enseignements et d'une façon générale la forme scolaire héritée de l'organisation universitaire imaginée par Napoléon sont officiellement les mêmes dans tous les territoires du pays (Garnier, 2014). Cependant les déterminismes sociaux et maintenant géographiques (Boudesseul et al., 2017) pèsent sur la réussite scolaire des élèves. Certains auteurs ont ainsi identifié une école française à deux vitesses (Cayouette-Remblière, 2016) dans laquelle les plus « favorisés » empruntent la voie des études générales longues et les moins « favorisés » se dirigent vers des études professionnelles courtes qu'on leur demande de choisir à l'issue du collège. De même les choix des élèves en milieu rural se portent par défaut sur des formations locales pour des raisons économiques et géographiques (Champollion, 2013). Les enjeux de qualité et d'équité éducative impactent dorénavant la question de la territorialisation de l'école et celle de la collaboration de tous les intervenants des territoires de l'élève (Barthes, Champollion, & Alpe, 2017).

Parallèlement nous assistons en effet depuis un demi-siècle à un mouvement descendant du national vers le local. Les politiques éducatives nord-américaines et européennes promeuvent depuis les années 1980 une étroite collaboration entre l'École et l'ensemble des institutions éducatives. Le proverbe africain « Il faut tout un village pour élever un enfant » nous rappelle que l'éducation ne se limite pas au foyer domestique et à l'école mais se fait grâce à de nombreux acteurs et institutions, à travers une pluralité d'expériences, de rencontres et d'environnements. Ainsi le vaste mouvement de déconcentration et de décentralisation en France s'est traduit dans le domaine scolaire par le recours récurrent au territoire comme ressource pédagogique, éducative et politique (Van Zanten & Rayou, 2017). Face aux incertitudes qui caractérisent notre époque la question de la proximité n'a jamais été aussi présente. Les territoires, qui ont fait ces dernières années l'objet de nombreuses recherches et observations, sont parés de toutes les vertus et ils constitueraient la maille juste pour un développement social plus harmonieux. Après les grandes vagues d'industrialisation ou d'immigration qui les ont déracinés de leurs territoires de naissance et d'attachement, les habitants doivent aujourd'hui apprendre à composer avec des territoires marqués par des mouvements de recomposition sociale, économique mais également identitaire.

Si le vocable territoire est très répandu dans le discours politique, médiatique et scientifique depuis quelques décennies, les acceptions qu'il recouvre sont encore largement polysémiques et indéterminées. Issu du latin *terra*, « élément » (opposé à *mare*, mer) qui signifie « milieu où vit l'humanité », « lieu où l'on habite, pays, région », le mot « terre » a son acception géographique latine d'étendue d'un pays dès le Xème siècle, une étendue bornée considérée comme un objet de possession avec une valeur collective (Rey, 2012). C'est ce sens que l'on retrouve dans le dérivé « terroir » qui a évolué en

« territoire ». Le terme « territoire » reprenant l'idée de lieu est en fait d'usage récent dans le vocabulaire spécialisé de la géographie et des autres sciences sociales (Lévy & Lussault, 2013). Les usages et les significations se sont multipliés, créant une réelle difficulté de communication. Le territoire peut ainsi être la portion de surface terrestre appartenant à une ville, une province, une région, un pays. Le concept est également utilisé pour mentionner l'emplacement (le sol, l'espace) qu'une organisation ou qu'une personne contrôle ou possède. Cette polysémie brouille non seulement la perception de ce terme dans la vie quotidienne mais aussi dans les travaux de recherche. Levy & Lussault (2013, p. 995-998) n'identifient pas moins de huit définitions[4] qui toutes ensemble traduisent bien la difficulté d'appréhender ce concept, voire l'impossibilité de le définir.

De son côté Mona Ozouf établit une correspondance entre les territoires et le caractère de leur population :

> *Nord et Midi, plaine et montagne : le climat et le sol sont [...] à l'origine de ces grandes façons de répartir et de penser l'espace français. On sait l'emprise qu'a alors sur les esprits l'idée que certaines dispositions caractérologiques entretiennent des relations étroites avec l'environnement régional [...]. Le stéréotype des "personnalités" ethniques, à la veille de la Révolution, est donc une réalité très fortement en place. » (Ozouf, 2015).*

Selon l'historienne il existait une mosaïque de territoires sous l'Ancien Régime. Les territoires s'identifiaient à leurs gouvernants comme le seigneur, l'évêque ou un système démocratique. Ainsi le Haut-Dauphiné est un exemple de l'autonomie exceptionnelle dont

---

[4] 1. « Territoire » est utilisé par certains chercheurs pour suggérer la poursuite d'un exceptionnalisme, de l'impossible comparaison des situations, par opposition à « espace » plus mathématique, donc plus savant.

2. Synonyme « d'espace », c'est le choix inverse du précédent, à la même époque et jusqu'à aujourd'hui. Certains se méfiaient des connotations abstraites, détachées de l'histoire, du mot « espace » et préféraient « territoire », plus incarné dans les réalités non exclusivement géographiques, telle que l'histoire, le terme « espace » pouvant servir, de temps en temps, de substitut.

3. Un synonyme de lieu. Il s'agit d'un usage récent, en géographie mais surtout en économie et en science politique. Désigne l'espace mais plus particulièrement lorsque l'on veut souligner la spécificité de villes ou de régions au sein d'un ensemble plus vaste, national, continental ou mondial. Le « territoire » remplace le « local » plus précisément que le mot « lieu ». Les sens 2 et 3 se sont répandus en France depuis la découverte, par le monde politique, de l'importance des espaces infranationaux. Face à un « espace » connoté technocratique, « territoire » désigne alors un « espace dont l'enracinement historique et l'identité créent une spécificité qui peut constituer une ressource pour le développement local ».

4. Une option épistémologique. On cherche ici à distinguer le réel du concept. Le « territoire » correspond à l'espace socialisé, « l'espace géographique », à la construction intellectuelle qui permet de le penser. Le but est à la fois d'affirmer le caractère social de l'objet et d'éviter de confondre le réel avec le discours qui tente d'en construire l'intelligibilité.

5. Un espace borné-contrôlé. Cette définition renvoie au sens le plus ancien et longtemps le plus courant du terme, celui d'un espace correspondant à la logique de l'État, avec son exhaustivité interne et ses frontières externes. Ce sens est le plus courant en science politique et dans les relations internationales.

6. Une métaphore de l'animalité. L'opposition entre espèces « grégaires » (protégées par le groupe) et « territoriales » (protégées par leur contrôle d'un espace) est sans doute stimulante pour aborder des phénomènes de société. Exemple : « C'est ma tournée, vous êtes sur mon territoire ».

7. Un espace « approprié ». A partir de la définition précédente, qui est précise, un certain nombre de géographes français ont cru généraliser le terme à l'idée « d'appropriation ». Le territoire serait un espace disposant, d'une manière ou d'une autre, d'un attribut de possession ou d'identification. Dans une variante récente, le territoire deviendrait la composante identitaire, voire idéelle, de n'importe quel espace.

8. Une périodisation historique. Un classement commode consiste à couper l'histoire de la géographie en trois moments : celui du « milieu » (naturaliste), celui de « l'espace » (géométrique) et celui du « territoire » marqué par la prise en compte des effets géographiques et l'identité des individus et des sociétés ».

pouvait jouir un territoire du XIVème siècle jusqu'à la Révolution. La ville de Briançon dans le nord du département des Hautes-Alpes, tout en offrant à ses habitants des conditions de vie difficiles du fait d'un climat rude et d'une géographie escarpée, a la particularité d'avoir connu, au moins depuis la fin du XIVème siècle, un modèle d'éducation original correspondant à un régime politique singulier, communément appelé la république des Escartons, dont elle était le centre (Figure 1).



Figure 1 Carte de la République des Escartons (1343-1723).

C'est au XVIIIème siècle que le mot territoire commence à se répandre. Il désigne d'abord une étendue de terrain sur laquelle est établie une collectivité qui relève spécialement d'une juridiction (1680) ou de l'autorité d'un État (1756). Il correspond jusqu'en 1690 au droit pour un évêque d'exercer les fonctions épiscopales et, à l'époque classique (1661), équivaut à « terroir » pour désigner à partir du XVIIIème siècle uniquement la terre envisagée d'un point de vue agricole. Par métaphore, il correspond aussi à « domaine », en parlant de ce qu'une personne considère comme lui appartenant, attesté en 1852. Cette acception est également attestée en sciences et en philosophie en 1878 (Rey, 2012). Le terme scientifique utilisé en géographie équivalent à territoire est « espace géographique ». L'espace géographique est

> *un espace social, produit des groupes humains qui l'organisent et le mettent en valeur pour répondre à des objectifs fondamentaux : appropriation, habitat, échanges et communication, exploitation » (Espace, 2012).*

L'espace géographique, que l'on désigne aussi par le substantif « local » formé sur l'adjectif, joue un rôle considérable dans la formation du futur citoyen. Il s'agit du premier

lieu de socialisation où se forge le sentiment d'appartenance. Le lieu aussi de la prise de position et de l'engagement (Hessel, 2011) démocratique. La démocratie

> *s'apprend, s'approfondit et s'exerce tout au long de la vie et dans tous les domaines. Si elle suppose une éducation civique initiale, elle exige une formation permanente constamment liée aux engagements assumés : la prise de conscience d'un problème commun à résoudre et d'un intérêt général à assurer suscite des actions concrètes, des participations effectives qui appellent une formation appropriée, laquelle ouvre sur des perspectives plus larges pouvant susciter d'autres engagements. Cette éducation à la responsabilité et au sens de l'intérêt commun repose sur une conception éthique, un discernement intellectuel, des comportements de dialogue : apprendre à connaître et à reconnaître l'autre, les comprendre, dialoguer, se remettre en question, grâce à un discernement par l'esprit et le cœur, à l'audace de la confiance ; apprendre en fonction du bien commun ce qui apporte un plus à tous et à chacun, ce qui unit et fait progresser sans condition. (Houée, 2001, p. 183-184)*

Le territoire est le lieu où s'exerce l'activité démocratique dans le dialogue et le respect d'autrui, une éducation civique dans et par la société :

> *Les lieux d'éducation à la citoyenneté sont multiples : la famille, l'école, les réseaux d'amitié, les groupes et les conseils de jeunes en lien avec les municipalités, les entreprises, les organisations économiques et sociales, les associations, les collectivités territoriales, etc. Aucune structure n'a le monopole de cette formation ; aucune ne peut s'en désintéresser ; la citoyenneté n'est pas un secteur particulier, mais une dimension dans toute la vie. La démocratie au quotidien signifie le rapprochement entre les habitants, leurs élus, les structures administratives, en rendant plus lisibles les niveaux territoriaux et leurs modes de décision, en assurant une information adaptée pour tous, en facilitant l'accès aux services et aux responsabilités. (Houée, 2001, p. 183-184)*

Pour Tocqueville cité par le sociologue Paul Houée, la commune, c'est-à-dire le niveau administratif et politique le plus proche des citoyens, est l'échelle démocratique la plus pertinente :

> *En 1835, Tocqueville écrivait déjà : Les institutions municipales constituent la force des nations libres. Les réunions publiques sont à la liberté ce que l'enseignement primaire est à la science ; elles mettent la liberté à la portée des individus ; elles apprennent aux hommes comment s'en servir et en jouir. Une nation peut établir un gouvernement libre, mais sans les institutions municipales elle perdra l'esprit de sa liberté (Houée, 2001, p. 184)*

Le niveau local interroge les modes de formation présents et en premier lieu la place de l'école :

> *Tout élève s'inscrit et est partie prenante d'un territoire, c'est-à-dire d'un espace de vie approprié au sens social, économique ou symbolique. Cette appropriation de l'espace marquée par les pratiques, les représentations et les interactions des actrices et acteurs se produit à différentes échelles, soit au niveau microsocial, se rapportant à l'organisation immédiate de chacun des milieux de vie de l'enfant-élève, soit au niveau mésosocial se rapportant à l'organisation de l'ensemble de*

ses milieux de vie, soit enfin au niveau macrosocial, plus éloigné, qui encadre ces organisations […] (Bouvier et al., 2017, p. 40-41)

Aujourd'hui avec les échanges globalisés au niveau mondial d'une part, et d'autre part les recommandations supranationales onusiennes, les citoyens sont amenés à se regrouper pour s'emparer des enjeux de production et de la protection de la planète énoncés dans les 17 objectifs onusiens de développement durable pour 2030 (Figure 63). L'école n'est pas absente de ces questions vives notamment dans les débats philosophiques qu'elle met en place (Netter, 2019) et l'éducation à la démocratie dont peut s'emparer le service de vie scolaire des collèges et des lycées (Chauvigné, 2021) en lien avec les acteurs territoriaux. Cependant l'histoire des institutions éducatives françaises et les différents textes de lois qui ont organisé le système scolaire français depuis le début du XIXème siècle montrent que les notions de territoire et d'éducation ont connu

un cheminement commun sinueux fait de défiance mutuelle à certains moments de l'Histoire, mimétiques à d'autres, avec de timides coopérations plus récemment (Heurdier & Prost, 2017).

Si la notion traditionnelle de « territoire contexte » qui fait de celui-ci un lieu « passif » dans le sens d'un patrimoine à conserver fait consensus, celle d'un territoire acteur est encore à construire. La dimension « symbolique » du « territoire contexte » a commencé à intéresser l'éducation avec les travaux de Marie Duru-Bellat qui a étudié l'effet établissement à la fin des années 90. Pour Pierre Champollion le contexte a toujours eu une influence sur l'éducation, même de façon passive :

Le territoire a toujours influé sur les conditions de scolarisation en raison de contraintes géographiques, économiques et sociales, etc. : l'altitude, l'enclavement géographique, le manque d'infrastructures routières ou ferroviaires, la faible densité démographique, l'isolement social et culturel, les cultures locales, par exemple, n'ont pas manqué de faire sentir leurs effets sur les conditions de scolarisation. En retour, le système scolaire a fait preuve d'une certaine plasticité organisationnelle : sont nées, directement ou indirectement, de ces contraintes réelles, ressenties ou supposées les classes uniques, les regroupements pédagogiques, les réseaux scolaires, les équipes mobiles académiques de liaison et d'animation (EMALA), etc. (Champollion, 2008, p. 1)

Ce constat a conduit à l'ouverture d'un nouveau champ de recherches qu'ont alimenté les études longitudinales des chercheurs de l'Observatoire de l'école rurale (OER) devenu l'Observatoire éducation et territoire[5] (OET). Nous établissons une distinction entre trois

[5] Les chercheurs de l'OER-OET ont pu effectuer des traitements, des analyses, des interprétations, des comparaisons et des mises en perspectives de l'école en milieu rural organisées selon trois axes majeurs :

- Les disparités socio-spatiales de la réussite et de l'échec scolaires, des aspirations, des attentes, des souhaits, des projets et des choix d'orientation, ainsi que des trajectoires scolaires entamées à partir de ces choix préparés au collège et effectués en fin de 3ème et de 2nde.
- Les spécificités des différents milieux ruraux et montagnards en termes d'éducation, d'orientation et, plus généralement, de trajectoire, de scolarisation, d'organisation et de densité scolaire, de transports scolaires, d'offres de formation, d'offres culturelle, d'enclavement géographique, d'isolement socio-culturel et de représentations sociales des territoires et des écoles.
- Les impacts des diverses dimensions contextuelles des territoires, spatiales, vécues, institutionnelles, sociales, politiques, économiques, y compris les dimensions rêvées ou symboliques (aussi bien revendiquées qu'intériorisées) correspondant aux différents types de

modalités d'habiter le territoire (territorialité et territorialisation) qui apparaissent souvent comme interchangeables dans la littérature scientifique (Debarbieux, 2009). Celle-ci utilise généralement le terme « d'ancrage territorial » pour désigner l'implantation d'une entreprise et éventuellement d'un homme politique dans son territoire.

Le territoire en tant que contexte est devenu un objet éducatif pertinent qui a permis de forger le concept de « territorialité » (Champollion, 2013; Gumuchian, 2008) pour décrire comment l'école s'adapte aux contraintes locales :

> *Les politiques publiques d'aménagement du territoire éducatif ont, elles aussi, tenté de prendre en compte ces contraintes en vue de tenter de corriger les inégalités socio-spatiales qui en résultaient en jouant sur la répartition spatiale de l'offre de formation, sur le développement des réseaux de transports scolaires, sur la discrimination positive (ZEP-REP-RAR), etc. A plus grande échelle, au travers de leurs projets, les écoles et les établissements eux-mêmes ne sont pas restés inertes face à ces difficultés : ils ont par exemple développé, à des fins de compensation, différentes stratégies de rupture de l'isolement. Même la pédagogie et la didactique ont cherché à s'adapter aux conditions locales : différenciation pédagogique, tutorat, etc. doivent ainsi quelque chose aux contextes locaux ... (Champollion, 2008, p. 1)*

Les adaptations menées par l'école pour minorer les effets de contexte ont atteint des limites qui semblent indépassables. Sous l'influence des politiques onusiennes d'éducation à l'environnement puis au développement durable, une nouvelle acception de la notion de territoire émerge au début des années 2000. Le « territoire acteur » est lié au « jeu social » des habitants du territoire « vécu ». Il s'agit dans ce cas d'une acception « active » faisant du territoire le lieu de l'expression de la volonté de personnes qui s'investissent dans des projets locaux transversaux et partenariaux. Les « acteurs de l'éducation » (Barthes & Champollion, 2012) sont les professionnels traditionnels de l'Éducation nationalemais aussi de nouveaux professionnels qui contribuent à façonner la territorialisation de l'école au sein de leurs administrations, collectivités territoriales, associations et organismes communautaires. Le concept de territoire acteur implique que chaque groupe humain puisse se mobiliser pour ensemble trouver les moyens de dépasser les contraintes territoriales.

Malgré tout aujourd'hui encore les liens entre éducation et territoires ne s'imposent pas avec évidence :

> *l'image en France d'un système d'enseignement fortement nationalisé et d'établissements scolaires « sanctuarisés » est très prégnante depuis la Troisième République et l'institutionnalisation de politiques éducatives d'ampleur portées par le centre politique » (Barrault-Stella, 2020, p. 189).*

territorialité, sur les questions pédagogiques et didactiques (d'apprentissage et d'enseignement), sur les questions d'orientation, d'affectation et d'insertion, bref sur toutes les questions éducatives, comme sur les formes, organisations et dispositifs scolaires développés, sur les questions administratives et sur les politiques éducatives (offre d'éducation et de formation, inégalités scolaires et plus largement éducatives, éloignement-proximité de l'école, richesse, densité et proximité-éloignement de l'offre de formation professionnelle, périmètre et carte scolaires, équipements scolaires, transports scolaires, cantines et internats, etc.). Observatoire Education et Territoires (observatoire-education-territoires.com)

Quand les agents de l'État manifestent de la méfiance vis-à-vis des acteurs locaux, ceux-ci répondent par de la défiance envers une administration nationale qu'ils ne comprennent pas toujours. Comment dépasser ces représentations en tension entre national et local ? Le recteur Boissinot (2018, p. 6) estime pour sa part qu'une clarification de l'organisation de l'école au niveau local s'impose :

> *Les lieux de décision paraissent multiples et parfois incertains […]. Entre les anciennes logiques qui se défont et les nouvelles qui peinent à naître, se développe un sentiment d'inquiétude et de malaise. Mais s'ouvre aussi un espace pour des questions qui pourraient être fécondes : qui est réellement à l'initiative des changements ? Comment identifier les acteurs pertinents, comment définir les niveaux de décision et les modes d'action adaptés ? Quel peut être le véritable rythme des évolutions scolaires ? » (Boissinot, 2018, p.11).*

L'évolution actuelle n'est pas sans créer des tensions parmi les acteurs éducatifs dont certains, notamment dans le domaine syndical, considèrent que l'éducation territorialisée serait un facteur d'inégalités dans la mesure où elle rompt le pacte républicain de l'égalité, qui par ailleurs n'a pas fait la preuve de son efficacité en matière de réussite de tous les élèves.

L'absence de clarté dans l'évolution territoriale de l'organisation de l'institution scolaire, due selon nous en partie au mille-feuille administratif dont la France est coutumière, pose un problème central dans le sens que Michel Fabre donne au mot problème :

> *En grec Problema signifie la pierre d'achoppement qui gît sur le chemin et empêche d'avancer et par extension l'obstacle qui bloque la pensée (Fabre, 2017, p. 8)*

Quelles sont les conditions pour qu'une gouvernance éducative territoriale puisse advenir ? Comment dépasser les représentations réciproques pour faire travailler ensemble les acteurs éducatifs locaux ? Le parlement doit-il une nouvelle fois légiférer depuis la capitale pour organiser la vie locale ? Comment favoriser un leadership éducatif local ?

Pour répondre à ces questions, regardons ce qui constitue un territoire. Pour qu'un territoire spatial existe, il est nécessaire d'identifier ses limites, ses frontières, un découpage[6]. Les contributeurs du site Géoconfluences citent le géographe Augustin Berque dans *Le rural, le sauvage, l'urbain* (Études rurales, 2011/1 n° 187, p. 51-52) qui analyse comment les Grecs partageaient le monde entre l'écoumène, le monde connu des villes et des campagnes, et l'érème, le monde inconnu des barbares (Figure 2, p. 28) :

> *Car, si, en principe, l'érème précède les deux autres termes dans le temps et dans l'espace, en réalité, il n'y a eu d'érème qu'à partir du moment où il y a eu des campagnes et, plus tard, des villes. De même, il n'y a eu d'érème qu'à partir d'une limite que la plupart des personnes ne franchissaient pas, donc une limite sans étendue ni profondeur, si ce n'est dans l'imagination. Ce paradoxe n'est-il qu'un jeu intellectuel ? Tel qu'on vient de le présenter, il semble que oui ; mais, dans la réalité concrète de l'écoumène et de l'histoire humaine, on verra que c'est bien à*

[6] Avec la sédentarisation, qui a donné naissance à l'humanité, le territoire de chasse, indispensable à la survie de l'espèce, est devenu territoire de vie, indispensable à la construction identitaire de l'être humain.

> *partir de la campagne et de la ville que se sont institués les espaces sauvages, que, pourtant, nous croyons premiers. (Érème, 2021)*

La définition de l'écoumène conditionne ainsi l'existence de l'espèce humaine et la structure au sein d'un territoire

> *[…] par le couplage d'un foyer et d'un horizon. C'est cette structure qui fait que chaque être humain, chaque société humaine, étant à soi-même un foyer circonscrit par un horizon, vit dans un certain monde et dans un univers abstrait. (Lévy & Lussault, 2013, p. 324)*

L'espace ainsi défini possède des limites qui peuvent être représentées sur des cartes (Figure 2).

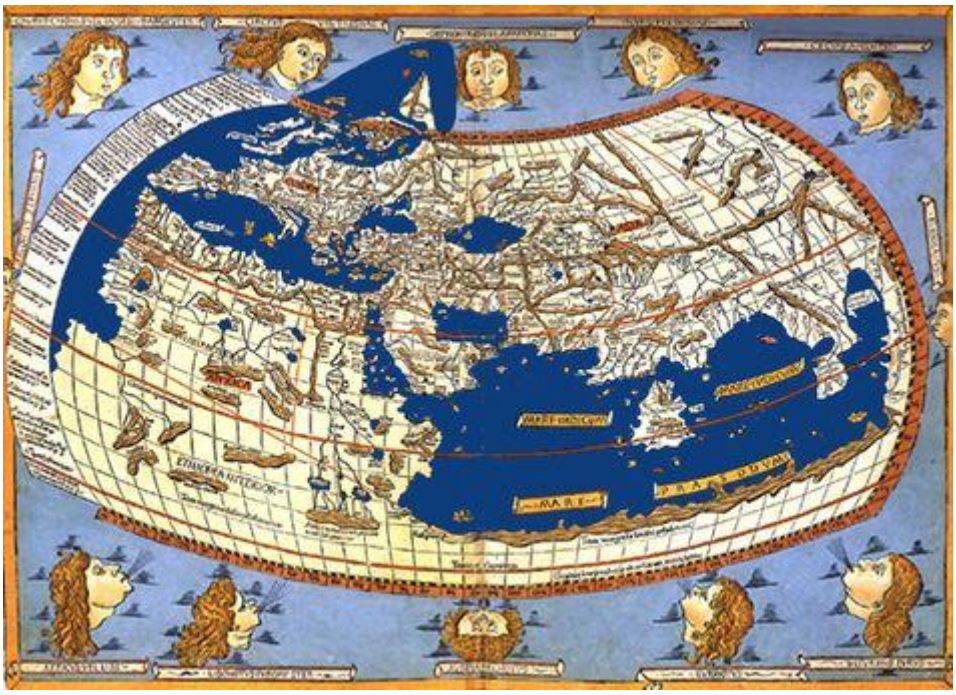


Figure 2 La carte de l'écoumène de Ptolémée, re-dessinée en utilisant la deuxième projection, reconstituée d'après la *Géographie de Ptolémée*, 1467 (Bibliothèque nationale de Varsovie).

Nous estimons que le manque de visibilité de l'organisation scolaire locale est dû à la fois à une absence de territoire délimité et à une maille territoriale souvent trop large (Département, Région). Sans limite explicite il n'est pas possible de concevoir un territoire :

> *Ligne réelle ou imaginaire discriminante, la limite définit une entité spatiale en la distinguant d'une autre : par exemple, Romulus crée Rome en traçant sa limite à la charrue. Par extension, c'est la ligne au-delà de laquelle on passe dans un "ailleurs" ou bien la ligne qu'on ne peut pas franchir. La limite crée donc une discontinuité qui peut être plus ou moins marquée entre les deux systèmes territoriaux qu'elle sépare, selon leurs différences et les rapports qu'ils entretiennent. (Limite(s), 2021)*

Pour cela il faut explorer ce qui nous relie au territoire. Si l'on reprend la filiation du mot écoumène, la notion d'espace délimité a évolué dans l'Antiquité vers une notion d'appartenance en tant que monde connu. L'écoumène est devenu la « terre habitée par les Grecs », puis plus tard le mot fut également synonyme « d'Empire romain », puis de « Terre chrétienne » (Lévy & Lussault, 2013, p. 324). Le terme écoumène est utilisé aujourd'hui dans le sens général « d'attachement des sociétés humaines à leur milieu de vie » (*Écoumène (ou œkoumène)*, 2017), dans des territoires spatiaux vécus. Le sentiment d'appartenance participe de l'identité dont l'origine latine *identitas* et *idem* signifient « le même » et « ce qui est un ». Le sentiment d'appartenance serait donc la faculté de l'être à ne faire qu'un avec son milieu naturel et social. Selon Bruno Garnier

> *l'identité individuelle est la construction de l'unité de la conscience au travers des relations intersubjectives et des expériences sociales. » (Garnier, 2014, p. 129-130)*

Les auteurs notent que le terme « appartenance » est régulièrement employé comme synonyme du terme « identité » lorsqu'il s'agit de l'identité collective :

> *[…] on définit le sentiment d'appartenance(s) comme « la conscience individuelle de partager une (ou plusieurs) identité(s) collective(s) » et donc « d'appartenir à un (ou plusieurs) groupe(s) de référence » dont l'individu a intégré un certain nombre de traits identitaires (valeurs, modèles comportementaux et interprétatifs, emblèmes, imaginaire collectif, savoirs partagés, etc.). (Blanchet & Francard, 2003, p. 19)*

La notion d'appartenance territoriale est donc primordiale : notre civilisation se caractérise dès l'origine par le besoin d'habiter[7]. Le centre national de ressources textuelles et linguistiques nous renseigne sur l'étymologie du verbe *habiter*. Emprunté au latin, "avoir souvent", le verbe *habiter* est le fréquentatif qui vient du verbe "habere" formé sur le supin "habitum". Ce verbe signifie également "occuper une demeure", "demeurer". L'action de "demeurer" est équivalente à celle de "rester" ou de "séjourner", comme l'atteste l'adage médiéval "il y a péril en la demeure", qui en français contemporain peut être traduit par : "il y a danger à rester dans la même situation". Ce n'est que vers 1050 que le verbe *habiter* indique le fait de "rester quelque part", d'occuper une "demeure". À la fin du XVème siècle, "habiter un pays", c'est le peupler. Le dérivé d'habiter, le nom « habitudo » donnera le mot habitude qui désigne le fait de demeurer longtemps dans un lieu mais aussi dans un état d'esprit ou une attitude. Cette définition polysémique du mot *habiter* ne se cantonne pas à l'action de se loger mais englobe finalement tous les états de l'être (Berque, 2007, p. 53) pour en faire un élément ontologique. Le philosophe allemand Heidegger au début du XXème siècle en fait ainsi « une activité primordiale, constitutive de l'être humain ». Le philosophe Henri Lefebvre considère pour sa part que "la terre est l'habiter de l'homme" (Paquot, 2007, p. 11). Pour les géographes, à la suite d'Henri Lefebvre qui introduit le terme dans la littérature scientifique au mitan des années soixante, « habiter » représente :

> *[…] le processus de construction des individus et des sociétés par l'espace et de l'espace par l'individu, dans un rapport d'interaction voire un rapport ontologique qui les relie : nous habitons l'espace et c'est pour cela qu'il nous habite ». (Habiter / habitant, 2013).*

[7] « Une société de l'habiter » (Levy & Lussault, 2013).

Le concept d'habiter traduit ainsi la nécessité ontologique de prendre en compte la dimension locale :

> *L'habitat est défini par l'ensemble des conditions matérielles, sociales et culturelles qui expriment un mode de vie. Plus spécifiquement, en géographie, il s'agit de l'organisation des espaces de vie des individus et des groupes. L'être humain a toujours à faire avec l'espace. Il doit en permanence accepter l'épreuve spatiale qui trouve sa source dans l'existence de la séparation, c'est-à-dire l'impossible confusion des réalités sociales en un même point. Etre à l'épreuve de l'espace consiste ainsi, pour les individus comme pour les groupes, à trouver les moyens pour conjurer la distance, qui disjoint les choses et les êtres, afin de rassembler celles-là et ceux-ci dans un agencement pertinent, un arrangement de réalités co-existantes qui permet l'existence et autorise l'action - en même temps qu'il en procède. Ces arrangements (à savoir : les espaces géographiques, qui fixent les valeurs sociales) constituent des matrices à partir desquelles d'autres actions seront possibles.*

Les façons dont l'être humain habite cet espace délimité qu'est le lieu-territoire est un objet d'étude central de la géographie :

> *Dans ce cadre de pensée, on donnera une place centrale au concept d'habitat et à ses dérivés – habitant, habitation, habiter – qui peuvent servir d'instruments efficaces d'appréhension à la fois de l'organisation de l'espace des sociétés et de la spatialité, c'est-à-dire du rapport des individus à l'environnement que constitue l'espace. L'habitat représente le cadre de vie spatial des humains en société. Ne pas « naturaliser » l'habitat : l'homme est certes un animal, mais un animal politique et culturel, et son habitat n'est pas réductible à un « territoire » éthologique. En effet le logement ne doit pas être confondu avec l'habitat, mais il s'y inscrit, souvent en une position essentielle qui autorise l'action d'habiter – l'habitation. Si l'on considère en général, à juste raison, que l'habitat des humains est fondé sur la résidence, point de sédentarisation, se déploie à partir d'elle et « informé » par elle, il existe toutefois des habitats sans « logis » fixes : celui des sans domiciles par exemple, ou des nomades. On estime, classiquement, que l'habitat nomade (qu'on peut considérer comme un idéal-type) en ce que les configurations spatiales qui le manifestent et l'expriment ne sont pas stables, alors que celles du sédentaire le sont, du fait même de l'assignation à la résidence. Ainsi, le sédentaire structure des espaces habités centrés sur le point d'origine du logis, le nomade construit un réseau labile et multicentré de chemins, ponctué de haltes. L'habitant et sa façon d'habiter sont centraux pour comprendre la spatialité (Lévy & Lussault, 2013, p. 475)*

Nous voyons bien à l'aune de ce qui précède que l'entreprise d'effacement des identités territoriales par une certaine identité nationale à partir de la Révolution française était condamnée à échouer tôt ou tard. L'idée qu'il existerait une identité collective plus légitime que d'autres et devant s'imposer à tous est « un fantasme mortifère » qui nourrit les idéologies totalitaires selon Lapeyronnie cité par Bruno Garnier (2017).

A cette définition Daniel Nordman cité par Thierry Paquot (2011) ajoute deux caractéristiques liées à la notion de territoire qui finissent de lui donner une incarnation : un territoire est appropriable et il porte un nom toponyme ou anthroponyme.

A partir des années 1970, à l'initiative d'Armand Frémont l'espace et le territoire sont envisagés de façon phénoménologique. L'espace vécu comprend alors :

l'espace des pratiques quotidiennes (l'espace de vie) et l'espace des interrelations sociales (l'espace social) en tant qu'objets de la perception et de la représentation mentale qu'un individu ou un groupe puisse se construire » (Espace, 2012).

Le territoire dans ses dimensions géographiques, sociales, politiques et administratives, est devenu dans le même temps un cadre de référence incontournable en matière d'éducation territorialisée (Van Zanten, 2021). Barthes (2019) met en avant les enjeux de l'adaptation de l'éducation aux conditions locales. Une nouvelle organisation des rapports territoriaux, en tant que lieu et matrice de la vie sociale (du latin « socius » compagnon, associé, allié), constitue un élément de solution[8] à la crise de l'institution scolaire que nous traversons. En effet les individus sont géographiquement situés dans une proximité à d'autres, dans une réalité vécue par des habitants qui y reconnaissent un sens commun, ancré dans des pratiques quotidiennes. C'est au sein du territoire que les gens se rencontrent, partagent, construisent de la vie commune (Houée, 2001) et sont confrontés aux normes et aux valeurs de la société (Roth & Barthes, 2021). C'est ainsi que des collectifs éducatifs ont été créés avec des limites territoriales précises. En 1981 les zones d'éducation prioritaire (ZEP) et les réseaux d'éducation prioritaire (REP, REP+) qui leur ont succédé ont été déployées dans des territoires préalablement calibrés par l'autorité centrale (Heurdier, 2019). Si ce dispositif a nécessité d'adapter l'éducation au contexte local, le concept de « territoire apprenant » il y a une vingtaine d'années (Jambes, 2001) a montré que l'éducation formelle et l'éducation informelle pouvaient travailler ensemble au sein d'un territoire.

40 ans après l'invention de l'Éducation prioritaire, les villes éducatrices et les territoires apprenants sont entrés dans le code français de l'éducation (article L. 111-3) :

« En ce sens, se revendiquer du « territoire apprenant », c'est poser aussi ce qui peut être une utopie éducative et politique. À l'opposé d'une logique qui confierait l'éducation aux seules institutions légitimes, il impliquerait une forte dynamique communautaire, fondée sur la mobilisation des savoirs de tous sans exclusive au service du développement et de la créativité du territoire » (Bier et al., 2010, p. 92).

Connues sous des formes et dynamiques différentes, écoles communautaires au Québec, cités de l'éducation en Belgique, cités éducatives en France, ces « sociétés éducationnelles » ont l'objectif de mobiliser dans la proximité l'ensemble des acteurs éducatifs au service de la réussite scolaire et sociale des élèves. Mais la lourdeur du fonctionnement des structures et l'empilement des instances pèsent encore lourdement sur l'efficacité des cités éducatives françaises :

L'étude permet de mettre au jour le hiatus entre les intentions officielles, de discours et de papier, et les réalisations effectives, en pratiques, en actions et en interactions. Indéniablement, les instances caractéristiques de cette gouvernance produisent de nouvelles manières collectives de faire l'éducation territorialisée : les instances collégiales dédiées sont exemplaires de cette dynamique dont on a vu que si, dans une certaine mesure, elle insuffle un nouvel élan éducatif dans les espaces locaux, celle-ci est aussi indissociablement au principe de certaines incompréhensions et de certaines lassitudes. Souvent, se

[8] Michel Fabre (2015, p. 70) considère que « ce qui importe […] est moins de trouver la solution que de comprendre ce qui la rend possible : les raisons, le pourquoi ».

pose la question de l'efficacité et de l'utilité des divers comités créés ad hoc et venant s'arrimer aux autres instances liées aux autres dispositifs. (Bordiec et al., 2022, p. 62)

Si les « communautés éducatives » apparaissent comme le nouvel outil susceptible de rencontrer les acteurs locaux, l'établissement public local d'enseignement (EPLE) créé en 1983 pour territorialiser les politiques éducatives n'en demeure pas moins un levier trop peu sollicité. La tension entre ouverture et fermeture concerne tous les établissements scolaires d'hier comme aujourd'hui. Doit-on les ouvrir au monde extérieur ou au contraire les en séparer ? Doit-on délivrer les enfants des contraintes réelles ou supposées de leur milieu, des agitations du monde ou les conformer à ce qui les environne ? Doit-on faciliter les circulations entre l'intérieur et l'extérieur ou construire des frontières étanches autour des écoles ? (Clerc, 2021). Bien que doté d'une autonomie encadrée dans l'organisation pédagogique, la gestion des ressources financières et humaines et des moyens horaires, aucune étude à notre connaissance n'a évalué la mise en œuvre de l'autonomie de l'établissement scolaire en lien avec les objectifs du territoire, les propositions et les besoins des acteurs locaux.

A rebours de la littérature scientifique dans ce domaine de recherches (Normand, 2021), nous cherchons à montrer dans quelles conditions l'autonomie de l'EPLE laissée à la disposition du chef d'établissement et des équipes peut être mise en œuvre localement en lien avec les acteurs locaux. Pour cela nous prenons appui sur les chefs d'établissement scolaire qui, selon Bouvier et al. (2017), pourraient exercer un leadership nouveau en devenant les pilotes des interactions éducation et territoire. Notre travail de recherches vise donc à mettre en lumière, grâce aux outils des sciences sociales, les leviers et les obstacles à la territorialisation des établissements scolaires. Pour ce faire nous choisissons comme objet d'étude le projet d'établissement à la fois impulsé par le chef d'établissement, élaboré par les équipes, voté par le conseil d'administration des établissements et validé par les autorités académiques. Prenant le parti de laisser de côté la question de l'efficacité des actions et des dispositifs, nous ouvrons un champ d'étude qui postule que le projet d'établissement promulgué[9] par le chef d'établissement constitue le pivot de la territorialisation de l'établissement scolaire.

La problématique de cette thèse s'articule en plusieurs niveaux. L'établissement sollicite-t-il le territoire, avec ses ressources et ses acteurs, pour lutter contre les inégalités scolaires ? Comment l'établissement scolaire se territorialise-t-il ? L'autonomie octroyée à l'établissement est-elle suffisante pour se territorialiser ? Quels sont les contextes géographiques qui permettent une meilleure territorialisation des établissements scolaires (typologies d'établissement, degré de ruralité, rôle des entités administratives) ? En nous plaçant du point de vue à la fois des acteurs institutionnels et locaux, nous nous demanderons quel est le rôle du chef dans la territorialisation de l'établissement et si les disciplines et les contenus peuvent être territorialisés.

Ce travail de recherche a également pour objectif de montrer comment la territorialisation de l'établissement diffère suivant les contextes ou dit autrement : un établissement en milieu rural a-t-il un projet d'établissement plus territorialisé qu'un autre ? De même le projet d'établissement d'un collège est-il plus territorialisé que celui d'un lycée ? Les établissements italiens ont-ils un projet d'établissement plus territorialisé que leurs homologues français ? Quels sont les freins et les appuis à la territorialisation du projet d'établissement ?

[9] Dans le sens de publié, affiché et par conséquent rendu effectif.

Pour répondre à ces questions, nous définirons dans un premier temps en quoi consiste la territorialisation des établissements scolaires. Après avoir défini la notion d'Etat nous nous demanderons si l'État français peut encore être territorialisé après avoir été décentralisé en 1982. Nous réfléchirons dans une autre partie aux raisons qui font qu'actuellement l'autonomie locale est sous-utilisée par les acteurs locaux. Nous présenterons à la suite de cette analyse le mode de territorialisation régionaliste choisi par un pays européen voisin, l'Italie, il y a 25 ans. A l'issue de ce premier chapitre nous déterminerons les critères d'analyse fonctionnelle de la territorialisation et le rôle que peut jouer le projet de territoire dans la mise en action des initiatives éducatives locales.

Le chapitre sur les politiques éducatives nous permettra de comprendre comment s'est constituée la forme scolaire à partir du XVIème siècle et que nous connaissons encore aujourd'hui. En partant du lycée napoléonien et jusqu'à l'unification du second degré dans la seconde moitié du XXème siècle, le système éducatif n'a cessé d'osciller entre une gestion locale et une gestion nationale. Nous analyserons les types d'inégalités scolaires qui n'ont eu de cesse de se développer malgré le pacte républicain d'égalité sur l'ensemble du territoire national. Le choix de l'Italie de doter ses établissements scolaires d'une forte autonomie nous servira de base de comparaison avec le système français du point de vue de leur territorialisation.

Envisager le projet d'établissement comme outil principal de la territorialisation de l'établissement nous amènera à porter le regard sur ses deux piliers que sont les acteurs et la didactique. Les jeux d'acteurs éducatifs sont souvent étudiés dans la littérature scientifique (Normand, 2021). L'angle que nous privilégions est celui des interrelations entre les acteurs de l'école et ceux du territoire (Barthes, Champollion, et al., 2017). On a même parlé à ce sujet « d'engagement territorial des enseignants » (Rothenburger, 2017). Comment les acteurs de l'établissement entrent-ils en contact avec les acteurs du territoire ? Quels types de partenariats mettent-ils en place ? Comment se positionne le chef d'établissement face à la territorialisation ? Enfin au niveau de l'établissement, y-a-t-il une correspondance entre la politique de l'établissement et celle du territoire ? Les projets d'établissement transcrivent-ils la volonté de l'établissement de travailler avec le territoire par des objectifs et actions communes ? D'autre part les contenus disciplinaires, qui appartiennent à une longue tradition académique centralisatrice n'ont commencé à se territorialiser dans le second degré que ces deux dernières décennies tant au niveau des programmes purement disciplinaires que des enseignements transversaux en matière de développement durable prônés par les politiques onusiennes. La didactique peut-elle être territorialisée ? La didactique est-elle plus souvent territorialisée d'un point de vue disciplinaire ou d'un point de vue transdisciplinaire avec notamment l'éducation au développement durable ?

Nous élaborerons en référence aux éléments théoriques que nous avons retenus une grille d'observation des projets d'établissement que nous prenons comme point de référence de l'étude en tant que document contractuel de la politique de l'établissement. Nous étudierons les modalités de territorialisation dans les projets d'établissement complétés par des entretiens d'explicitation dans le terrain d'étude. Après avoir déterminé les critères de la territorialisation des établissements scolaires, des acteurs et de la didactique du français , nous devrons établir une grille d'observation chiffrée pour permettre une comparaison des indices de territorialisation de chaque établissement.

Dans cet objectif nous avons constitué un panel de 33 établissements situés dans l'arc alpin entre Turin et Nice qui présente une même réalité géographique rurale et montagnarde, bornée au nord et au sud par deux métropoles. Le choix de cet espace géographique permettra d'observer l'établissement dans une situation particulière

d’isolement favorisant selon nous des relations renforcées avec les acteurs territoriaux. Notre terrain regroupe dans une volonté comparatiste les trois départements des Alpes du sud (Hautes-Alpes, Alpes de Haute-Provence et Alpes-Maritimes), les deux académies d’Aix-Marseille et de Nice, et la métropole de Turin. Cette aire d’étude permettra de comparer les pratiques de l’établissement scolaire dans des conditions contextuelles variées allant de la ruralité de montagne à la concentration de population urbaine de deux métropoles.

La territorialisation des établissements scolaires, justifications épistémologiques d'une définition complexe

1.1. Qu'est-ce que la territorialisation éducative ?

1.1.1. L'État français est-il territorialisable ?

Le centre national de recherches textuelles et lexicales donne la définition suivante du mot État :

> *Autorité politique souveraine, civile, militaire ou éventuellement religieuse, considérée comme une personne juridique et morale, à laquelle est soumise un groupement humain, vivant sur un territoire donné.*

L'État est localisé sur un territoire, c'est l'élément qui le caractérise. Les frontières du territoire le délimitent, lui donnent une silhouette. Si tout être humain habitant ce territoire est soumis à l'autorité de l'État sans dérogation possible, il est en revanche difficile de le définir précisément. Nous tenterons dans un premier temps de le distinguer d'autres notions proches.

L'État ne participe pas de la Nation qui a une acception plus patriotique (on est « Pupille de la Nation » quand un des parents a donné sa vie pour défendre la Patrie, alors que c'est l'État qui en supporter le coût). Pour le distinguer des concepts de démocratie, d'oligarchie et de monarchie qui sont des régimes politiques purs selon les Grecs (Pittia & Bagioni, 2022), on pourrait dire que l'État sert à administrer un territoire. L'État est ainsi un mode d'organisation qui permet d'administrer indifféremment les régimes politiques (Perrat, 2021). Les historiens considèrent généralement que sous l'Occupation la République a cessé d'exister au moment où l'Assemblée nationale a voté les pleins pouvoirs au maréchal Pétain, seul l'État français ayant continué à exister. « Administrer » remonte au latin *administrare*, terme d'origine ecclésiastique qui désigne l'action que mène par délégation le « ministre », le plus souvent un prêtre de Dieu sur Terre par l'intermédiaire de règles applicables par tous. L'État est par conséquent un outil du pouvoir. L'économiste Jacques Perrat (2021, p. 2) distingue deux domaines principaux d'intervention de l'État :

- *les objectifs fonctionnels renvoient essentiellement à « l'économie » (la tenue de « la maison ») : organisation et coordination des activités individuelles pour la production des ressources, régulation de leur disponibilité dans le temps et l'espace, organisation de leur utilisation individuelle et/ou collective.*
- *les objectifs institutionnels sont essentiellement de nature politique : maintien de la cohérence sociétale face aux remises en cause potentielles, internes ou externes, traitement des conflits dus aux divergences d'intérêt dans la gestion des ressources et aux inégalités de positionnement par rapport à leur propriété, définition des orientations sociétales possibles, des chemins d'adaptation ou d'évolution.*

L'auteur ajoute que ces deux objectifs de l'État auraient sans doute intérêt à être rapprochés des réalités territoriales :

> *Enfin, il est indispensable de souligner combien ces objectifs fonctionnels et politiques sont étroitement dépendants de dimensions idéologiques, renvoyant aux questions de légitimité du pouvoir, d'appartenance à une société, d'identité enracinée dans le psychisme individuel et l'histoire collective, et qui ne constituent pas de simples « superstructures », « reflets » des positionnements sociaux, mais bien, comme l'a montré l'anthropologue Maurice Godelier, un facteur déterminant de l'avènement du réel. (Perrat, 2021, p. 2)*

Ainsi nous confions notre organisation sociale à un État central, garant des valeurs républicaines d'égalité et de neutralité. Ce centralisme étatique, inspiré des écrits de Machiavel et de Jean Bodin, s'est durablement installé en France à partir de François 1er dès 1515, puis a été renforcé par Henri IV et Louis XIV (« Au creuset de l'absolutisme », 2022). Tocqueville cité par le géographe Bernard Marchand attribue également l'invention du centralisme administratif à la monarchie absolue :

> *Voici ce qu'écrivait Tocqueville : « Que la centralisation administrative est une institution de l'ancien régime, et non pas l'œuvre de la Révolution ni de l'Empire, comme on le dit. (Titre du chap. II, p. 98). De même que toute l'administration du pays est dirigée par un corps unique [le Conseil du Roi], presque tout le maniement des affaires intérieures est confié aux soins d'un seul agent, le contrôleur général (p. 101). J'ai vu des paroisses demander au Conseil le droit de dépenser 25 livres (p. 120). Les provinces avaient perdu leurs franchises, les villes n'en possédaient plus que l'ombre. Dix nobles ne pouvaient se réunir pour délibérer ensemble sur une affaire quelconque sans une permission expresse du roi (p. 195). Il y avait si longtemps que la liberté politique était détruite en France qu'on y avait presque entièrement oublié quelles étaient ses conditions et ses effets » (p. 258). (Marchand, 2001, p. 239).*

Si la République est représentée dans la figure de Marianne, l'État est une « personne juridique et morale » qui peut ester en justice contrairement à la République, à la Démocratie ou à la Nation. L'État est personnifié dans de nombreuses expressions de la vie courante comme : l'autorité de l'État, l'intérêt supérieur de l'État, conspirer contre l'État, défendre l'État, gaspiller les deniers de l'État, recevoir une subvention de l'État, l'aide financière de l'État, être à la charge de l'État, emprunt d'État, rente de l'État, être la propriété de l'État, un monopole de l'État, un grand État, un petit État, les États signataires, les États membres, les jeunes États africains, un crime d'État. L'État a ses adeptes : un homme ou une femme d'État dont on dit souvent qu'il ou elle est « serviable et corvéable à merci », en tant que « serviteurs de l'État ». On trouve également une identification entre l'État et son représentant :

> *Louis XIV pensait être dans le vrai lorsqu'il tenait ce propos l'État, c'est moi. Napoléon regardait comme un crime d'État de désobéir à ses volontés. (Proudhon, Propriété, 1840, p. 153). (Garnier, 2014, p. 13)*

Aujourd'hui l'État impose encore à tous les niveaux les décisions du pouvoir central, laissant globalement peu d'autonomie aux organisations locales. Jacques Marchand le définit comme un centralisme administratif excessif dont la spécificité est d'être incarné à la façon d'un monarque. Le XIXème siècle avec ses soubresauts politiques fut riche en « figures » ayant incarné l'État. Après le monarque absolu, est arrivé l'Empereur absolu, puis de nouveau le monarque moins absolu car « roi des Français », puis le premier Président de la République s'est transformé de nouveau en Empereur (Napoléon III) par le « coup d'État » du 2 décembre 1851. Les Troisième et Quatrième Républiques qualifiées

de « régimes des partis » ont connu une grande instabilité touchant à l'inefficacité pour certains commentateurs, peut-être par manque d'incarnation. Le rappel du général de Gaulle en 1958 est un symbole : issu de la bourgeoisie, militaire et héros de la Deuxième Guerre Mondiale. Le titre du livre de François Mitterrand *Le Coup d'État permanent* est éloquent au moment du rétablissement de l'élection du Président de la République au suffrage universel. En résumé le pouvoir exercé par l'État peut ainsi s'acquérir par filiation, par les urnes ou par la force (Perrat, 2021).

L'État moderne français est ainsi centralisé et incarné dans une personne, « un premier fonctionnaire », qui de nos jours est le « Chef de l'État » élu au suffrage universel ce qui lui confère une légitimité pour le moins équivalente au « droit divin » du monarque. La conséquence de cette incarnation suprême est que l'État ne peut reconnaître aucune autorité à une échelle inférieure au territoire national. En revanche il reconnaît d'autres États à son niveau avec lesquels il traite « d'État à État ».

1.1.1.1. Qu'est-ce que l'État territorial ?

Cependant l'État a connu dans son histoire des formes locales de gouvernement. A la fin de l'Antiquité les agglomérations étaient généralement constituées d'une « ville » et de sa « campagne ». A l'époque romaine et au Moyen Age en Italie, elles étaient administrées localement sur le modèle républicain romain (Pittia & Bagioni, 2022). Des réseaux de villes bénéficiant d'une forte autonomie maillaient les territoires. Contrairement à l'idée répandue, les relations entre les villes et les campagnes n'étaient pas au détriment des campagnes :

> *Même des notions moins péjoratives que celle de « cité parasite » comme celles de « ville rentière » ou « ville de consommation » me paraissent occulter le rôle organisateur de la ville antique […]. La ville antique vivait certes de la rente foncière. Mais la relation qu'elle entretenait avec l'espace rural et que l'archéologie commence à restituer, est une relation active (Leveau, 1983, p. 921).*

Les relations entre la ville et une partie de la ruralité sont caractérisées dans l'Antiquité par des mobilités accrues et une prise en charge du rural par les urbains qui peuplaient les campagnes. En effet d'une part les riches citoyens appréciaient de posséder une résidence secondaire à la campagne et d'autre part les centurions valeureux se voyaient récompensés par l'octroi de fermes. Les villages qu'ils recréaient (*villae*) ressemblaient grandement à la ville voisine dont ils constituaient finalement un quartier qui devait offrir des avantages similaires à ceux du milieu urbain (Leveau, 1983). Mais tous les regroupements humains de la campagne n'avaient pas le même statut :

> *La véritable opposition n'est pas celle de la ville romaine délimitée par son rempart et ses nécropoles et de la campagne définie par un réseau de villae mais celle de deux ensembles différents renvoyant deux formations sociales différentes : la ville et la campagne romaines, la campagne non romaine négativement définie par absence de villae (Leveau, 1983, p. 931)*

Selon l'auteur la ville administrait la campagne romanisée d'une façon inclusive sans opposition ni antagonisme. Puis ce type de rapport d'égalité s'est progressivement dissout dans l'organisation des villes du Moyen âge avec leur campagne environnante.

Les 72 jours de la Commune de Paris en 1871 ont été une occasion rare dans l'Histoire de France d'un gouvernement local, infranational. Pour l'économiste Jacques Perrat (2021), les Communards se sont emparé des leviers fonctionnels de l'État essentiellement dans le domaine économique, dont l'objectif était d'améliorer la condition des prolétaires.

Les leviers institutionnels et politiques ont également été mobilisés comme l'émancipation des femmes, la séparation de l'Église et de l'État, l'école obligatoire et gratuite pour tous les enfants. La démocratie directe mise en place à cette occasion a, grâce aux débats permanents, permis à tous les citoyens d'être partie prenante de la vie de la Cité, ce qui constitue la base de la démocratie. Selon Jacques Perrat cette conception d'un État local régénérant l'État national marquait un réel progrès social qui avait vocation à se propager à travers le pays. L'auteur cite l'analyse de Karl Marx :

> *Marx a bien identifié que s'esquissait ainsi un modèle de l'État unifiant sa nature, ses fonctions et l'organisation de son espace de souveraineté : « La Commune de Paris devait servir de modèle à tous les grands centres industriels de France. Le régime de la Commune une fois établi à Paris et dans les centres secondaires, l'ancien gouvernement centralisé aurait, dans les provinces aussi, dû faire place au gouvernement des producteurs eux-mêmes. Dans une brève esquisse d'organisation nationale que la Commune n'eut pas le temps de développer, il est dit expressément que la Commune devait être la forme politique même des plus petits hameaux de campagne [remplacement de l'armée permanente par une milice populaire à temps de service court, administration des affaires communes par des assemblées de délégués de la commune à la nation, développement du suffrage universel…]. L'unité de la nation ne devait pas être brisée mais au contraire organisée par la Constitution communale ». (p. 4)*

Généralement associé à une vision politique centraliste de l'État, l'auteur du *Capital* ouvre ici la voie à un *empowerment* populaire des organes de l'État au niveau de la commune.

Un autre exemple de gouvernement local se produit soixante-quinze ans après la Commune de Paris. Au lendemain de la victoire de la deuxième guerre mondiale, le Conseil national de la Résistance a élaboré un programme intitulé *Les jours heureux* promouvant un État social et antilibéral. L'unité nationale ayant été mise à mal non seulement pendant l'Occupation mais également pendant la période qui l'a précédée, le Conseil National de la Résistance opte alors pour un pragmatisme inédit donnant la preuve que même les fonctions régaliennes de l'État sont transférables au local :

> *Il faut cependant signaler l'expérience, temporaire mais significative, de la transformation des préfets en commissaires de la République. Amorcée par un décret du 3 octobre 1943, elle s'est précisée par une ordonnance du 14 janvier 1944 : dans chacune des dix-huit régions définies par le gouvernement provisoire, ces commissaires ont été chargés, jusqu'au 22 mars 1946, de restaurer l'autorité de l'État et les libertés démocratiques, tout en limitant au maximum les conflits et les violences traversant le corps social. Et pour se faire, ils ont été dotés de pouvoirs exceptionnels, de nature régalienne (y compris le droit de grâce). (Perrat, 2021, p. 4)*

1.1.1.2. L'État territorial en butte aux fonctions régaliennes

On oppose généralement à la conception d'un État local l'argument que « l'appareil d'État » est chargé d'administrer à l'origine des fonctions régaliennes qui ont vocation à être centrales pour s'appliquer à tous. Rappelons que le terme régalien est un héritage de l'Ancien Régime. Il vient du latin *rex, regalis*, qui signifie « ce qui appartient au roi » :

> *Le terme régalien est à présent l'objet d'un tel engouement qu'il s'avère impossible de le cantonner dans l'acception première où le concevait Adam Smith. Nous entendons de plus en plus parler de fonctions régaliennes de l'État dans un sens où elles dépassent progressivement les fonctions d'autorité traditionnelles avec lesquelles elles sont apparues : levée des impôts, justice, police, armée et diplomatie, pour englober, chez nombre de journalistes et d'hommes politiques, l'instruction publique, la santé, le logement, voire l'environnement, etc., c'est-à-dire de simples tâches d'administration des activités sociales dans une forme collective et, en fin de parcours, toutes les fonctions de l'exécutif. En d'autres termes, l'usage actuel tend à conférer à toutes les activités gouvernementales, et à tout gouvernement, une nature régalienne. (Laffitte, 2020)*

Si nous assistons depuis quelques décennies au dénigrement de l'État et de ses hauts fonctionnaires, les demandes de plus d'État se multiplient dans de nombreux domaines pour réparer les inégalités. Est-ce que les compétences régaliennes qu'ont pu avoir les préfets ne pourraient pas être dévolues aux collectivités territoriales ? Les fonctions non expressément régaliennes, dont fait partie l'éducation, ont dans les années soixante connu une déconcentration qui a conduit à les administrer localement dans le cadre des politiques nationales pour répondre à la fois à la demande de régulation par l'État et à une plus grande prise en compte des diversités territoriales. Ainsi à partir de 1945 la notion de développement local s'est insinuée dans le débat politique par l'intermédiaire de l'aménagement du territoire :

> *Le développement local a dû s'infiltrer dans le socle institutionnel hérité de Colbert, de la Révolution et de l'Empire. Ce fonctionnement très hiérarchique sort ébranlé de la défaite de 1940 et des remises en cause durant l'Occupation. Dès les lendemains de la Libération, le débat est ouvert : faut-il reconstruire la France par la planification verticale de ses activités ou à partir d'une meilleure organisation de ses territoires ? Le courant économique l'emporte nettement avec le plan Monnet et les plans ultérieurs qui encadrent l'époque des Trente Glorieuses. Mais une tendance "aménagiste" essaie de se faire entendre. (Houée, 2001, p. 112)*

1.1.1.3. Vers la décentralisation des années 80

Dès les premières années de la Vème République se met en place une déconcentration administrative qui a pour objectif de moderniser le pays et d'alléger la lourdeur du fonctionnement de l'État en octroyant une certaine autonomie locale. Ce premier pas vers une gestion locale de l'État est encore cantonné au domaine administratif par l'intermédiaire des préfets et des directeurs d'administration sous l'autorité de leur administration centrale. Ce sont ces mêmes politiques de déconcentration et d'aménagement du territoire qui aboutiront vingt ans plus tard aux lois de décentralisation (Marchand, 2001). Sans parler d'autonomie, la décentralisation politique vers les collectivités territoriales a vu un accroissement à la fois des prises de décisions au plan local. La création en 1963 de la Délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale (DATAR) constitue la première étape institutionnelle d'une prise en compte des réalités territoriales par le pouvoir central. Mais l'objectif des politiques françaises d'aménagement du territoire était selon le géographe Bernard Marchand davantage de réduire l'influence trop grande d'une capitale, « source des maux des Français » (2001, p. 239) que de développer les ressources locales. Pour le géographe

cette politique était inappropriée car elle mobilisait des moyens disproportionnés vers les zones les moins peuplées. En désaccord avec le livre-slogan *Paris et le désert français* de Jean-François Gravier publié en 1947, Bernard Marchand rappelle que l'apparition du terme « aménagement du territoire » remonte à 1943 sous le régime de Vichy. L'emploi de l'expression « aménagement du territoire » en lieu et place « d'équipement » traduit selon lui non seulement une idéologie conservatrice autoritaire visant à reproduire sur les campagnes des modes de fonctionnement urbains sans les nécessaires adaptations, mais également une erreur « comptable » favorisant une minorité de citoyens au détriment de la majorité afin de :

> *maintenir la population dans les campagnes en investissant là où il y a moins d'habitants, négligeant, parfois volontairement, les besoins des villes et de leurs banlieues (Marchand, 2001, p. 243).*

Rappelons qu'au début du XXème la Querelle du peuplier[10] suscitée par la publication du livre *Les Déracinés* de Maurice Barrès en 1897, avait ravivé la polémique entre l'enracinement territorial et le déracinement. Toujours selon Bernard Marchand ces représentations en défaveur de la ville participeraient de la recherche de boucs-émissaires enfouie dans l'inconscient national :

> *Cela explique sans doute la force incroyable du ruralisme en France, force faite d'attachement à un passé mythique, à un culte de la nature très obscur, à un repli sur soi d'une nation effrayée par la perte de son pouvoir mondial, à une recherche de l'identité, à la nostalgie ; et ces fameuses « racines » qu'il faudrait retrouver pour reconstruire ces « repères », toujours perdus. C'est ainsi que la période entre les deux guerres, grande époque d'angoisse et de doute, a connu un développement étonnant du régionalisme : les romans et les films de Pagnol, les ouvrages de Jean Giono, de Guéhenno, d'Henri Pourrat, prix Goncourt en 1941, exaltent la « vraie vie » des paysans, la valeur du « terroir » (avant la Grande Guerre, Péguy parlait de la « glèbe ») et condamnent sans appel la grande ville. Le développement depuis trente ans de différents mouvements écologiques a peut-être contribué à renforcer ces tendances, encore que les contradictions y soient si fortes qu'il n'est pas facile de démêler les courants qui les animent (Marchand, 2001, p. 249-250).*

Selon l'auteur le parti pris de bâtir une ruralité sur le modèle des villes représenterait un repli sur soi, un « eldorado » qui ne peut tenir ses promesses et qui fut la source de nombreuses déconvenues. Une autre approche plus rationnelle du territoire doit être privilégiée. La proposition pragmatique du géographe est de passer d'un débat égalitaire stérile au constat objectif des difficultés et des atouts de chacun des territoires urbains et ruraux. Nous sommes en effet dans une période où les écarts entre ces deux modèles de territoires se creusent. L'après-guerre a été le théâtre d'un basculement irréversible d'une société traditionnellement ancrée dans la ruralité vers une urbanisation mal contrôlée. L'accélération de l'exode rural a non seulement siphonné les campagnes mais il a également été source de nouvelles problématiques urbaines (Vieillard-Baron, 2008). L'auteur développe la thèse que « ville » et « ruralité » ne doivent plus être opposées, il est davantage pertinent de les envisager dans un rapport de complémentarités qui a

[10] Voir la Querelle du peuplier sur le site La Querelle du peuplier - Charles Maurras

fonctionné jusqu'à l'installation de l'État central sur le plan économique mais aussi politique :

> *[…] si, comme l'explique Tocqueville, c'est la centralisation excessive qui est en cause, c'est-à-dire l'État, alors, il faut non pas ruiner la capitale mais bien affaiblir l'État en décentralisant véritablement et en rendant aux régions françaises (et à la Région parisienne) leur autonomie (Marchand, 2001, p. 239).*

Concurrencé par l'Europe et par la révision constitutionnelle de 1982 qui a pour la première fois octroyé aux collectivités locales des champs de compétences, le rôle de l'État n'a pourtant pas cessé de se restreindre :

> *L'État jacobin a perdu le monopole de la décision : il doit composer en amont avec les directives d'une Europe qui s'affirme et avec la concurrence internationale qui se durcit, en aval avec les collectivités territoriales qui semblent mieux armées que lui pour répondre à la diversité des problèmes. (Houée, 2001, p. 121)*

1.1.1.4. L'introduction de la notion de développement local dans la loi

Paul Houée remarque dans les années 90 deux lois d'aménagement du territoire ont intégré la notion de développement local. Il s'agit d'une part de la Loi d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire (LOADT), dite Loi Pasqua du 4 février 1995. Cette loi incite à la création des pays[11]. Les pays comprennent un conseil de développement qui réunit les acteurs locaux appartenant aux domaines socio-économiques, culturels, éducatifs et produit un projet de territoire. Cet organe, plus ou moins investi selon les territoires, a l'objectif de faire se rencontrer les acteurs locaux pour une meilleure transposition des normes nationales. Pour le sociologue Paul Houée les pays ont une pertinence et une souplesse qui leur permettent de coller au plus près des réalités territoriales :

> *La LOADT de 1995 […] reste d'inspiration jacobine mais s'ouvre à des courants nouveaux : elle mise avant tout sur l'État et son pouvoir régulateur, sur la réorganisation de ses services à la population, sur la redistribution de moyens financiers pour réduire les inégalités géographiques les plus graves, assurer un développement mieux équilibré et plus solidaire du territoire national, faire participer les populations aux actions conduites par l'État avec le concours des élus locaux. Mais l'innovation majeure de la LOADT est l'introduction du pays dans le dispositif institutionnel, non comme un découpage déterminé par les administrations, mais comme la reconnaissance d'une réalité socio-économique qui façonne la vie courante des habitants, d'un territoire - projet assez cohérent et pertinent pour conduire une action globale de développement. Dans la loi Pasqua, le pays est à la fois le lieu où les collectivités territoriales élaborent leur projet commun de développement, le cadre dans lequel l'État coordonne ses*

[11] Provenant de la notion ancienne de "pays" géographique (appartenance sociale à un lieu, une vallée, une culture…), le pays est devenu une catégorie administrative française d'aménagement à caractère géographique désignant un territoire présentant une « cohésion géographique, économique, culturelle ou sociale, à l'échelle d'un bassin de vie ou d'emploi. La notion de pays est précisée : ce sont des territoires qui ne sont ni des collectivités territoriales, ni des cantons, ni des établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) à fiscalité propre. (Wikipédia).

services et ses actions avec celles des collectivités. Ces pays sont reconnus à l'échelon départemental, de manière souple ou vague dans leur fonctionnement et leurs compétences. (Houée, 2001, p. 127)

Et d'autre part la LOADDT (Loi d'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire, dite Loi Voynet) du 25 juin 1999 a renforcé la précédente en promouvant un développement global et durable du territoire concerné et favorisant les relations entre pôles urbains et arrière-pays rural. Il s'agit d'une démarche ascendante et volontariste des acteurs locaux souhaitant s'unir autour d'un périmètre pertinent (bassin de vie) afin de dynamiser le territoire par de nombreux projets dans des domaines aussi variés que l'emploi, la santé, la qualité de vie, le tourisme, l'habitat, le patrimoine, l'aménagement du territoire ou encore l'environnement, afin d'exprimer « la communauté d'intérêts économiques, culturels et sociaux de ses membres » et de permettre l'étude et la réalisation de projets de développement :

Avec l'alternance politique de 1997, la LOADDT [...] relève d'une autre conception, plus éprise de dynamisation sociale ascendante que d'administration territoriale, d'animation des initiatives locales et régionales que de répartition de subventions. [...] Pour cela la loi crée les agglomérations dans les aires urbaines et renforce les pays comme fédérateurs des initiatives ascendantes et bases des politiques contractuelles, selon le triptyque : un territoire - un projet - un contrat. Le pays, reconnu comme partenaire de la Région, suppose une charte élaborée par le conseil des élus et un conseil de développement obligatoire ouvert aux diverses forces économiques et sociales, avant de trouver sa part dans les lignes budgétaires des contrats États-Région et dans les concours européens. (Houée, 2001, p. 127)

L'État a mis en œuvre à cette occasion des conventions territoriales dans le cadre des contrats de projets État-région et les pays ont souvent été incités à travailler conjointement et à participer à des projets avec d'autres entités que les collectivités territoriales publiques. Certains projets réunissent des partenaires transfrontaliers et des partenaires locaux dans un groupement d'intérêt européen qui peut ainsi recevoir des fonds (FEDER).

La révision constitutionnelle de 2003 introduit dans son article premier le concept de « République indivisible, laïque, démocratique et sociale » dont « l'organisation est décentralisée ». L'article 72 de la Constitution donne ainsi la possibilité aux collectivités locales de déroger aux règlements nationaux par le biais de l'expérimentation :

[...] les collectivités territoriales ou leurs groupements peuvent, lorsque, selon le cas, la loi ou le règlement l'a prévu, déroger, à titre expérimental et pour un objet et une durée limités, aux dispositions législatives ou réglementaires qui régissent l'exercice de leurs compétences. (Constitution française de 1958, 2008, p. 26)

Ce droit à l'expérimentation est cependant soumis à l'accord du pouvoir central qui garde la main dans la répartition des compétences avec les collectivités locales qui ne bénéficient pas de subsidiarité entre elles car leur interlocuteur direct et unique est l'État. La réflexion sur la place de l'État, avec ses pouvoirs fonctionnels et institutionnels, localement, a conduit une évolution des pays en pôles d'équilibre territoriaux et ruraux (PETR) en 2014 avec la loi MAPTAM (Loi de modernisation de l'action publique territoriale et d'affirmation des métropoles), ce qui leur donne un statut juridique renforcé. Selon les termes de la loi MAPTAM les PTER sont des syndicats mixtes regroupant des établissements publics de coopération intercommunale à fiscalité

propre. Le conseil de développement territorial rassemble les représentants des acteurs économiques, sociaux, culturels, éducatifs, scientifiques et associatifs du pôle d'équilibre territorial et rural et est chargé d'élaborer un rapport annuel d'activité et un projet de territoire. Mais son rôle est strictement consultatif. Cette loi se donne comme objectif « de restaurer les libertés locales en faisant confiance à l'intelligence territoriale ». Elle permet des avancées en matière de gestion locale grâce à la création des métropoles, une nouvelle répartition des compétences et la création d'une conférence territoriale sous l'égide du Président du Conseil régional[12].

Si pour certains déconcentration et décentralisation à la française ne sont que des modalités du centralisme politique jacobin, dont l'objectif est de réduire les lourdeurs administratives et d'opérer des économies d'échelles sans réellement permettre de développer une gestion locale (Vandelli, 2019), les lois d'aménagement du territoire ont cependant initié un mouvement plus girondin des rapports entre le national et le local. Ce mouvement pourrait être complété selon d'autres avis par l'élection des conseillers communautaires au suffrage universel.

1.1.1.5. Le mouvement de différenciation législative

Bien que notre Pays représente toujours « la patrie de l'uniformisme en général », celui-ci a commencé à adapter sa législation à des territoires spécifiques comme les territoires ultramarins. Les départements régions de Corse, Martinique, Guyane, Guadeloupe et La Réunion cohabitent aux côtés de collectivités comme la Polynésie française, Mayotte, Saint Pierre et Miquelon, Wallis et Futuna (Rolla, 2019). La nouvelle Calédonie est régie par des normes spéciales qui la conduisent progressivement vers l'autonomie. Si aucun statut spécial n'a encore été octroyé sur le territoire métropolitain, les observateurs étrangers ont néanmoins relevé une évolution notable ces dernières années :

---

[12] 1. Un nouveau statut pour les métropoles. La loi créé neuf métropoles. Par ailleurs, toute agglomération de plus de quatre-cent-mille habitants, au sein d'une aire urbaine de plus de six-cent-cinquante mille peut le devenir. Pour leur permettre d'exercer pleinement leur rôle en matière de développement économique, d'innovation, et de transition énergétique, la loi dote Paris, Lyon, et Marseille d'un statut particulier. Dès lors, la ville de Paris, qui reposait jusque-là sur un statut hybride entre la commune et le département, devient une collectivité territoriale à statut particulier. De la même façon, la métropole de Lyon, avec son statut de collectivité territoriale, se substitue aux structures intercommunales. Ainsi, la métropole de Lyon ne comprend plus de département. Toutefois, des organes secondaires de liaison, comme les conférences métropolitaines, ont été mis en place.

2. Une nouvelle répartition des compétences

La loi réintroduit la clause de compétence générale pour les départements et les régions. Elle refond les dispositifs de coopération entre les collectivités territoriales en instaurant la notion de chef de file. Ainsi, les communes sont désormais cheffes de file en matière de mobilité durable et de qualité de l'air. Les départements ont en charge l'action sociale, la solidarité territoriale, et l'aménagement numérique. Enfin, les régions sont cheffes de file en matière de développement économique, d'aide aux entreprises, et de transport.

3. Un pacte de gouvernance territoriale

Le texte institue une conférence territoriale de l'action publique au niveau régional. Présidée par le président du Conseil régional, elle rassemble les représentants de l'ensemble des exécutifs locaux, les délégués des organisations communales, et le représentant local de l'État, c'est-à-dire le préfet. Elle a pour mission l'examen des conventions territoriales concertées (CTEC). Il s'agit d'instruments conventionnels par lesquels les collectivités organisent leur coopération, notamment dans l'exercice de leurs compétences partagées. Elles définissent leurs modalités de coopération et de financement. Cette loi vise, en prenant appui sur l'établissement public de coopération intercommunale (EPCI), à clarifier les compétences des collectivités territoriales en organisant des « conférences territoriales de l'action publique » (CTAP), organes de concertation entre les collectivités. (source : lepetitjuriste.fr).

Aujourd'hui, ici aussi, la tradition uniformiste est ouvertement mise en discussion ; et pas seulement dans les territoires ultramarins qui depuis longtemps ont des régimes fortement diversifiés, mais aussi dans les différentes réalités continentales, où se multiplient les formes institutionnelles qui s'appliquent à des territoires distincts. Ainsi, par exemple, il existe une différenciation notable en ce qui concerne les aires métropolitaines qui les distingue non seulement du territoire résiduel, mais les unes par rapport aux autres : les Métropoles présentent par exemple à Lyon des solutions éloignées de celles prévues pour Paris, Marseille et celles qui vont être créées. (Vandelli, 2019, p. 575)

Dans la continuité du mouvement amorcé en 1982, l'élection en 2017 du Président Macron a impulsé un changement de cap dans la mise en œuvre de la puissance publique. Il s'agit de « nouer avec nos territoires des pactes girondins » pour prendre en compte les réalités diverses du Pays, condition essentielle d'une meilleure gouvernance. Ce thème est revenu dans la lettre qu'Emmanuel Macron a envoyée aux Français pour ouvrir le « Grand débat » dont l'objectif était d'apporter des réponses aux questions de représentativité soulevées par le mouvement des gilets jaunes. De son côté le Premier ministre Edouard Philippe a déclaré lors de la deuxième conférence nationale des territoires le 14 décembre 2017 que

l'uniformité n'est plus la condition de notre unité, n'est plus un facteur d'égalité. [L'enjeu est de privilégier] une réelle équité territoriale plutôt que de viser une égalité réelle inatteignable. (Perrat, 2021, p. 2).

Selon Perrot la loi organique sur la différenciation territoriale, promulguée en 2021, modifiant l'article 72 alinéa 4 de la Constitution, est l'aboutissement d'un long processus de différenciation :

Avant même d'avoir été institutionnalisé, le principe de différenciation pénètre ainsi de plus en plus de démarches publiques : on le retrouve explicitement dans l'accord de « partenariat État-régions » du 28 septembre 2020, dans la mise en œuvre territorialisée du « plan de relance » face aux effets de la pandémie (2020-2021) et il sera au cœur des prochains contrats de plan État-régions (2021-2027). Notons que plusieurs lois et décisions antérieures s'inscrivaient déjà dans une telle logique : les métropoles, institutionnalisées en 2014, ne sont ni égales aux autres intercommunalités, ni égales entre elles (elles font l'objet d'articles de loi différents : Lyon est « une collectivité à statut particulier », la seule - pour l'instant - à avoir absorbé son territoire départemental) ; des statuts spécifiques concernent déjà la Corse et les DOM et s'expérimentent en Bretagne ; au 1er janvier 2021, les deux départements d'Alsace ont fusionné pour donner naissance à la Collectivité européenne d'Alsace, chargée, entre autres, de contribuer à un rapprochement des droits français et allemands dans un nombre important de domaines. (Perrat, 2021, p. 2)

En facilitant les dispositifs locaux d'expérimentation, introduits dans la Constitution en 2003 mais peu utilisés selon le conseil d'État car trop contraignants, la loi organique votée par l'Assemblée nationale introduit pour la première fois dans la législation française le principe de différenciation à l'issue de l'expérimentation :

En premier lieu, il [le principe de différenciation] simplifie le cadre juridique des expérimentations. Il prévoit d'abord que les collectivités territoriales pourront décider par une simple délibération de participer à une expérimentation sans

qu'il leur soit nécessaire d'y être autorisées par décret. En outre, il allège les procédures régissant l'entrée en vigueur des décisions qu'elles prennent dans le cadre des expérimentations ainsi que les conditions d'exercice du contrôle de légalité de ces décisions par le préfet. En second lieu, il consacre deux nouvelles issues aux expérimentations, complétant ainsi l'alternative actuelle entre l'abandon de l'expérimentation et la généralisation des mesures expérimentales à l'ensemble des collectivités territoriales :
D'une part, les mesures expérimentales pourront être maintenues dans tout ou partie des collectivités territoriales ayant participé à l'expérimentation et étendues à d'autres collectivités territoriales. Cette possibilité sera ouverte aux collectivités territoriales justifiant d'une différence de situation qui autoriserait qu'il soit ainsi dérogé au principe d'égalité. D'autre part, les normes qui régissent l'exercice de la compétence locale ayant fait l'objet de l'expérimentation pourront être modifiées à l'issue de celle-ci. (Gourault, 2020)

Si le principe d'attribution asymétrique de compétences particulières va davantage de soi quand il s'agit de territoires « éloignés de la mère patrie » (Rolla, 2019, p. 66) comme c'est le cas des territoires français d'Outremer pour des raisons d'éloignement non seulement géographiques mais aussi culturelles et anthropologiques, le principe de la différenciation des territoires métropolitains est en revanche selon l'économiste Jacques Perrat (2021, p. 1) « une rupture institutionnelle majeure » vers un État davantage girondin.

Il s'agit maintenant d'observer comment l'État central se comportera face aux collectivités qui choisiront de se lancer dans l'expérimentation et dans quelle proportion ces expérimentations seront ensuite validées par la loi. Le droit à la différenciation auquel cette loi organique a donné corps a d'ores et déjà été traduit dans les propositions du projet de loi relatif à la décentralisation, la différenciation, la déconcentration et la simplification qui a pour ambition de renforcer la proximité et l'efficacité de l'action publique, conformément au souhait exprimé tant par les Français à l'occasion du Grand débat national que par les élus locaux lors de la concertation qui a été menée par la ministre de la Cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales. Le Sénat s'est également saisi de ce projet de loi qui était sorti appauvri de son examen devant l'Assemblée nationale. Dans un entretien (2021) la sénatrice Françoise Gatel dévoile les propositions de la Haute assemblée et réaffirme la nécessité, « au nom du bon sens et de l'efficacité », de

se désintoxiquer de la verticalité et de l'autonomie en tuyaux d'orgue » afin de « muscler l'État territorial.

La verticalité des politiques publiques empêche les collectivités territoriales de les adapter réellement et encore davantage de bâtir des projets. La sénatrice mentionne également « l'autonomie » des grandes agences nationales ou régionales comme l'Agence régionale de santé qui s'affranchissent non seulement des élus locaux mais également du préfet en rendant directement compte à leur ministère. L'élue recommande de renforcer le rôle des préfets dans les départements qui devraient être « des chefs d'orchestre territoriaux » comme l'est le Premier ministre au niveau national pour une meilleure décision au niveau local au regard des dysfonctionnements qui ont eu lieu pendant la crise sanitaire et la difficulté spécifique des préfets à coordonner l'action locale, justifiant une plus grande déconcentration. La sénatrice rappelle dans cet entretien que l'État existe à tous les niveaux : le niveau territorial n'est pas un sous État, il est légitime pour organiser la vie sociale dans son périmètre d'action.

1.1.1.6. Les nouveaux lieux du pouvoir local sont-ils efficaces ?

Nous allons cependant montrer que l'autonomie territoriale et la possibilité de différencier ne suffisent pas à elles seules à créer une dynamique locale. En France le mille-feuille des délégations de compétences de l'État à des instances locales plus ou moins proches des territoires, la mondialisation de l'économie à partir des années quatre-vingts, la construction de l'Europe et les

> *préconisations des instances internationales (UNESCO, UNECE) en vue de la prise en charge des enjeux globaux – enjeux et défis planétaires, inégalités sociales, environnementales et de santé, enjeux et défis de gouvernance et de démocratie (Barthes, Lange, et al., 2017, p. 7)*

ont nécessité une reconfiguration des pouvoirs publics locaux. Partant on a mis en œuvre un nouveau type de relation :

> *par l'existence de nouveaux échelons d'intervention pour les politiques publiques et par une redéfinition des territoires de l'action publique (quartiers, pays ou agglomérations). Ces échelons ne correspondent plus à des entités politiques régulées par le suffrage électif ; ils s'insèrent dans de nouvelles formes spatiales (par exemple trans-communales) ou de nouvelles formes d'organisation territoriale (rendues par la notion de bassin de vie par exemple). Ils se construisent sur la mise en œuvre d'effets sociaux et économiques non seulement de production et d'échange marchands mais également de relations, d'histoire commune, de vie quotidienne. Il ne s'agit plus de gouvernement d'unités administratives locales mais de gouvernance coordonnée des acteurs d'un territoire, tel que définie en développement local. (Leloup et al., 2005, p. 324)*

Selon les auteurs les « politiques publiques nationales » sont devenues des « actions publiques » à l'échelon local, c'est-à-dire à un maillage inférieur à celui des collectivités territoriales et sans lien formel avec celles-ci. Cette nouvelle organisation politique du territoire reposerait sur une réelle implication des acteurs locaux, une appropriation des ressources locales non valorisées, généralement dans le domaine économique, tout en mettant en œuvre le sentiment d'appartenance et l'identité collective :

> *La coordination, la négociation rendues nécessaires pour faire évoluer le territoire vers les objectifs souhaités amènent à créer de nouveaux lieux de concertation, de nouvelles techniques d'action et de décision, de nouveaux processus. La gouvernance territoriale qui en résulte repose sur la multiplicité d'acteurs, la définition d'un espace identitaire et l'élaboration d'actions, de productions communes. Cette forme particulière de gouvernance sous-tend une proximité multiple puisqu'elle combine proximité géographique et proximité organisationnelle et institutionnelle des acteurs. (Leloup et al., 2005, p. 331)*

Ainsi dans les années quatre-vingt-dix en France les politiques publiques se sont intéressé aux problématiques locales à l'échelle de la ville et du canton en créant un cadre permettant de s'occuper localement des problématiques locales. On est alors passé d'un « gouvernement » à une « gouvernance » (Leloup et al., 2005, p. 324) locale. Les lois de 1995, 1997 et 2014 ont porté la création des pays, des intercommunalités puis des métropoles. Ces nouvelles entités dont l'objectif était de faire se rencontrer les acteurs locaux pour adapter ou proposer des projets à la puissance publique, ont donné lieu à des projets de pays, à des projets de territoires et au PETR. Si les intercommunalités parfois

sous la contrainte de l'État et les métropoles ont su tirer bénéfice des avancées de la loi MAPTAM en matière de développement local, les pays et les PETR ont connu un engouement très inégal sur l'ensemble du territoire métropolitain. Dans les trois départements alpins du sud qui constituent la partie française de notre panel, un seul pays et un seul PETR existent à l'heure actuelle alors que les EPCI, certes sous la contrainte de la loi, couvrent la totalité des territoires (Figure 3). Nous émettons l'hypothèse que l'ajout d'une nouvelle instance consultative dans le mille-feuille administratif et politique français, pour pertinente qu'elle puisse paraître, n'a pas encore fait la preuve de son efficacité aux yeux des acteurs locaux.

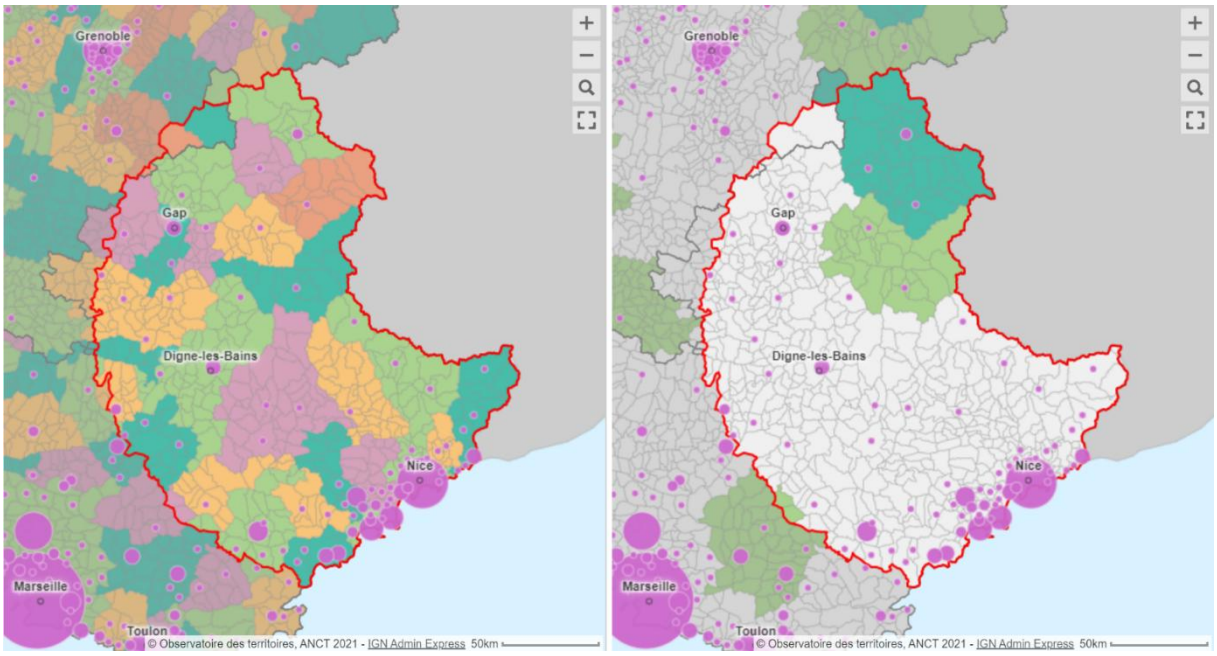


Figure 3 Les limites des EPCI (carte de gauche) et les limites des Pays et PETR (carte de droite), dans les départements 04–05–06.
Les ronds rose représentent proportionnellement à leur taille le nombre de collèges.

Tout d'abord ces instances se sont heurtées à des difficultés sur lesquelles elles n'ont pas plus d'influence que l'État central. C'est le cas de l'économie mondialisée qui pose le problème de la territorialisation des entreprises. Selon l'économiste Denis Requier-Desjardins, le territoire n'est pas au départ un concept économique, l'économie spatiale néo-classique étant largement a-territoriale. L'identité territoriale des entreprises nécessite selon l'économiste un temps afin d'entrer dans un processus de patrimonialisation, à l'instar des grandes industries du nord de la France au XIXème siècle :

> *Cette notion d'ancrage suppose toutefois, pour être opératoire dans ce contexte, une relation sur la durée entre un territoire et un complexe de biens et d'actifs, relation qui doit être conservée pour maintenir la caractéristique territoriale du bien. Cette relation renvoie alors à un processus de patrimonialisation, relation qui implique justement cette exigence de conservation. Ce processus de patrimonialisation spécifie le territoire et il exprime donc une identité territoriale. (Requier-Desjardins, 2020, p. 9)*

Mais il paraît évident pour l'auteur que si des entreprises mondialisées se trouvent en concurrence avec d'autres sur des questions de coût par exemple, le choix qu'elles feront

sera certainement au détriment de « l'ancrage territorial » si celui-ci n'est pas en mesure d'apporter d'autres solutions :

> *Le niveau national n'est plus le medium entre le local et l'international et les territoires se voient entraînés dans une logique de concurrence qui méconnaît les états-nations. Un tel jeu, s'il peut être à somme positive pour les entreprises (il n'est qu'à penser aux avantages fiscaux, sociaux ou fonciers souvent accordés), ne l'est pas nécessairement pour les territoires. S'il y a des régions qui gagnent, il y a aussi des régions qui perdent. Et si l'on en reste au strict niveau d'un jeu de concurrence des territoires, dans une stricte logique d'attractivité, il y a fort à penser que si les premières gagnent, c'est en partie au moins parce que les secondes perdent. (Zimmermann, 2005, p. 22)*

L'expression « ancrage territorial » est employée dans la production scientifique en référence au monde de l'entreprise et au développement économique territorial, en opposition au concept de délocalisation, le « nomadisme mondialisé » selon l'économiste Zimmermann (2005). On retrouve également ce vocable en politique où l'ancrage qualifie une personne issue du territoire, qui n'est pas « parachutée » dans un lieu pour des raisons électoralistes. L'ancrage territorial décrit ainsi les liens voire l'attachement d'une personne ou d'une structure pour son contexte territorial. Le site Géoconfluences (2019) définit l'ancrage territorial comme

> *le sentiment d'appartenance des individus, ou collectivement des sociétés, à un espace. Le territoire étant défini par l'appropriation de l'espace, l'ancrage est une composante de cette appropriation.*

L'expression ancrage territorial, composée du nom commun « ancre » et de l'adjectif qualificatif « territorial » qui dérive du nom commun « territoire », contient l'idée de mouvement contrairement au terme de territorialisation. Utile à la navigation, l'ancre permet au navire de s'arrêter dans un lieu, sans pour autant s'y fixer. L'association des termes « ancrage » et « territorial » participe du vertige de l'oxymore : une référence à la mer sur laquelle l'être humain n'est que de passage pour désigner une façon de vivre sur terre, une nouvelle façon d'habiter :

> *La mondialisation, les mobilités généralisées, la mise en réseau du monde, ont pu donner l'impression d'une déterritorialisation, d'un éparpillement des appartenances territoriales. L'ancrage pouvait apparaître alors, au pire comme un archaïsme, au mieux comme une résistance à la mondialisation et à l'injonction à l'hypermobilité, dans une optique du « slow » (comme dans « slow food ») et du low (comme dans « low tech »). En réalité, l'ancrage et la mobilité ne se contredisent pas, ils se combinent en chaque individu. Le nomadisme n'exclut pas de revenir à intervalles réguliers sur des lieux importants, pour des raisons pratiques ou symboliques. De même, la généralisation de la mobilité comme pratique quotidienne dans les sociétés postmodernes n'empêche pas les attachements aux lieux ni la construction d'une territorialité, aux échelles individuelle et collective. C'est ce qu'exprime le concept d'habiter polytopique dans des sociétés à individus mobiles (Stock, 2005) : on peut habiter, c'est-à-dire s'approprier, plusieurs lieux simultanément, en dépit ou plutôt grâce à la mobilité. (Mobilité, 2021)*

L'expression italienne équivalente *radicamento territoriale* a le sens de « enracinement territorial » qui est plus en lien avec la racine « terre » contenue dans « territoire ». Mobilités et impermanence pour l'expression française, racines et permanence pour l'expression italienne qui la rapproche du terme français de territorialisation. L'ancrage territorial serait alors une modalité de la territorialisation. Ancrages et mobilités dessinent une nouvelle façon d'habiter qui témoigne d'une volonté et d'une nécessité non seulement d'être mobile, mais aussi de revenir, des va-et-vient dont la durée peut être limitée :

> *des appartenances territoriales emboîtées, superposées, imbriquées, et non exclusives entre elles […] En géographie, la circulation est l'une des modalités de la mobilité […] La circulation est souvent associée à l'ancrage, plutôt pour combiner les deux que pour les opposer. En effet, dans des « sociétés à individus mobiles » (Stock, 2005), l'identité de chacun est autant associée à des parcours de mobilité qu'à des ancrages territoriaux à des échelles extrêmement variées dans les deux cas. (Lévy & Lussault, 2013, p. 475)*

L'étude de la mobilité en géographie est ainsi pertinente pour comprendre les nouvelles tendances :

> *L'analyse de la co-habitation humaine et des habitats qui en résulte, tout en en constituant des conditions de possibilité, est donc pertinente à toutes les échelles. Aujourd'hui l'habitat est marqué par la mobilité et l'hyperspatialité, en un mot la dispersion : la réunion dans un même agencement faisant sens pour au moins un opérateur, de sites, de lieux, de domaines, d'aires, de territoires, pratiqués et vécus quoique disjoints, assemblés par les réseaux mobilitaires et communicationnels. Ainsi l'habitat polytopique, et pas seulement au sein des sociétés développées, prend la forme d'un rhizome, pour reprendre l'idée de Deleuze et Guattari, ou, mieux, d'une écume (Lévy & Lussault, 2013, p. 475)*

Pour Levy & Lussault (2013) le territoire « rhizome » qui se segmente laisse de plus en plus la place à un territoire-réseau dont l'identité reste à construire. Propulsés par l'évolution des technologies numériques, les réseaux dessinent aujourd'hui des territoires nouveaux qui s'affranchissent des contingences géographiques au gré des rencontres physiques et virtuelles :

> *Le couple territoire/réseau présente l'avantage de mettre sur le même plan, de comparer, d'articuler les deux termes, sans réduire les réseaux, comme on l'a longtemps fait, à des supports matériels ou, au contraire, à des abstractions détachées de la notion de distance. Les réseaux apparaissent de plus en plus aujourd'hui comme des espaces « de plein exercice », concurrents ou complémentaires des territoires, mais en tout cas comparables. (Lévy & Lussault, 2013, p. 995-998)*

Bien que localisées de longue date sur un territoire, les entreprises qui atteignent une dimension internationale ont ainsi tendance à se « déterritorialiser ». C'est le cas de la station de ski Serre-Chevalier implantée dans le Briançonnais (Gilbert & Viguier, 2018). Fortement ancrée par la géographie physique du lieu, la station qui s'étend sur six communes est administrée par « un géant économique », la Compagnie des Alpes :

> *la volonté de diversification et la recherche de nouveaux marchés ont transformé un groupe national (voire régional compte tenu de l'implantation des premières*

stations de ski) en un acteur majeur de son secteur à l'échelle planétaire, et une entreprise publique française en puissant groupe international. (Gilbert & Viguier, 2018)

Les relations et la stratégie entre la Compagnie des Alpes et les collectivités territoriales sont devenues problématiques. Si d'un côté l'opinion publique et parfois les élus eux-mêmes regrettent le manque de concertation de la part de la Compagnie, d'un autre côté la Compagnie des Alpes déplore l'absence d'une gouvernance unique en raison du choix des communes de ne pas parler d'une seule voix :

ce serait d'abord plus simple, les investissements pourraient être plus réfléchis au niveau du territoire, avoir une meilleure gestion, alors qu'aujourd'hui tout est saucissonné pour faire plaisir à chacun (Gilbert & Viguier, 2018)

Ce manque de concertation et in fine de confiance entre le délégataire et les collectivités territoriales est à la fois préjudiciable pour la société et pour le territoire. Mais à la difficulté de communication et de gouvernance, s'ajoute une difficulté due à la mondialisation. La Compagnie des Alpes ne regarde pas vers son territoire, elle regarde presque exclusivement vers l'international, ce qui va à l'encontre de l'image identitaire et patrimoniale que la firme promeut (Gilbert & Viguier, 2018). En effet il est pratiquement plus facile d'accéder à la station quand on est un touriste étranger qu'un habitant de la région :

Paradoxalement, la distance-temps fait que la station est donc bien mieux insérée dans un espace mondialisé que dans son espace régional. (Gilbert & Viguier, 2018)

Bien qu'implantée solidement dans son territoire, la firme dissocie son destin de celui-ci. Les auteurs estiment que la « déterritorialisation » qui est en train de se produire pourrait conduire à une « dysneylandisation » du territoire.

Si d'une façon générale le « nomadisme économique » des entreprises (Zimmermann, 2005, p. 22) peut a priori difficilement être contrecarré par les seuls territoires, l'exemple de la station de ski Serre-Chevalier montre qu'il est indispensable de trouver localement une dynamique commune souple, des proximités et de la concertation :

Le territoire peut être considéré comme une variable légitime en économie s'il apparaît comme le produit d'un processus économique endogène. […] Ainsi la construction d'une identité territoriale est indissociable de l'action de groupes localisés qui construisent la patrimonialisation de certaines ressources exclusives. Ceci amène à relativiser largement la vision d'un patrimoine et d'une identité donnés a priori. (Requier-Desjardins, 2020, p. 15)

L'absence de « processus économique endogène » dans un milieu rural montagnard comme le Briançonnais qui avait pourtant réussi à se rassembler au Moyen Age pour créer une organisation solidaire, la république des Escartons, induit qu'il existe des freins non seulement internes mais aussi externes. Nous postulons qu'à la difficulté d'agir ensemble des acteurs locaux s'ajoute la méfiance de l'État central vis-à-vis des initiatives locales, malgré les ouvertures promues par les politiques publiques récentes. Nous prenons à titre d'exemple le rapport sur la loi Montagne[13]. Cette loi, qui a un retentissement important

[13] La loi du 9 janvier 1985 relative au développement et à la protection de la montagne, dite « loi Montagne », constitue en France le principal cadre législatif spécifiquement destiné aux territoires de montagne. Il s'agit du premier acte législatif proposant une gestion intégrée et transversale des territoires

dans les territoires alpins, a été votée en 1985 et complétée en 2016 par la loi Montagne II. Elle introduit un caractère dérogatoire particulier pour certains territoires qu'elle identifie précisément. Il s'agit donc d'une forme de différenciation entre les territoires. Trois ans après la promulgation de celle-ci, la commission économique de l'Assemblée nationale a adopté en 2020 le rapport sur l'évaluation de sa mise en œuvre (Lardet et al., 2020). Les rapporteurs rappellent que la loi dispose expressément la possibilité « de tenir compte des spécificités des territoires de montagne pour adapter les dispositions de portée générale et les politiques publiques à ces territoires » dans des domaines transversaux :

> *Loin de ne s'intéresser qu'à la « montagne blanche » et aux stations de sports d'hiver, [la loi Montagne II] comportait des dispositions ambitieuses en faveur de la « montagne verte » et des activités agricoles et forestières, mais aussi de l'environnement. Elle prêtait également une attention toute particulière aux habitants de ces territoires, de haute montagne comme de moyenne montagne, pour lesquels plusieurs articles visaient à renforcer l'accès aux services publics (soins, éducation), au marché du travail (emplois saisonniers, frontaliers, développement des activités économiques, etc.) ou encore à établir une couverture numérique de qualité. (p.10)*

Les acteurs réunis au sein des comités de massif (organe d'expression et de concertation des projets de développement), comme les services de l'État, font le constat que

> *la possibilité, ouverte dès 1985, et renforcée en 2016, de tenir compte des spécificités des territoires de montagne pour adapter les dispositions de portée générale et les politiques publiques à ces territoires, n'est qu'insuffisamment exploitée. (p. 16)*

Selon le ministère de la cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales et l'Agence nationale de la cohésion des territoires, cette situation provient d'un manque d'initiatives de la part des élus locaux. Les élus seraient confrontés à une situation complexe à gérer dans le cadre spécifique du droit à la différenciation. Tout d'abord le territoire géographique de montagne ne correspond pas nécessairement à une homogénéité sociale, administrative et politique, ce qui limite fortement les décisions. Cependant les rapporteurs pointent d'autres causes :

> *Pour les comités de massif, les associations d'élus ou d'autres parties prenantes, l'absence d'utilisation de ce mécanisme ne serait pas dû à un manque de demandes de leur part, mais à un refus opposé par l'administration et à un manque de culture de la différenciation au niveau de l'État, particulièrement préjudiciable pour les territoires de montagne. (p. 22)*

Nous pouvons pointer une autre difficulté qui réside dans la technicité des dossiers à bâtir. Les collectivités locales en général et particulièrement en milieu rural et montagnard, ne disposent pas de cadres en nombre suffisant pour porter de tels projets, la majorité des hauts fonctionnaires et des experts étant positionnés dans les ministères

---

de montagne, et c'est la première fois en France qu'un espace géographique en tant que tel fait l'objet d'une loi. La loi Littoral, votée l'année suivante, suit le même esprit. Elle est un acte fondateur de la politique d'aménagement du territoire en France, en rupture avec les méthodes de l'époque gaullienne, préfigurant la pratique du développement territorial. La loi Montagne est complétée en décembre 2016 par la loi de modernisation, de développement et de protection des territoires de montagne, dite loi Montagne II.

de la capitale et une minorité dans les collectivités territoriales. Talbot (2006) estime que le concept de gouvernance locale doit reposer sur un triptyque qui fait encore défaut dans les politiques publiques : intérêt commun – proximité institutionnelle – proximité organisationnelle

> *Le principe éthique trouve ici sa traduction dans la démocratie participative qui doit caractériser le fonctionnement des pays. L'introduction de la notion de gouvernance locale a permis de souligner que la proximité géographique ne peut suffire à elle seule pour impulser une relation, qu'il faut y associer l'intentionnalité des acteurs s'exprimant par exemple dans la réalisation d'un projet commun. Il s'agit de passer de l'existence d'une identité locale, portée par la proximité géographique, à la définition d'un intérêt commun aux acteurs proches, porté par la proximité institutionnelle, à l'origine d'actions collectives constitutives d'une proximité organisationnelle, l'ensemble définissant la gouvernance locale. (Talbot, 2006, p. 11)*

D'autres pays voisins comme l'Allemagne ; la Belgique, l'Espagne et l'Italie ont permis l'expression d'une « proximité institutionnelle et organisationnelle ».

1.1.2. L'Italie entre régionalisme et fédéralisme

L'Italie a été unifiée en 1861 par la famille de Savoie qui possédait déjà le royaume de Piémont-Sardaigne. L'assemblée constituante qui fit naître le royaume d'Italie avait le choix à cette époque-là entre le modèle de l'État fédéral et celui de la monarchie constitutionnelle centralisée. Le régionalisme, voire le fédéralisme, trouve de nombreux appuis au sein du Risorgimento italien, notamment Vincenzo Gioberti, Carlo Cattaneo ou Giuseppe Ferrari. Avec l'élargissement du Royaume de Sardaigne en mars 1860, le Comte de Cavour, alors premier ministre, charge son ministre de l'Intérieur, Luigi Carlo Farini de réfléchir à la structure du nouvel état. La conquête du Mezzogiorno précipite la sortie de la Note Farini (Nota Farini) qui recommande le respect de la "structure naturelle de l'Italie", c'est-à-dire de ses divisions régionales historiques. Toutefois, le successeur de Farini, Marco Minghetti, prend le contre-pied de cette orientation et, alors que le Sud et le Centre de la péninsule rejoignent le Royaume durant l'automne 1860, il structure l'État en s'inspirant du centralisme napoléonien. Il apparaissait en effet prématuré de proposer un régionalisme voire un fédéralisme sans avoir encore réalisé l'unité nationale (Rolla, 2019, p. 141). La conception d'un État centralisé autour d'une monarchie constitutionnelle d'inspiration napoléonienne s'est ainsi imposée au détriment d'un modèle fédéral qui correspondait davantage à son histoire. En 1861 sont abolies les autonomies locales toscanes, siciliennes et campaniennes. Le régime fasciste renforce à son tour les pouvoirs de l'exécutif central. Cependant un « régionalisme italien » qui avait refait surface en Sicile conduisit la monarchie à accorder à cette île un statut spécial en 1946, un mois avant le référendum qui vit la victoire de la République.

1.1.2.4. Les débuts d'un régionalisme intermédiaire dans l'immédiat après-guerre

La Constitution italienne de 1948 prévoit dans son article V la création de 20 régions dont 5 sont dotées d'un statut spécial : les deux îles de Sicile et de Sardaigne et les trois

régions frontalières : le Val d'Aoste qui hésitait à demander son rattachement à la France, le Trentin Haut-Adige voisin de l'Autriche et la Région Frioul-Vénétie Julienne proche de la Slovénie. Afin d'éviter d'ultérieurs mouvements séparatistes, les constituants ont souhaité introduire des dispositions facilitant la participation des citoyens à la vie publique et aux décisions politiques. La constituante de 1947 a rendu possible un État à la fois centralisé et politiquement régionalisé :

> *Les constituants, donc, choisirent de donner vie à une organisation constitutionnelle « intermédiaire » entre un État fédéral et un ordre unitaire recentré. […] Nature unitaire de l'État et répartition territoriale du pouvoir politique sont considérés comme des valeurs complémentaires, deux pôles opposés mais inséparables, du moment que l'organisation institutionnelle (État, Régions, et collectivités territoriales) est composée d'ordres autonomes, mais intégrés à l'intérieur d'un même système de valeurs et de principes énoncés par la Constitution (Rolla, 2019, p. 143-144).*

Pour des raisons politiques de cohésion nationale et des d'intérêts partisans de conservation de pouvoirs, l'article V de la Constitution de 1948 portant création des 15 Régions à statut ordinaire ne fut mis en œuvre que vingt ans plus tard.

La période de 1971 à 1979 a vu la mise en place du statut des Régions à autonomie ordinaire. Les Régions se sont saisies plus particulièrement des compétences ayant trait à l'environnement et à la programmation territoriale. Une clarification des relations entre les institutions fut nécessaire, précisant ainsi « l'ossature du nouvel État des autonomies ». Lors de la troisième période de développement des Régions (1980-1992), il a fallu faire évoluer les relations entre les institutions. D'un régionalisme de type « garantie » on est passé à un régionalisme de nature « collaborative » qui promeut la nécessaire cohésion et la loyauté entre les parties qui composent le tout pour atteindre des objectifs communs.

Entre 1993 et 1999, l'Italie dut faire face à une période de turbulences politiques inédites dues à des scandales de corruption à répétition qui n'épargnèrent pas les élus régionaux. S'appuyant sur le constat d'un manque d'articulation entre le niveau national et le niveau local dans le domaine économique, les Régions reçurent l'autonomie fonctionnelle dans ce domaine dans un souci d'efficacité. Mais d'une façon générale le manque d'intérêt des partis politiques de gouvernement, hormis la Lega en Lombardie, pour les affaires infranationales, a limité les possibilités de différenciation et d'innovation des Régions :

> *En d'autres termes, les incitations à la différenciation ont perdu de leur force au détriment de solutions uniformes sur la totalité du territoire régional : conformément à l'idée, déjà présente dans la formation de l'État italien, qu'il est préférable de décentraliser au niveau administratif et recentrer en politique[14]. Le transfert de compétences administratives de l'État aux Régions fut équilibré par un renforcement progressif de l'homogénéité de l'organisation institutionnelle, qui confirma l'aspiration séculaire de l'État italien à l'uniformité institutionnelle et politique (Rolla, 2019, p. 149).*

1.1.2.5. La dévolution politique et l'autonomie administrative

[14] Selon l'adage attribué à Napoléon III : « On gouverne bien de loin mais on administre mieux de près ».

Les réformes constitutionnelles de 1999 et de 2001 ont profondément modifié le panorama politique italien. L'article 114 de la Constitution dispose une nouvelle conception horizontale des interrelations entre les différentes composantes de l'État :

> *La République se compose des Communes, des Provinces, des Villes métropolitaines, des Régions et de l'État. Les Communes, les Provinces, les Villes métropolitaines et les Régions sont des entités autonomes ayant des statuts, des pouvoirs et des fonctions propres, conformément aux principes établis par la Constitution (Constitution de la République italienne, 2012, p. 52-53).*

Il n'y a plus dans la formulation de références hiérarchiques entre les différents ordres de la République italienne. Chaque ordre a sa propre autonomie « organisationnelle, normative et politique » qu'il exerce « en réseau » avec les autres entités :

> *De cette façon, la Constitution révisée a fait sienne l'innovation apportée par le « multilevel constitutionalism » européen et intégré par la jurisprudence du Conseil constitutionnel, qui, à ce propos, a parlé « d'ordres réciproquement autonomes, mais coordonnés et communiquant entre eux » (Rolla, 2019, p. 152).*

Ce principe d'un État qui « collabore » avec les collectivités se retrouve dans la répartition des champs de compétence entre le national et les Régions qui ont vu leur autonomie administrative renforcée. L'article 117 de la Constitution[15] est lui aussi remanié. Il

[15] Article 117 *: Le pouvoir législatif est exercé par l'État et par les Régions dans le respect de la Constitution de même que des engagements qui découlent de l'ordre communautaire et des obligations internationales. L'État dispose d'une compétence législative exclusive dans les matières suivantes: a) politique étrangère et relations internationales de l'État; relations de l'État avec l'Union européenne; droit d'asile et statut juridique des ressortissants des États non membres de l'Union européenne; b) immigration; c) relations entre la République et les confessions religieuses; d) défense et forces armées; sécurité de l'État; armes, munitions et explosifs; e) monnaie, protection de l'épargne et marchés financiers; protection de la concurrence; système monétaire; système fiscal et comptable de l'État; harmonisation des budgets publics; péréquation des ressources financières; f) organes de l'État et lois électorales qui s'y rapportent; référendums nationaux; élection du Parlement européen; g) ordonnancement et organisation administrative de l'État et des établissements publics nationaux; h) ordre public et sécurité, à l'exclusion de la police administrative locale; i) nationalité, état civil et registres de l'état civil ; j) juridiction et règles processuelles; ordre judiciaire civil et pénal; justice administrative; […] m) fixation des niveaux essentiels de prestations concernant les droits civils et sociaux, qui doivent être garantis sur l'ensemble du territoire national; n)* ***normes générales en matière d'éducation****; o) sécurité sociale; p) législation électorale, organes de gouvernement et fonctions fondamentales des Communes, des Provinces et des Villes métropolitaines; q) douanes, protection des frontières nationales et prophylaxie internationale; r) poids, mesures et fixation de l'heure; coordination de l'information statistique et des données informatiques de l'administration étatique, régionale et locale ; œuvres de l'esprit; s) protection de l'environnement, de l'écosystème et du patrimoine culturel. Les matières suivantes sont soumises à la législation concurrente: relations internationales et relations avec l'Union européenne des Régions; commerce extérieur; protection et sécurité du travail;* ***éducation, sans préjudice de l'autonomie des établissements scolaires et à l'exception de l'éducation et de la formation professionnelle [qui dépendent uniquement du législateur régional, ndr]*** *; professions; recherche scientifique et technologique et soutien à l'innovation dans les secteurs de production; protection de la santé; alimentation; activités sportives; protection civile; aménagement du territoire; ports et aéroports civils; grands réseaux de transport et de navigation; système des communications; production, transport et distribution nationale de l'énergie; prévoyance complémentaire et retraite supplémentaire; coordination des finances publiques et du système fiscal; valorisation des biens culturels et environnementaux, et promotion et organisation d'activités culturelles; caisses d'épargne, caisses rurales, établissements de crédit à caractère régional; établissements de crédit foncier et agricole à caractère régional. Dans les matières soumises à la législation concurrente, le pouvoir législatif revient aux Régions, sous la réserve que la fixation des principes fondamentaux relève de la législation de l'État.* (*Constitution de la République italienne*, 2012, p. 54-55)

prévoyait à l'origine une série de matières de compétence régionale qui devaient être mises en œuvre dans le respect des principes fondamentaux indiqués par la législation nationale. Ainsi certaines compétences normatives ont clairement été définies comme des compétences exclusives de l'État, d'autres comme des compétences concurrentes entre l'État et les Régions, offrant une possibilité nouvelle aux Régions de légiférer dans des domaines que l'État n'investissait pas. Enfin selon le même principe, tous les autres domaines non prévus dans la Constitution sont de la compétence exclusive des Régions qui disposent d'une autonomie législative et financière. La nouvelle répartition des pouvoirs entre l'État et les Régions prend aussi appui sur des critères de compétence exclusive de l'État et de compétence concurrente :

> *[…] sont listés les matières de compétence de l'État et celles de compétence concurrente, tandis que les autres sont réservées de façon résiduelle à la compétence législative des Régions ordinaires. Si l'attribution aux Régions d'une compétence de l'État concurrente – c'est-à-dire qui doit s'exercer dans le domaine des principes de la matière identifiés par des lois de l'État – n'a pas de caractère d'innovation, en revanche l'extension à toutes les Régions ordinaires d'un pouvoir législatif exclusif aux côtés du pouvoir législatif de l'État et des régions à autonomie spéciale, apparaît complètement inédite. Par ce choix la Constitution s'est efforcée d'égaliser les lois de l'État et celles de la Région, non seulement du point de vue de leur valeur juridique, mais aussi pour ce qui touche à leurs limites. (Rolla, 2019, p. 153)*

L'organisation administrative infranationale est précisée dans l'article 118. Le choix qui a été fait ne repose pas sur une liste de compétences mais sur un principe et des critères d'interprétation. Le principe général consiste dans l'attribution aux communes des fonctions administratives. Les relations entre les trois instances administratives infranationales reposent sur la subsidiarité, la différenciation et l'adéquation :

> *Par rapport au critère de différenciation, le législateur doit considérer les différentes caractéristiques (associatives, démographiques, territoriales et structurelles) des collectivités ; en revanche par adéquation on entend l'aptitude organisationnelle des seules administrations à garantir, également en association avec les autres collectivités, l'exercice des différentes fonctions. La subsidiarité, enfin, appliquée à un système qui affirme la centralité des Communes dans l'exercice des fonctions administratives, représente une formule qui autorise à « soustraire » des compétences administratives aux Communes, en faveur – surtout – des Régions. (Rolla, 2019, p. 154)*

La constitution italienne promeut un régionalisme volontariste d'influence espagnole qui se rapproche aussi du fédéralisme allemand :

> *Toute l'évolution historique du régionalisme italien a eu lieu sous le signe de deux étoiles polaires : le régionalisme et le fédéralisme centre européen (plus particulièrement allemand). Ce sont là les modèles institutionnels qui, en se référant aux règles de la distribution territoriale du pouvoir politique, ont le plus influencé le travail de l'Assemblée constituante et les processus de réforme constitutionnelle développés plus tard et cela jusqu'à la réforme du titre V de la Constitution (adopté pendant la XIII législature par les lois constitutionnelles n°1/1999 et n° 3/2001)." (d'Atena, 2013, p. 42)*

La Constitution donne également la possibilité aux Régions d'élire leur président au suffrage universel direct. Ceux-ci nomment ou révoquent les membres du gouvernement régional. Les présidents de Région jouissent d'une représentativité forte dont le président de la République italienne ne bénéficie pas étant élu par le Parlement. Cependant la Constitution interdit clairement toute forme de cumul de mandats :

> *Nul ne peut appartenir à la fois à un Conseil ou à un Gouvernement régional et à une des Chambres du Parlement, à un autre Conseil ou à un autre Gouvernement régional ou au Parlement européen. (Constitution de la République italienne, 2012, p. 60)*

1.1.2.6. Le risque d'une « désunité » italienne

Selon le juriste italien Antonio d'Atena, la répartition des pouvoirs à l'intérieur de l'État italien est en tensions. Historiquement encline au fédéralisme, l'Italie a fait le choix du régionalisme dans un souci d'unité nationale qui est encore fragile. L'écart entre un Nord riche et un Sud pauvre et assisté ne fait que se creuser dans un climat de tensions réciproques (Bocca, 1992). La volonté séparatiste de certaines formations politiques d'Italie du Nord comme la « Ligue du Nord » en Lombardie et en Vénétie est vivace . Les électeurs ont sanctionné lors d'un référendum en 2006 une réforme portée par la « Ligue du Nord » qui sous couvert d'une plus grande autonomie régionale entendait revenir sur la solidarité financière entre le Nord et le Sud. Encore aujourd'hui la Lombardie, la Vénétie et l'Emilie-Romagne demandent à l'État un statut d'autonomie spécial sur la base de considérations économiques, ce qui n'a pas de possibilité d'aboutir en l'état. Malgré ces tentations bien réelles de « désunion », les spécialistes s'accordent à dire que l'uniformité en matière de politiques publiques n'est plus appropriée :

> *Au moins en Europe, plus personne ne croit dans l'uniformité, personne ne croit plus que l'uniformité soit apte à garantir l'égalité substantielle entre les citoyens. Le problème est de mettre en adéquation les institutions, les politiques, les actions publiques aux différentes exigences, aux différentes caractéristiques, aux différentes demandes des territoires. [Les politiques] asymétriques se retrouvent partout en Europe : Belgique, Royaume-Uni sont des exemples éclatants de cette asymétrie dans des formes absolument exclusives l'une de l'autre. (François, 2002; Vandelli, 2019, p. 575)*

A l'instar des indicateurs internationaux[16] qui jugent le régionalisme italien bien modéré dans les faits (Vandelli, 2019, p. 574), le niveau actuel de régionalisation ne permet pas de prendre en compte l'ensemble des spécificités territoriales. Les Régions qui administrent les territoires de montagne par exemple sont confrontées comme en France au problème de la désertification médicale. Ces Régions

[16] L'indice des autorités régionales (RAI) est une mesure de l'autorité des gouvernements régionaux dans 81 démocraties ou quasi-démocraties sur une base annuelle au cours de la période 1950-2010. L'ensemble de données englobe les niveaux de gouvernement infranationaux dont la population moyenne est de 150 000 habitants ou plus. L'autorité régionale se mesure selon dix dimensions : profondeur institutionnelle, portée des politiques, autonomie budgétaire, autonomie d'emprunt, représentation, élaboration des lois, contrôle exécutif, contrôle fiscal, contrôle des emprunts et réforme constitutionnelle. Les sources primaires (constitutions, lois, statuts) sont triangulées avec la littérature secondaire et la consultation d'experts nationaux pour obtenir des estimations fiables et valides. Un ensemble de données régionales contient des scores annuels pour les gouvernements ou les niveaux régionaux et un ensemble de données nationales agrège ces scores au niveau du pays. (Source Index des autorités régionales (arjanschakel.nl)

demandent à pouvoir intervenir, même avec leurs fonds propres, pour soutenir les médecins qui s'installent à la montagne (Vandelli, 2019, p. 578).

La régionalisation de l'État en Italie n'est pas sans poser encore quelques difficultés dans ses rapports avec l'Etat. Les auteurs reconnaissent qu'un point d'équilibre entre « différenciation asymétrique » et centralisme doit encore être recherché pour une plus grande efficacité de la puissance publique :

D'une part, précisément, le principe de différenciation, qui conjugué à celui d'adéquation et de subsidiarité est reconnu explicitement dans la répartition des fonctions (mais selon moi avec des valeurs plus générales, qui doivent être considérées en relation avec le changement contextuel représenté par l'abrogation de l'article 128, dont une partie de la doctrine avait déduit la constitutionnalisation du principe d'unité héritée de la tradition piémontaise) ; d'autre part les valeurs d'unité et les instruments de leur conservation, les niveaux essentiels, la péréquation et la solidarité du système financier, les principes fondamentaux des matières concurrentes, la collaboration loyale… (Vandelli, 2019, p. 575)

Selon le juriste, l'application dans les faits de certains éléments fondamentaux de la Constitution comme la différenciation et la « collaboration loyale » entre l'État central et l'État local, crée des difficultés que la loi n'a pas prévues :

La collaboration loyale est seulement évoquée : il manque en fait les dispositions relatives soit à la nature, à la composition et aux caractères des organes de collaboration, soit aux modalités de participation des Régions à la construction de la volonté législative de l'État. (Rolla, 2019, p. 65)

Les rapports entre les Régions italiennes dont le président est élu au suffrage direct, et l'État dont le Président de la République est élu au suffrage indirect, continuent à alimenter la réflexion sur le rôle de chacun.

1.1.3. L'élaboration du concept de territorialisation

1.1.3.1. Identité nationale et identités territoriales

Si depuis l'origine l'être humain découpe l'espace pour pouvoir l'habiter comme le fait le cadastre, la période d'unification étatique du XVIème siècle à nos jours (« Au creuset de l'absolutisme », 2022) a conduit à gommer les appartenances locales au profit d'une identité nationale aujourd'hui encore introuvable. C'est justement contre le phénomène d'appropriation identitaire qu'à partir de la Révolution française le territoire, autrefois valorisé par le système féodal même s'il tendait à s'effacer face à l'absolutisme royal, est devenu suspect et la machine étatique n'a eu de cesse, selon Roland Barthes, de gommer les différences pour mieux uniformiser le progrès auquel chaque citoyen pouvait prétendre (Garnier, 2020). En effet les régimes de gouvernement démocratique et républicain reposent sur l'existence d'une autorité sur un espace donné. La territorialité d'une loi, d'un pouvoir, renvoie au principe d'un contrôle politique exhaustif de l'aire où ils s'appliquent (Lévy & Lussault, 2013). Ainsi dès la Révolution

le découpage administratif de la nation, qui n'a pas toujours respecté les limites territoriales traditionnelles, a eu pour objectif d'être en mesure de surveiller et contrôler le local (Foucault, 1975, p. 246).

Selon Bruno Garnier un modèle relationnel « top down » s'est rapidement mis en place entre le centre capitale, Paris, et le territoire national considéré comme homogène. Au fil du temps l'intégration dans un territoire plus grand, la nation, a engendré la globalisation de la production des ressources et la normalisation des relations entre territoires. L'identité de chaque territoire a eu tendance à disparaître dans un souci d'efficacité uniformisatrice. L'architecture étatique qui s'est construite a repris à son compte l'assertion « l'État libère et le local opprime ». Pour autant la nation française n'est pas définie en 1789 par rapport à une identité ou une culture commune aux citoyens, mais par le refus de l'Ancien Régime et du féodalisme (Garnier, 2017). La France n'est pas une communauté culturelle constituée autour d'un peuple-centre qui aurait diffusé sa culture à d'autres. La constitution de 1793 met ainsi l'accent moins sur la nationalité que sur la citoyenneté. Jean Leca cité par Bruno Garnier (2017, p. 32) a pu écrire en 1985 que

la France est une communauté politique avant d'être une communauté culturelle.

Eric Hobsbawm cité par Bruno Garnier (2017, p. 28), s'interroge à son tour :

On n'a trouvé aucun critère satisfaisant pour permettre de décider lesquelles des nombreuses collectivités humaines pourraient porter le titre de nation.

La citoyenneté française aurait sans doute tiré avantage à

rester indépendante de la communauté d'appartenance de ses citoyens en s'abstenant de considérer les particularismes locaux comme des obstacles. (Garnier, 2014, p. 10)

A rebours de ce mouvement centralisateur et unitaire, notre époque se caractérise par sa propension à créer de nouveaux espaces que l'on désigne par le terme de « tomogenèse » (Gay, 2020). Cette disposition à créer du territoire participe de la nature humaine qui donne

des limites pour tous les niveaux géographiques, ponctuelles, linéaires ou aréolaires, matérielles ou idéelles, collectives ou individuelles, publiques ou privées. (Mérenne, 2015, p. 2).

Ces limites n'ont eu de cesse de créer de nouveaux territoires et par conséquent de nouvelles appartenances en raison notamment du développement moderne de façon exponentielle de la mobilité. L'apparition de technologies performantes à partir du mitan du XIXème siècle a ainsi permis à de nouveaux territoires spatiaux ou virtuels, à de nouvelles interrelations et/ou superpositions, de voir le jour :

[On constate depuis] plusieurs années une stabilisation du temps consacré aux déplacements et de leur nombre dans ces sociétés. Par contre, la vitesse et donc les accessibilités ont considérablement augmenté. De nouvelles formes de mobilité se sont développées sur des modes virtuels, fondés sur les technologies des télécommunications et de l'informatique. L'aménagement des territoires doit prendre en compte ces données en distinguant la mobilité choisie par les individus et les entreprises, qui est l'exercice de la liberté, et la mobilité subie du fait de l'organisation de l'espace et des activités. (Mobilité, 2021)

De nouveaux territoires réticulaires ont pu émerger en s'affranchissant davantage des contraintes du « territoire géographique » (Bouvier et al., 2017, p. 42-44). Le concept d'habiter que l'on a forgé peu à peu a eu recours à la notion de circulation, constitutive d'un habiter moderne qui pourrait évoluer vers des territoires-réseaux. La caractéristique multiscalaire tend désormais à devenir incontournable :

> *L'habiter a aussi une dimension multiscalaire. Il peut concerner la grande échelle : de l'espace privé, – l'habitat, le logement, les mobilités à courtes distance et durée – à l'espace public et collectif – le territoire des habitants, la ville par exemple, l'habiter est au cœur des enjeux de l'action spatiale contemporaine. (Habiter / habitant, 2013)*

1.1.3.2. Un rapprochement entre l'habiter des villes et des campagnes

Le philosophe Henri Lefebvre cité par Paquot (2007) considère que l'habiter en ville et l'habiter à la campagne ont maintenant tendance à se fondre comme dans l'Antiquité dans un nouveau contexte, l'urbain :

> *il expose le processus historique en cours qui annonce la fin de la contradiction ville/campagne et la victoire d'une nouvelle réalité, l'"urbain ", qui vient nier et dépasser (à la mode hégélienne) et la "ville " et la "campagne", et il note : " L'être humain ne peut pas ne pas bâtir et demeurer, c'est-à-dire avoir une demeure où il vit, sans quelque chose de plus (ou de moins) que lui-même : sa relation avec le possible comme avec l'imaginaire." (Paquot, 2007, p. 51)*

Vivre en ville ou vivre à la campagne participe par conséquent aujourd'hui de la même nature de l'habiter, avec des modalités propres. La ruralité a évolué vers un mode vie urbain avec une demande en équipements (éducation, santé, culture, grande distribution, moyens de transport…) toujours plus pressante comme l'ont montré les mouvements des « gilets jaunes ». De leur côté les villes font des efforts pour être de plus en plus « propres » en repoussant la voiture à la périphérie et en développant les écoquartiers. Leurs effets respectifs sont donc de moins en moins clivants. Partant, une étude horizontale des modes de vie humains incluant ville et ruralité et leurs interrelations paraît pertinente (Paquot, 2011). Dans une approche fonctionnelle et organisationnelle du territoire, une redéfinition des niveaux de concertation et de décision pourrait donc être envisagée pour une plus grande prise en compte des réalités :

> *Les territoires s'étudient donc en fonction des mailles de gestion de l'espace mais ils peuvent être emboîtés. (Territoire, territorialisation, territorialité, 2021)*

Il est nécessaire dans cette redéfinition du concept de territorialisation de tenir compte du fait que les groupes humains ne se constituent pas seulement par rapport au contexte géographique mais aussi autour d'intérêts qui les rassemblent :

> *Les communautés sont des groupes de personnes qui peuvent ou non être liés dans l'espace, mais qui partagent des intérêts, des préoccupations ou des identités communes. Ces communautés peuvent être locales, nationales ou internationales, avec des intérêts spécifiques ou généraux. (Empowerment — Wikipédia)*

Parmi ces « intérêts spécifiques ou généraux » nous trouvons une nouvelle conception du local. Le souhait des populations de prendre en main leur avenir a rencontré une

nouvelle façon de gérer la chose publique. Le New public management apparu dans les années 70 applique les concepts de productivité du secteur privé au secteur public. C'est par une responsabilisation (accountability), un engagement (commitment) et une autonomisation (empowerment) au plus près des réalités que les grandes institutions peuvent adapter les politiques publiques :

> *L'autonomisation désigne le processus par lequel les personnes acquièrent le contrôle des facteurs et des décisions qui façonnent leur vie. Il s'agit du processus par lequel ils augmentent leurs atouts et leurs attributs et renforcent leurs capacités à obtenir un accès, des partenaires, des réseaux et/ou une voix, afin de prendre le contrôle. (Empowerment — Wikipédia)*

Nous avons affaire ici à une nouvelle façon d'habiter qui est en contradiction avec la tradition française d'un pouvoir central. Cette nouvelle aspiration de la population à peser dans les décisions collectives est beaucoup plus prégnante dans le milieu rural qui se sent délaissé voire abandonné. A cette occasion la question d'un État local est apparue lors du Grand débat puis dans le débat public.

1.1.3.3. La territorialisation comme modalité d'appropriation des ressources locales

En tant que création humaine les territoires ont évolué et induit des façons de vivre que les géographes ont rassemblées sous le terme de territorialité. Pierre Champollion considère la territoire comme le lieu de l'accomplissement de la territorialité, dans ses limites administratives, historiques et géographiques, par la mise en œuvre des façons d'habiter :

> *[…] le territoire est un peu à la territorialité ce que la performance est, en linguistique, à la compétence, ou bien ce que le comportement est, en psychologie, à la personnalité. Pour poursuivre un temps sur le terrain risqué de la métaphore, la territorialité a par exemple été – admirablement – chantée, en littérature, par Giono (Provence) et par Ramuz (montagne). Elle a notamment aussi été – remarquablement – peinte par Hodler (Lémanie et Oberland bernois, lac de Thoune et Jungfrau plus particulièrement, entre autres paysages lacustres et alpins suisses) et Segantini (vie montagnarde) (Champollion, 2013, p. 23)*

Le territoire vécu est ainsi le lieu de la performativité, le lieu des relations sociales où l'on réalise et se réalise en même temps. Le territoire vécu mais aussi rêvé est le lieu des interconnexions et de la performativité qui façonnent inconsciemment les parcours des uns et des autres. Selon le site Géoconfluences (2021) le concept de territorialité :

> *exprime, outre un contenu juridique d'appropriation, un sentiment d'appartenance, mais aussi d'exclusion, et un mode de comportement au sein d'une entité, quelle qu'en soit l'étendue, quel que soit le groupe social qui le gère. Les territoires sont l'objet d'affects collectifs et individuels.*

Pour Pierre Champollion (2020) la territorialité correspond ainsi « à une nouvelle façon d'habiter ». L'épistémologie de la géographie accorde « une place centrale au concept d'habitat et à ses dérivés – habitant, habitation, habiter ». Ils peuvent servir

> *d'instruments efficaces d'appréhension de l'organisation de l'espace des sociétés et de la spatialité » selon Lévy et Lussault (2013, p. 475).*

La territorialisation plus précisément correspond à la conscientisation du processus qui conduit à la territorialité et qui en permet l'étude selon la définition qu'en donne le site Géoconfluences :

> *La territorialisation est un processus qui consiste en une appropriation qui peut être juridique et économique (la propriété) ou symbolique (le sentiment d'appartenance, de connivence) (Territoire, territorialisation, territorialité, 2021)*

On peut aussi définir

> *la territorialisation comme des lieux de renforcement de liens horizontaux concrets entre des acteurs et des institutions, en vue d'élaborer et de coconstruire des projets de développement locaux et durables, ce qui appellerait de nouvelles formes de gouvernance. (Bouvier et al., 2017, p. 40)*

Le concept d'habiter moderne réunit les fonctions d'appropriation et d'appartenance auxquelles nous ajoutons « l'empowerment local » qui permet la production des projets de territoire (Courlet et al., 2013)

1.1.3.4. Le projet de territoire français comme construit d'acteurs

Angela Barthes et Yves Girault (2016) dans leur travail de recension du cadre théorique de l'éducation au territoire ont développé un modèle prenant appui sur trois fonctions du territoire : le territoire comme lieu de vie et lieu des rapports sociaux d'appropriation, mais aussi comme lieu de pouvoirs. Ces trois fonctions reposent sur le diptyque « identité et ressources » (Figure 4).

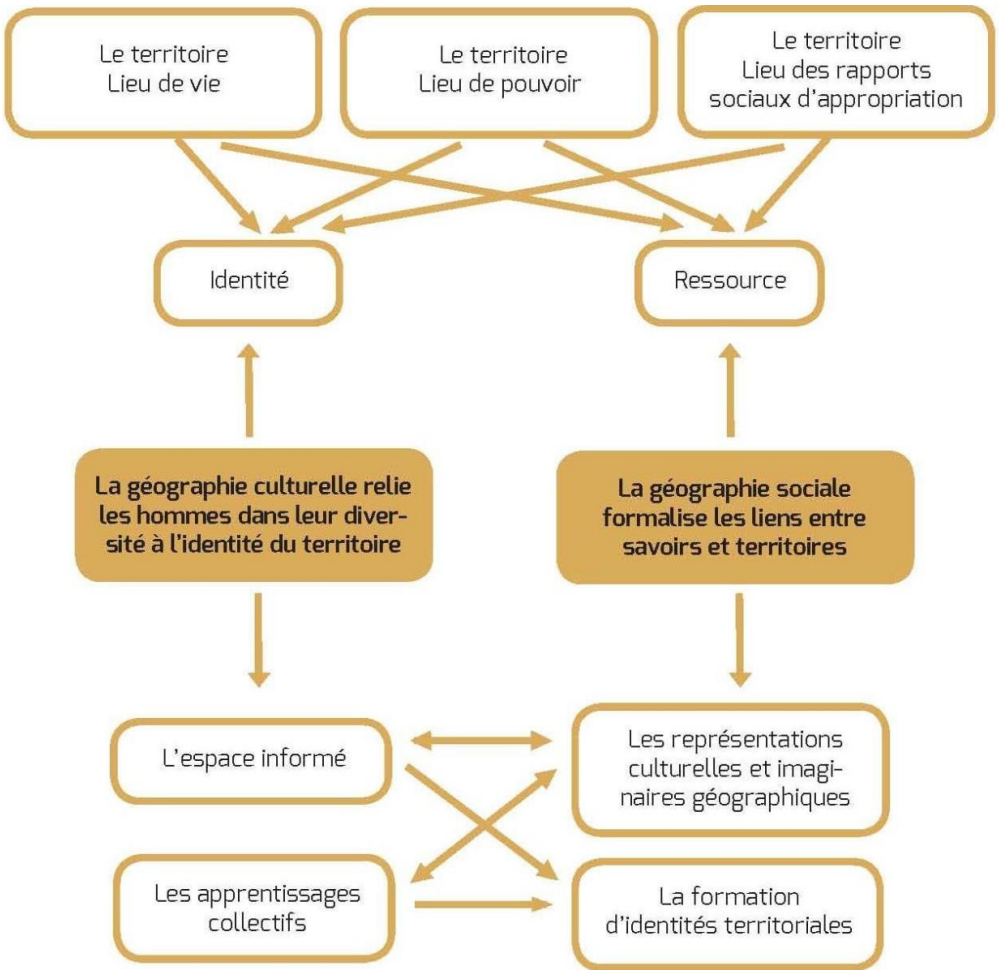


Figure 4 Les fondements épistémologiques de la géographie utilisés dans l'éducation à l'environnement en lien avec l'idée de territoire (Girault & Barthes, 2016, p. 5).

S'appuyant sur ses deux éléments constitutifs, l'identité et les ressources, le territoire génère des compétences, des savoirs et des attitudes transmissibles, permettant ainsi « d'effectuer le pont avec l'éducation » (Girault & Barthes, 2016). Comme nous l'avons vu précédemment, la territorialisation est souvent définie par les auteurs à la fois comme une traduction locale des directives politiques et administratives et comme une appropriation dans sa dimension symbolique, mettant en jeu des éléments identitaires. Claude Courlet & al. (2013) précisent la dimension organisationnelle (Gay, 2020) de la territorialisation comme élément fondamental de la vie sociale locale, de l'habiter :

> *Le territoire doit être vu comme étant engendré à partir de l'espace ; il est le résultat d'une action menée par un acteur syntagmatique (acteur qui réalise un programme) à n'importe quel niveau. En s'appropriant concrètement ou abstraitement (par exemple au moyen de représentations) un espace, l'acteur « territorialise » l'espace. […] le territoire est vu comme « producteur » de mémoire locale et en même temps comme « créateur » d'un « code génétique local », dans lequel on tresse des ressources et des valeurs qui se construisent dans le passé, mais dont la valorisation permet de donner du sens aux actions et aux projets du*

> *présent et du futur. La territorialité qui découle de cette conception du territoire est une territorialité active. (Courlet et al., 2013, p. 3)*

La « territorialisation active » repose en somme sur les relations entre les acteurs locaux. Elle dépend fortement de la marge d'autonomie que leur confère l'État national au travers des politiques publiques dans des domaines définis. Nous nous référons ici à l'analyse de Jean-Luc Deshayes (2010) reprise par Courlet & alii (2013) qui distingue trois familles de politiques publiques générant trois types de relations entre les acteurs locaux.

Dans « un territoire donné », les politiques publiques, par souci d'égalité généralisée, considèrent l'espace comme un « contenant passif, simple réceptacle de localisations » décidées par l'administration centrale. Le lieu est alors envisagé comme une réalité donnée, localisable et délimitable sur le papier sous forme d'inventaire. Nous constatons que cette approche géographique traditionnelle est très fréquemment utilisée non seulement dans l'organisation du système éducatif français mais également dans la mise en œuvre de ses réformes successives. Le territoire n'est presque jamais envisagé de façon systémique. Il n'est pas tenu compte

> *des frontières administratives ou politiques (commune, province, région, nation), ni d'une zone géographique déterminée par la composition du milieu (montagne, vallée, domaine forestier, parc naturel…), ni d'une zone industrielle, un bassin hydraulique, etc... (Courlet et al., 2013, p. 13)*

Le type de relations qui en découle pour les acteurs est insatisfaisant puisque les projets sont finalement décidés ailleurs de façon uniforme.

Confrontée à un manque d'efficacité, cette catégorie de politiques publiques a évolué plus récemment vers des politiques qui font davantage appel aux relations partenariales des acteurs, sans toutefois les organiser. Les « territoire de projets » correspondent à « des territoires octroyés » dans lesquels l'autonomie décisionnelle réside dans la capacité à se saisir ou pas de projets élaborés et proposés par des instances nationales et européennes.

La troisième catégorie de politiques publiques confère aux acteurs la plus grande autonomie dans le choix et la discussion des actions à mener sur un espace déterminé, conditions indispensables à la réalisation d'un projet de territoire :

> *A l'image des fameux districts industriels et systèmes productifs localisés (SPL), mais bien au-delà, [le projet de territoire] est susceptible de lier le développement économique et social, mais aussi de s'articuler avec de nouveaux espaces de projets déterminés par les acteurs locaux dans un contexte institutionnel évolutif ouvrant progressivement sur une plus grande marge de manœuvre des pouvoirs locaux. Cette démarche débouche sur la constitution d'une boîte à outils indispensable à une prise de décisions locale cohérente avec les directives nationales et intimement liée à une conception du développement permettant la définition d'un programme de territoire avec ses principaux axes stratégiques.*

Les politiques publiques qui envisagent l'espace comme un territoire construit, de façon active, en misant sur l'engagement des acteurs, sont quasi-absentes en France.

1.1.3.5. Les critères d'analyse fonctionnelle du territoire éducatif

Nous transposons dans le domaine éducatif la définition de la territorialisation que nous venons de proposer. Nous pouvons dire qu'à l'instar du territoire le territoire éducatif :

est un espace délimité, approprié par un individu ou une communauté, sur lequel s'exerce un pouvoir. (Territoire, territorialisation, territorialité, 2021)

Nous définissons les critères fonctionnels pour observer le territoire éducatif en fonction des « trois catégories anthropologiques pour les comprendre à toutes les échelles, correspondant à leurs trois fonctions » proposées par le géographe Jean-Christophe Gay (2020). Les limites peuvent selon le chercheur remplir les trois fonctions de protection, organisation et appropriation (Figure 5) et avoir la capacité de s'associer selon diverses combinaisons dans des proportions variables (Mérenne, 2015, p. 2),

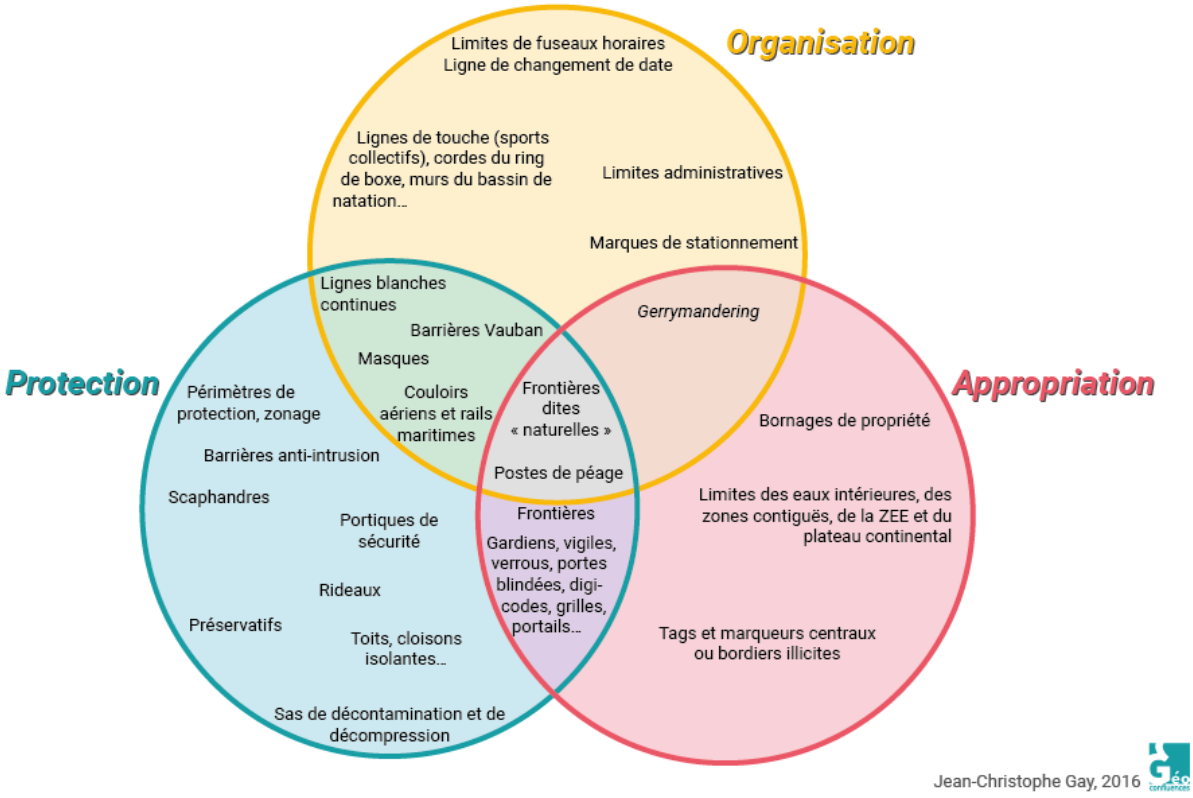


Figure 5 Les fonctions du territoire, J.C. Gay, 2016

Ces limites qualifient ainsi en retour les caractéristiques des territoires délimités, et déterminent des modalités spécifiques de l'habiter. A ces trois concepts qui entrent dans la définition fonctionnelle du territoire selon le géographe, nous ajoutons les deux autres fonctions que nous avons relevées : l'appartenance et l'identité. Selon le géographe Hervé Gumuchian (2008), le territoire est un objet géographique pertinent en matière d'éducation :

A l'énoncé de ces cinq caractéristiques [du territoire], chacun d'entre nous a pu sans grande peine se référer aux thématiques éducatives : bassin de formation et bassin de vie, l'école comme institution sur tous les espaces ou comme ferment de participation, mobilisation et développement sur les territoires... (Gumuchian, 2008, p. 41)

Selon nous ces 5 éléments fonctionnels de définition du territoire entretiennent des relations de réciprocité entre eux (Figure 6).



Figure 6 Les cinq fonctions constitutives du territoire éducatif et leurs interrelations.

Une délimitation précise est difficile à établir entre ces 5 fonctions tant leurs critères se chevauchent. L'organisation de la vie éducative locale est directement en lien avec l'appropriation des ressources éducatives territoriales puisqu'elle est une condition de cette dernière. L'appartenance au territoire éducatif est une composante de l'appropriation des ressources éducatives, son moteur. L'identité et la protection vis-à-vis de l'extérieur envisagent le territoire éducatif dans son acception symbolique et ses limites. Une lecture réversible de cette chaîne est tout aussi pertinente. L'identité est également une protection, ce qui consolide le sentiment d'appartenance, qui lui-même a un effet favorable sur l'appropriation des ressources éducatives qui rend nécessaire une organisation de ce territoire.

Nous établissons des correspondances (Tableau 1) entre ces cinq fonctions du territoire éducatif que nous venons de décrire et les différents courants ou notions utilisées par la recherche dans ce domaine.

Organisation	**Appropriation**	**Appartenance**	**Protection**	**Identité**
Autonomisation (empowerment)	Engagement (commitment)		Responsabilisation (accountability)	
Lieu de pouvoir	Lieu des rapports sociaux d'appropriation		Lieu de vie	
			Territoire donné Projets donnés	
		Ancrage territorial Territoire de projets		
Territorialisation Projets de territoire et projets d'établissement				

Tableau 1 Correspondances entre le New public management, les fonctions du territoire (Gay, 2020) et les cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires (Girault & Barthes, 2016).

Positionnement des typologies des projets de territoire par rapport aux fonctions du territoire.

Nous effectuons tout d'abord une distinction entre les fonctions du territoire éducatif d'une façon théorique (1ère partie du tableau) et leur mise en pratique notamment sous forme de projets (2ème partie du tableau). Les deux premières lignes du tableau 1, l'étude des préconisations de fonctionnement des structures éducatives en lien avec le New Public Management (ligne 1), l'épistémologie de la géographie en lien avec le territoire éducatif (ligne 2), sont superposables. La fonction d'organisation du territoire réunit l'autonomisation et le concept de territoire comme lieu de pouvoir. L'engagement dans la dynamique éducative et le territoire en tant que lieu des rapports sociaux d'appropriation des ressources éducatives se retrouvent dans la fonction d'appropriation. Le territoire comme lieu de vie englobe la fonction de protection et celle d'identité. Selon les théoriciens de l'éco-ontologie (Berryman, 2003) le paysage façonne également l'individu qui façonne à son tour le paysage.

En résumé nous trouvons rassemblées dans la partie droite du tableau les relations qu'entretiennent les personnes avec leur environnement ou entre elles dans le cadre d'un territoire éducatif tandis que la partie de gauche concerne davantage l'utilisation du territoire par sa mise en mouvement afin de le valoriser et d'améliorer les conditions de vie de chacun. D'après cette répartition le sentiment d'appartenance apparaît central, un point de rencontre entre l'organisation et le fonctionnement du territoire (partie gauche) et le vivre ensemble (partie droite). Le rôle essentiel du territoire semble donc être de créer un sentiment d'appartenance et du lien entre les personnes. Même éloignés les uns des autres, nous habitons parmi.

Nous avons positionné dans la deuxième partie du tableau les différents types de projets en lien avec le territoire. Les projets, en tant que points de rencontre entre les cinq fonctions du territoire, peuvent être divisés en trois catégories (Courlet et al., 2013). Complètement à droite du tableau nous avons les projets donnés. Ce sont des projets nationaux qui sont attribués indifféremment aux territoires par l'autorité centrale sans concertation avec les acteurs territoriaux. Ils sont mis en œuvre par les administrations locales parfois en lien avec les collectivités locales comme certaines campagnes de promotion de la santé. Il s'agit majoritairement pour les acteurs locaux d'adapter des règles décidées ailleurs et dont les modalités d'un territoire à l'autre sont plutôt homogènes. Ce type de fonctionnement caractérise encore le système éducatif dans la mesure où les dotations aux établissements sont octroyées par l'autorité centrale déconcentrée ou décentralisée sur des critères plus ou moins nationaux qui s'appuient uniquement sur les prévisions d'effectifs fournis par l'administration (les maires sont rarement entendus dans ce domaine) pour constituer des classes. De même les collectivités locales dotent généralement les établissements en fonction de leur superficie sans entrer plus avant dans des problématiques locales. Par souci d'égalité, l'autorité centrale déconcentrée et décentralisée octroie les mêmes objectifs de réussite et de poursuite d'étude et proportionnellement les mêmes moyens par territoire. Dans le meilleur des cas une variation minime peut intervenir en fonction de l'identité marquée du territoire. Nous avons positionné ce type de projet qui ne demande pas une

appropriation par les acteurs du territoire dans la fonction de protection car ce qui est significatif ici c'est la limite territoriale ou la structure d'enseignement.

Les territoires de projets correspondent à une approche davantage focalisée sur l'humain et caractérisée par l'engagement des acteurs. Dans les territoires de projets l'autorité centrale lance des appels à projets dont les acteurs locaux peuvent se saisir et adapter les modalités de mise en œuvre. Les dotations culturelles des collectivités territoriales, les plans numériques éducatifs, les politiques de la ville et les appels à projets européens notamment procèdent ainsi.

En revanche le territoire comme lieu de pouvoir et d'appropriation se caractérise par un renforcement des instances de concertation et de décision (à gauche du tableau). Le type de projets qui y est associé est le projet de territoire, c'est-à-dire un projet qui est initié et porté par les acteurs territoriaux. Cela implique que localement existent des instances de concertation suffisamment actives et solides pour élaborer des projets. Comme nous l'avons vu ce type de projet est plutôt rare, même lorsque la loi en ouvre la possibilité comme dans le cadre de la loi Montagne. Les acteurs locaux et les administrations nationales comme on vient de le voir se renvoient mutuellement la responsabilité de son absence. En revanche dans le domaine éducatif il existe un projet d'établissement porté par le collège ou le lycée de secteur dont l'objectif est de territorialiser les politiques éducatives.

En résumé la notion de territorialisation éducative met en jeu les fonctions d'organisation et d'appropriation des ressources éducatives locales, la fonction d'appartenance qui repose sur les relations sociales et les fonctions de protection et d'identité qui concernent le lien entre les individus et leur environnement.

1.2. Les politiques d'éducation entre centralisme et localisme

La question du localisme et de l'universalisme hérité du siècle des Lumières est récurrente dans les débats sur l'éducation. Nous étudierons dans les chapitres suivants comment les politiques éducatives ont navigué entre l'échelon local et l'échelon national depuis le début du XIXème siècle. Celles-ci sont souvent définies comme

> *des programmes d'action gouvernementale, informés par des valeurs et des idées, s'adressant à des publics scolaires et mis en œuvre uniformément par l'administration et les professionnels de l'éducation sur l'ensemble du territoire national. Le rôle accordé à la connaissance dans l'émancipation individuelle et le progrès social s'allie à une dimension normative – le développement d'une éthique collective concurrente des éthiques religieuses (Van Zanten & Rayou, 2017).*

Développées pour bâtir et unifier la France républicaine au-delà des particularismes locaux et des identités régionales, les politiques publiques en matière d'éducation n'ont eu de cesse d'imposer de façon unilatérale une forme scolaire identique sur l'ensemble du territoire (Vincent, 1994).

1.2.1. le lycée napoléonien, clé de voute du système éducatif français

L'Ancien Régime a vu le pouvoir central devenir hégémonique sous la monarchie absolue (Tocqueville). La nécessité de contrôler l'éducation des enfants fut aussi une préoccupation des révolutionnaires :

> *Inspirées par les Lumières, de grandes figures de la Révolution française ont attaché leur nom à des plans, voire de véritables systèmes d'enseignement dont l'objectif était d'instruire les enfants de la République sans distinction sociale : Condorcet, Talleyrand, Lepeltier de Saint-Fargeau, Robespierre. (Heurdier & Prost, 2017, p. 21)*

Selon les auteurs, la création des lycées correspond à la naissance d'un élitisme républicain :

> *[…] Héritiers des collèges royaux puis des écoles centrales instaurées sous le directoire (1795-1799), les premiers lycées sont apparus avec la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802). 45 établissements sont prévus, un par ressort de cour d'appel, comprenant huit professeurs par lycée (lettres, sciences et langues), réservés aux garçons. Ils sont concurrencés par les petits séminaires que le pouvoir central devra réserver aux seuls élèves se destinant à la prêtrise. Les lycées napoléoniens doivent contribuer à alimenter les écoles spéciales[17] en talents. (Heurdier & Prost, 2017)*

[17] Certaines écoles spéciales deviendront par la suite des facultés de médecine et de droit. (Heurdier & Prost, 2017)

En 1806 Napoléon Ier crée un « monument administratif, l'Université impériale » . La première organisation va du Grand-Maître (l'actuel ministre de l'Éducation nationale) aux maîtres d'étude des collèges. Les décrets du 17 mars 1808 organisent les différents niveaux d'enseignement de l'école à l'université. Il s'agit dès sa création d'un « monopole d'État mû par une visée uniformisatrice » :

> *Art. 1 L'enseignement public, dans tout l'Empire, est confié exclusivement à l'Université. (Heurdier & Prost, 2017, p. 22)*

Cependant l'État impérial se contente de légiférer sur le second cycle du 2nd degré, le seul niveau scolaire sur lequel il lui est possible d'agir à ce moment-là :

> *Les établissements secondaires, collèges, pensions ou institutions continuent à être régis par les pouvoirs locaux, les congrégations religieuses et quelques particuliers. L'enseignement public présente à cette époque de grandes disparités d'organisation dans l'ensemble du pays, son administration est laissée à la décision des communes sous le contrôle des préfets. Les quelques lycées institués permettent de poser la règle. Elément déterminant entre tous, le pouvoir central se réserve le monopole de la collation des grades, dont le plus emblématique est le baccalauréat. Marque de son indépendance, il est prévu un « droit de sceau » versé dans le trésor de l'Université à l'occasion de la délivrance des diplômes, brevets et autres permissions. (Heurdier & Prost, 2017)*

Toutefois les lycées adossés et contrôlés par l'université conservent encore un ancrage territorial. Chaque lycée était administré par un proviseur, un censeur des études et un procureur (économe) nommés par le Premier Consul. Dans chaque ville où un lycée était institué, un bureau d'administration composé du préfet, du président du tribunal, du maire et du proviseur était créé pour la vérification des comptes et la surveillance générale du lycée. De plus certains personnels étaient astreints à loger dans le lycée :

> *Art.101 – A l'avenir, et après l'organisation complète de l'Université, les proviseurs et censeurs des lycées, les principaux et régents des collèges, ainsi que les maîtres d'étude de ces écoles, seront astreints au célibat et à la vie commune. Les professeurs des lycées pourront être mariés et dans ce cas ils logeront hors du lycée. Les professeurs célibataires pourront y loger, et profiter de la vie commune. (Heurdier & Prost, 2017, p.28)*

Ce modèle communautaire s'apparente à l'organisation cléricale et en reprend l'habit noir :

> *Art. 128 – Le costume commun à tous les membres de l'Université sera l'habit noir, avec une palme brodée en soie bleue sur la partie gauche de la poitrine.*
> *Art. 129 – Les régents et professeurs feront leurs leçons en robe d'étamine noire. Par-dessus la robe, et sur l'épaule gauche, sera placée la chausse, qui variera de couleur suivant les facultés, et de bordure seulement suivant les grades. (Heurdier & Prost, 2017, p. 30)*

Ces distinctions vestimentaires, toujours en vigueur de nos jours (Figure 7), s'inspirent du clergé et inscrivent les membres de l'Université dans une caste sociale hiérarchisée dont le rôle est de conserver et transmettre le savoir.



Figure 7 Costumes universitaires réglementés par Napoléon Ier

Les professeurs de lycée sont soumis aux mêmes règles vestimentaires. A l'instar du cloître des monastères, l'architecture de l'école concourt à créer un « dépaysement » (Clerc, 2021). L'école en tant que bâtiment est la frontière qui marque le moment où l'enfant et l'adolescent deviennent des élèves, terme qui véhicule lui aussi l'idée d'élévation et d'isolement du monde dont fait état Hannah Arendt dans *La Crise de la Culture* (1972). Le géographe Pascal Clerc (2021) identifie quatre types d'architecture scolaire qui chacune traduit une conception spécifique de la relation intérieur extérieur[18]. L'école-monastère qui correspond au lycée napoléonien fait d'après le géographe l'unanimité en sa faveur, de la part non seulement des tenants d'une transmission transcendante du savoir, mais aussi chez les partisans d'une adaptation de l'école aux contingences matérielles et locales, qualifiée de « pédagogisme » par les premiers. Selon le géographe, le pédagogue Philippe Meirieu attribue à l'école-monastère des vertus d'égalité scolaire en permettant aux élèves des classes socioprofessionnelles défavorisées de s'extraire des déterminismes sociaux et territoriaux qui y sont attachés. Nous retrouvons le même concept de dépaysement éducatif chez la philosophe Catherine Kintzler dont la pensée rejette tout pédagogisme :

> *Il y a une clôture qui est de l'ordre de la fermeture et il y a une clôture qui est de l'ordre du cloître, de l'ordre de la clairière plutôt, le cloître est ouvert. Vous êtes dans une clairière, vous voyez le ciel. Auguste Comte disait qu'il fallait*

[18] L'article présente quatre modèles : l'école fermée sur elle-même (le monastère), celle ouverte sur le monde extérieur (l'agora), le lieu d'apprentissage barricadé pour éviter les intrusions (la forteresse), et enfin l'établissement tenant de l'un de ces modèles mais bouleversé par l'irruption du numérique (le nœud d'échanges).

> *commencer les cours pour les prolétaires à l'université par l'astronomie. Pourquoi ? Parce que c'est loin, il faut un dépaysement.*[19]

De la même façon ce temple de la laïcité garantit une neutralité grâce à laquelle il est possible de s'épanouir intellectuellement. Pascal Clerc pose ainsi la dimension sacrée de l'école :

> *Cette conception de l'éducation et l'organisation spatiale des relations entre les établissements scolaires et leurs environnements qui en découle, relèvent des hétérotopies transformatrices (Foucault, 2009). Il s'agit, par une structuration spécifique de l'espace et la visibilisation d'une limite, de distinguer clairement le dedans du dehors. Les enjeux de laïcité renforcent cette spécificité. L'école-monastère est un espace autre, ni un espace public où des règles de la vie en collectivité comme des lois concernant l'ensemble de la population s'appliquent, ni un espace privé où, dans certaines limites, chacun est libre de fixer ses règles. Cette école sort l'enfant ou l'adolescent de son espace privé (c'est le sens initial du mot éduquer : e-ducere) pour le conduire dans cet espace qui peut préparer à la vie dans l'espace public mais doit s'en distinguer. Régis Debray (2010 et 2020) associe la laïcité à une exigence de frontière. La référence au religieux est de nouveau possible : l'école est en ce sens un espace sacré (du latin sancire : délimiter, entourer, interdire). (Clerc, 2021)*

En inventant le concept de « sacré laïque », l'Université et le lycée dans le second degré, ont figé une forme scolaire qui prévaut encore à l'heure actuelle (Vincent, 1994). Les raisons de l'indifférence de l'école aujourd'hui encore à l'égard de son environnement proche sont sans doute à rechercher dans cette identité fondatrice que nous venons d'esquisser. Il est cependant important de noter que le système napoléonien à l'origine, hormis les lycées centraux institués dans chaque préfecture, permettait une respiration locale importante dans la mesure où le pouvoir central, en se limitant à former les personnels et sanctionner les acquis des élèves, laissait aux acteurs territoriaux de grandes marges d'autonomie pour faire fonctionner les écoles du premier et du premier cycle du second degré (collèges). Les écoles normales d'instituteurs étant implantées dans chaque lycée napoléonien, les professeurs de lycée ont formé des générations de « maîtres assez éclairés » (Heurdier & Prost, 2017) pour enseigner dans les écoles primaires les premières connaissances indispensables à tous. Peu à peu le savoir rationalisé et découpé par l'Université a investi aussi le premier degré.

1.2.2. Un 1er degré local influencé par le lycée

A la fin du Ier Empire, l'instruction primaire est encore largement inorganisée et laissée aux interventions locales des communes. Si l'État n'intervient pas dans l'administration et le financement des écoles, il en va autrement pour l'organisation didactique des enseignements où l'influence des lycées et de la ville vont peser. La France compte encore au début du XIXème siècle une majorité de classes multiniveaux qui vont à l'encontre de la séparation stricte des âges et du découpage normalisé du savoir. Dans les écoles rurales, il y avait un maître dans le meilleur des cas pour plusieurs niveaux d'écoliers. Le maître

[19] *Les Chemins de la Philosophie, profession philosophe*, Adèle Van Reeth, France culture, 13 novembre 2020. URL de l'émission : https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/les-chemins-de-la-philosophie-emission-du-vendredi-13-novembre-2020

faisait venir près de lui un élève tandis que les autres attendaient leur tour en restant la plupart du temps inactifs (Jouan, 2015).

La méthode mutuelle développée en Angleterre sous l'influence de Bell et Lancaster, a apporté une réponse méthodologique appropriée à la situation des écoles rurales. En France, la Société pour l'instruction élémentaire créée en 1815 par des Libéraux, héritiers des philosophes des Lumières, promeut cette méthode économique et efficace puisque la parole de l'enseignant est démultipliée par des moniteurs-élèves qui prennent la place du professeur auprès des élèves. Le maître surveille les moniteurs, on s'instruit ainsi sans être statique, il y a davantage d'activités pédagogiques dans le respect du rythme de l'élève. De plus les châtiments corporels sont bannis contrairement à ce qu'il se pratiquait dans les écoles jésuites. L'objectif recherché n'est pas d'assommer les élèves avec des règles et des formules à apprendre par cœur. C'est précisément la compréhension qu'en a l'élève qui est recherchée :

> *Si l'élève comprend les règles, il se les approprie par lui-même et pratique une sorte d'auto-discipline, un self-government : « La raison est donc ce pouvoir sur soi-même qui remplace le pouvoir d'un autre, exercé de l'intérieur « . [...] Ce n'est pas un hasard si l'école mutuelle est, à l'époque même de son fonctionnement, comparée explicitement au régime constitutionnel : « L'enseignement mutuel est le régime constitutionnel introduit dans l'éducation ; c'est la charte qui assure à l'enfant la part de sa volonté dans la loi à laquelle il obéit. (Vincent, 1994)*

Le suivi des élèves se fait sur plusieurs années et par conséquent il y a moins de redoublements avec la méthode mutuelle qui annonce en quelque sorte la pédagogie Freinet. Dans le Briançonnais[20], en milieu rural montagnard, les instituteurs de la république des Escartons[21], connue pour ses taux d'alphabétisation aussi élevés que ceux de Paris, étaient de fervents défenseurs de la méthode mutuelle (Blanc-Serra, 2018a).

François Guizot, qui pourtant fait partie de cette Société, fera un choix inverse vingt ans plus tard sous la Monarchie de Juillet, en promouvant, avec son proche collaborateur Paul Lorain, la méthode simultanée sur le modèle de l'enseignement secondaire. Jean-Baptiste de La Salle (1651-1718), auteur d'un manuel publié en 1719, C*onduite des écoles chrétiennes,* est considéré comme le précurseur de cette méthode. Il s'agit d'une méthode

[20] Figure 1, p. 2223.

[21] La république des Escartons, composée au départ de trois territoires le Briançonnais, le Queyras et Oulx situé dans l'actuelle Italie, a racheté sa liberté en 1343 à Humbert II, prince du Dauphiné, qui en échange d'un tribut élevé, accorde des droits concernant la justice, le commerce, l'administration, l'instruction et surtout la fiscalité à ses sujets. Les taxes diverses versées jusque-là furent réunies en une seule rente annuelle. Les habitants du bailliage de Briançon (ou Grand Escarton) acquirent la possibilité de se répartir cet impôt selon leur propre choix, le mot « escarton » provenant du latin exquartonare, « se répartir l'impôt ». En permettant l'élection de représentants, elle laissait une relative frange d'autonomie pour la gestion des affaires propres à la communauté. C'est avec cette charte emblématique, mythifiée à partir du XIXème siècle et régulièrement confirmée par les rois de France, que se met en place le régime des Escartons, qui perdura jusqu'à la Révolution. L'instruction dispensée, en prenant la forme d'une école publique, se révèle avant-gardiste en comparaison avec une grande partie de la France, dans la longue durée précédant l'installation de l'école obligatoire et gratuite. On relève par ailleurs dans cette région, des taux d'alphabétisation supérieurs à la moyenne nationale rendus nécessaires du fait d'un système politique égalitaire qui faisait appel à l'esprit critique de ses citoyens. Le traité d'Utrecht en 1723 rattacha le versant est de la République des Escartons au Royaume de Piémont-Sardaigne, sauf l'enclave de la vallée Etroite entre Névache et Bardonnèche. En contrepartie la France reçut Barcelonnette. Cependant après une autonomie de quatre cents ans, ayant résisté à l'absolutisme de Louis XIV et de ses descendants, en 1789 les Escartons, pourtant République, sont obligés d'abandonner leurs prérogatives territoriales pour entrer dans l'État-Nation naissant, malgré les doléances répétées de ses citoyens. La République « une et indivisible » assume ainsi son centralisme. (Wikipédia)

très ancienne pratiquée par les Frères des écoles chrétiennes, consistant en un découpage normalisé du savoir et une division de l'assistance en différentes classes progressant simultanément. Plus coûteuse, cette méthode a cependant l'avantage pour ses défenseurs de permettre à chaque enfant d'entendre et de voir « le maître » censé favoriser l'éducation morale en érigeant celui-ci en modèle. A l'inverse les écoles mutuelles promeuvent une vraie fraternité, une éducation à l'autonomie du jugement rousseauiste, éloignées du pouvoir conservateur et de l'Eglise qui y voit une menace, un principe révolutionnaire dans le fait de laisser un élève plus âgé diriger des plus jeunes, un commandement par les enfants ! (Jouan, 2015).
La loi Guizot de 1833 se décharge de l'administration et du financement des écoles sur les communes. On ne peut pas encore parler de « décentralisation » du premier degré aux communes car l'État ne s'en occupait pas. Elle a eu des conséquences à la fois sur la gestion des écoles et sur leur organisation. Cette loi fait référence pour la première fois aux « besoins et ressources du local[22] » qui ancrent le contenu des enseignements dans le territoire (Heurdier & Prost, 2017). Parallèlement une unification pédagogique s'opère. Bien que la réalité rurale diffère de l'organisation mise en place dans les écoles parisiennes, cette réforme s'inspire de la méthode simultanée généralisée dans les villes, et notamment à Paris, où les élèves sont suffisamment nombreux pour être répartis par classe d'âge. Cette loi prépare la première massification et démocratisation de l'enseignement dans le premier degré avec les lois Ferry :

> *L'impulsion donnée par la loi Guizot, qui imposait à chaque commune d'entretenir au moins une école primaire, demandait du temps pour se traduire dans les faits : il fallut plusieurs décennies pour que le réseau d'écoles couvre l'ensemble du territoire, et que s'améliore la qualification des maîtres. Mais il est remarquable que la loi Falloux elle-même y contribue, en obligeant les communes de plus de huit cents âmes à entretenir une école de filles. Avec Victor Duruy, le Second Empire finissant renforça encore ce mouvement, en permettant aux communes d'instituer la gratuité de l'école primaire (Heurdier & Prost, 2017, p. 21).*

A l'issue d'une mise en place progressive de 1881 à 1889 l'école peut accueillir tous les enfants gratuitement un demi-siècle plus tard avec les lois Ferry et Goblet (Heurdier & Prost, 2017).

1.2.3. Unification et uniformisation du premier cycle du second degré

Au début du XXème siècle il existe toujours une sélection à l'entrée du second degré qui n'est pas encore unifié. Depuis le décret de 1902 qui organise le second degré (création d'un premier cycle de 4 ans et d'un second cycle de 3 ans) de façon plurielle, les inégalités

[22] «Titre Ier. Art.1 : L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue et du calcul, le système légal des poids et mesures.
L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions de sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France. Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire peut recevoir les développements qui seront jugés convenables. », (Heurdier & Prost, 2017, p. 31). (C'est nous qui soulignons)

sociales et territoriales continuent d'exister. Ferdinand Buisson qui a été directeur de l'enseignement primaire déclare en 1899 :

> *Il n'y a entre le secondaire moderne et le primaire supérieur qu'une différence de classe. Quelques années plus tard, il oppose ceux qui possèdent sans travailler, auxquels s'adresse le secondaire, et ceux qui travaillent sans posséder, la clientèle du primaire supérieur (Heurdier & Prost, 2017)*

Dans les villes les lycées dispensent un enseignement classique à partir des classes élémentaires à des élèves se destinant aux études longues. Les collèges municipaux proches des lycées ont un plan d'étude similaire. En revanche les collèges municipaux en milieu rural intègrent plus largement des enseignements à visée pratique et professionnelle.

Malgré la gratuité de l'enseignement secondaire en 1930, les écoles primaires supérieures (EPS) et les cours complémentaires qui dépendent du premier degré ont la faveur des parents d'élèves. Que ce soit en milieu urbain ou en milieu rural, ces EPS disposent d'un personnel du 1er degré formé et en nombre adéquat. Ce qui n'est pas le cas des personnels des collèges municipaux, d'autant plus en milieu rural. Les écoles primaires supérieures puis les cours complémentaires retiennent les meilleurs élèves avant leur passage au lycée.

Plusieurs tentatives eurent ainsi lieu pour unifier le second degré qui de 1902 à 1959 comprenait six structures concurrentes : écoles primaires supérieures et cours complémentaires, collèges municipaux classiques, modernes et techniques, et petit lycée. Comme le résume Antoine Prost en 1968, « le secondaire a son primaire et le primaire son secondaire ». :

> *La population scolaire française est ainsi clairement divisée en fonction des classes sociales d'appartenance. Les possibilités de passage d'un système à l'autre sont extrêmement limitées. Le système des bourses ne permet qu'à une infime minorité d'élèves du primaire d'accéder à l'enseignement secondaire, conduisant Ferdinand Buisson en 1910 à parler d'« exceptions consolantes » pour caractériser la situation. Dans ce contexte, l'idée même d'orientation n'a pas grand sens. C'est l'origine sociale qui détermine les « choix » de métiers, selon des mécanismes de « régulation implicite » (Huteau & Lautrey, 1979) (Seguy, 2007, p. 1).*

Selon Bruno Garnier (2007) les Compagnons de l'université nouvelle se saisissent dès 1917 de cette problématique de l'égalité non pas dans une perspective émancipatrice mais prioritairement dans le dessein politique de laisser éclore les talents dont la France a manqué avant et pendant la Première guerre mondiale, contrairement à l'Allemagne. L'école française sélectionne très tôt dans le cursus scolaire sur des critères classiques qui ne sont ni justes ni rationnels, sur la base de critères sociaux et géographiques. Si l'école doit être unique jusqu'à la fin du premier degré de façon à donner indifféremment sa chance à tous les enfants, le second degré doit quant à lui offrir deux modes de diversification :

> *Le premier prévoit dès la sortie du primaire une orientation vers les humanités, qui sont des études longues, pour les meilleurs élèves, et une orientation professionnelle, plus courte, pour les autres ; le second mode de diversification est géographique, il situe la définition de l'offre de formation professionnelle au niveau de la Région. Certes, les Compagnons ont prévu des circulations entre la*

> *filière des professions et celle des études longues, puisque l'école unique « acheminera l'élève, d'une part aux humanités, d'autre part à l'enseignement professionnel, qui tous deux se rejoindront dans l'enseignement supérieur. » (Garnier, 2007, p. 36)*

Les Compagnons envisagent un second degré pour moitié sur un modèle de curriculum national et pour moitié territorialisé. La gageure du collège unique sera de rassembler ces deux postures. L'établissement scolaire, jugé comme souffrant « d'un excès d'organisation », les Compagnons de l'université nouvelle conçoivent un nouveau mode de fonctionnement basé sur une plus grande autonomie :

> *Tout en affirmant le principe de l'égalité de base, Probus entendait donner aux établissements scolaires une grande marge de manœuvre dans la définition des contenus d'enseignement et dans l'évaluation des élèves. Il préconisait notamment que « chaque lycée ait un conseil dont les membres soient désignés par l'autorité administrative, mais qui possède en propre, une fois cette désignation faite, des pouvoirs très étendus pour arrêter le programme des études » (Probus, 1917, p. 192-193). Le but de cette autonomie était, en réduisant le rôle de l'État, de libérer les initiatives et de multiplier les terrains d'expérience pratique. Autonomie et recul du pouvoir central allaient ici de pair, dans le but de construire un tissu d'établissements scolaires adaptés à la diversité des besoins de l'économie régionale (Garnier, 2007, p. 40).*

En étant moins national le curriculum peut se territorialiser dans un établissement en prise avec la réalité locale. Avec ce « conseil local », bien que ses membres soient désignés par l'autorité administrative, l'établissement serait en mesure d'élaborer une politique éducative territorialisée en lien avec les acteurs locaux. Le mouvement pour une école unique prend forme à partir de 1919 :

> *Le mouvement favorable à la démocratisation – le mot est employé en 1919 – est renforcé par l'épreuve de la Grande Guerre, et le slogan de l'école unique lui donne son nom. Il prend forme progressivement, est adopté par le Syndicat national des instituteurs, puis par la CGT ; Jean Zay s'en empare et en fait un projet de loi en 1937. Le plan Langevin-Wallon en constitue la formulation la plus achevée. Mais il n'aboutira que beaucoup plus tard, sous la Vème République. (Heurdier & Prost, 2017)*

Malgré le retentissement qu'eut ce mouvement, deux opportunités d'unifier le premier cycle du second degré ne furent pas saisies.

Dès 1920 la baisse vertigineuse de la natalité durant les années 14-18 impacte les effectifs de l'école primaire puis du second degré. Les petites structures étant très onéreuses, on pratique alors « l'amalgame » qui consiste à regrouper les petits effectifs de structures voisines, premier degré et second degrés confondus. Cette solution moins coûteuse a la préférence du ministère mais sur le terrain les principaux et les directeurs d'école résistent pour défendre leurs intérêts respectifs. Il fallut ainsi attendre 1941 pour que les écoles primaires supérieures soient définitivement dissoutes dans les collèges modernes ou techniques. Les cours complémentaires que les écoles primaires ont conservé remplacent alors les EPS au sein des écoles primaires.

Une seconde occasion se présente au lendemain de la Deuxième Guerre Mondiale. En réponse au manque d'union nationale et à l'émergence des deux blocs est/ouest, la Constitution de 1946 est « très centralisatrice même s'il y apparaît la notion de collectivités territoriales concernant communes et départements » (Perrat, 2021, p. 4).

Son préambule réaffirme dans son article 13 que l'éducation est une mission de l'État, augurant d'une possible unification et répartition des deux ordres d'enseignement :

> *13. La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État. (Constitution française de 1958, 2008, p. 34).*

Plusieurs réformes sont avancées dont aucune n'aboutira. Outre la rivalité entre premier et le second degré qui dépasse les clivages syndicaux entre le SNI et le SNES[23] pour atteindre les différents services du ministère, une idéologie égalitaire dans la transmission des savoirs commence à se répandre à cette époque qui empêche de trancher entre unification territoriale et uniformité nationale, enseignement général et enseignement professionnel. Les idéologies égalitaires de la lutte des classes, fortement représentées dans la population française dans l'immédiat après-guerre, revendiquent le plus haut degré d'instruction pour tous les enfants (Perrat, 2021).

L'instauration de la Vème République ouvre une période de stabilité politique et de grandes réformes. Avec la durée de la scolarité allongée à 16 ans en 1959 dans le but de former une main d'œuvre plus qualifiée pour répondre aux besoins économiques du pays, commence un long processus d'unification du second degré avec les réformes Berthoin, Fouchet-Capelle et Haby de la fin des années 50 à la fin des années 80.

Les cours complémentaires sont transformés en collèges d'enseignement général[24] (CEG) que l'on trouve plus souvent en milieu rural. Les écoles primaires supérieures et les collèges municipaux deviennent des collèges d'enseignement général avec des spécificités locales. Les collèges d'enseignement technique[25] sont institués. Cela a pour effet de remettre structurellement en cause le lycée napoléonien. Ses quatre premières années intègrent le collège d'enseignement secondaire[26] (CES).

---

[23] Le syndicat national des instituteurs (1er degré) et le syndicat national des enseignements de second degré (2nd degré).

[24] Le collège d'enseignement général (ou CEG) était une filière d'enseignement scolaire en France de 1960 (entrée en vigueur de la réforme Jean Berthoin) disparue en 1977 avec l'entrée en vigueur de la loi Haby (1975). En vertu de l'article 28 du décret no 59-57 du 6 janvier 1959, le collège d'enseignement général dispense un « enseignement général court », aussi appelé moderne court, qui comprend deux années de cycle d'observation, communes à l'enseignement général long et à l'enseignement technique suivies de trois années d'enseignement spécifique. Les collèges d'enseignement général ont été constitués soit par transformation d'anciens cours complémentaires, soit par la constitution de « groupes d'observation dispersés » (GOD) associés à des écoles primaires, à raison d'un au moins par canton.

En 1963 est institué un « premier cycle » de quatre ans (de la 6e à la 3e) qui regroupe l'enseignement général long et court, ainsi que des « classes de transition » pour les élèves ne pouvant suivre le cycle d'observation sans avoir atteint l'âge de fin de l'instruction obligatoire. Cette réforme, mise en œuvre par le décret no 63-793 du 3 août 1963, crée des collèges d'enseignement secondaire (CES) comportant, eux, des sections classiques, moderne (long et court) et transition-pratique (les CEG, eux, ne comportant pas de filière classique). Les collèges d'enseignement général ont été organisés par le décret no 64-1019 du 28 septembre 1964. Collège d'enseignement général — Wikipédia (wikipedia.org)

[25] Le collège d'enseignement technique (CET) est un établissement scolaire français destiné à l'apprentissage de 1959 à 1975. En 1959, dans le cadre de la « réforme Berthoin », le gouvernement français décide de transformer les centres d'apprentissage (CA) en collèges d'enseignement technique (CET) qui deviendront à leur tour des lycées d'enseignement professionnel en 1975 (réforme Haby du 11 juillet 1975), puis des lycées professionnels en 1985. Collège d'enseignement technique — Wikipédia (wikipedia.org)

[26] Le collège d'enseignement secondaire (CES) est un type d'établissement scolaire ayant existé en France de 1963 à 1979, qui a été créé à partir des classes de fin d'étude, des premiers cycles de lycée et des collèges d'enseignement général (ex cours complémentaires). Avant 1959 l'orientation après le CM2

A la suite de la deuxième massification scolaire au début des années 60 la création du collège unique en 1975 devait répondre à une gageure épineuse : élever le niveau de qualification des travailleurs dans un monde déjà en crise, tout en continuant à former une « élite républicaine ». Cette conception inédite d'une école utile, voire utilitariste, aurait pu déplacer le curseur vers une plus grande territorialisation du curriculum à l'instar de ce que proposaient les Compagnons de l'université au début du XXème. Mais cela ne fut pas le cas. Mis en œuvre à la rentrée 1977, le collège unique n'a pas connu d'adaptation significative de son curriculum ni de refonte des programmes. Sans formation pédagogique spécifique des enseignants à l'hétérogénéité des classes, il fut très vite confronté à des difficultés persistantes.

1.2.4. La territorialisation des politiques publiques d'éducation depuis 1981

Nous relatons ici la surprise de la sociologue Agnès Van Zanten à son arrivée en France dans les années 80 face à la tradition centralisatrice contrairement à des pays qui ont été construits sur un modèle décentralisateur :

> *Ce qui m'a toujours frappée en France, et c'est encore le cas aujourd'hui, c'est la barrière qui existe entre le pouvoir central et la communauté locale, cette dernière étant perçue, notamment en milieu rural, comme une source*

---

pouvait être vers soit une 6e de lycée ou de cours complémentaire soit dans une classe de fin d'étude ayant pour objectif de préparer au certificat de fin d'études primaires. En 1959, l'âge de fin d'instruction obligatoire fut porté de 14 à 16 ans pour les enfants ayant eu 6 ans cette année par le décret Berthoin ; dans un souci d'assurer une orientation démocratique, les classes de 6e-5e furent établies en cycle d'orientation dans des groupes d'orientation dispersés (GOD) tandis que les cours complémentaires devenaient CEG.

En 1962, devant l'échec des GOD à assurer l'orientation selon leur mérite des élèves, fut établi le collège d'enseignement secondaire, réunissant les trois filières avec peu de passerelles possibles :

- la voie longue, héritière de la formation des premiers cycles de lycées, dont l'enseignement était assuré par des professeurs certifiés voire des agrégés et qui était encore subdivisée en deux filières : la section classique, comportant l'étude du latin débutant en 6e et l'étude au choix du grec ancien ou d'une LV2 en 4e ; la section moderne long, comportant l'étude de deux langues vivantes.
- la moderne court, correspondant aux CEG et dont l'enseignement était assuré par des professeurs d'enseignement général des collèges (PEGC).
- la voie dite transition-pratique, dont l'enseignement était assuré par des instituteurs spécialisés et qui était chronologiquement divisée en deux parties : les classes de transition (6e-5e), héritières des classes de fin d'étude ; les classes pratiques ou terminale pratique (4e-3e), qui consistaient en une formation pratique pour un apprentissage ou une carrière d'ouvrier spécialisé.

Un collège d'enseignement secondaire pouvait être créé ex nihilo. Il pouvait également être créé à partir de la transformation d'un CEG ou d'un premier cycle de lycée. En 1969, Edgar Faure décida, pour 1970, la fusion des sections classique et moderne long dans une "voie I" par le passage des débuts de l'apprentissage du latin de la 6e à la 4e ; la section moderne court devait être renommée en "voie II" et la filière transition pratique en "voie III" ; le programme et les horaires des voies I et II fusionnèrent. Le Ve plan quinquennal prévoyait la disparition des classes de fin d'études pour 1972 en raison du fait que la totalité de la population du CM2 pouvait être accueillie en CES. Cette même année furent créées les "classes nouvelles" c'est-à-dire la CPPN et la CPA et qui, dès 1976, remplacèrent respectivement les classes de 4e et 3e pratiques. La répartition entre les filières fut effectuée d'abord à partir d'un examen d'entrée en 6ème ; ensuite, à partir de 1956, sur un dossier constitué des notes obtenues en CM2, l'examen servant de rattrapage pour ceux n'ayant pas eu la moyenne. En 1972, lorsque le réseau de CES mailla le territoire, l'examen ne fut maintenu que pour les élèves du privé hors contrat. Collège d'enseignement secondaire — Wikipédia (wikipedia.org)

d'obscurantisme : j'ai ainsi été très frappée par cet aspect missionnaire qu'avaient encore les instituteurs, l'inspecteur d'académie, comme s'il s'agissait de lutter contre les forces obscures du milieu local au sein duquel les rapports ne peuvent être que clientélistes – que ce soit le clientélisme consumériste des parents ou le clientélisme des forces locales diverses, des groupes de pression multiples qui peuvent se développer ; il y a toujours, pour le dire plus simplement, une très grande méfiance vis-à-vis du local, celui-ci ne pouvant pas être le lieu du bien commun, des services publics locaux. Cette vision des choses est encore très partagée chez les agents de l'État. Ainsi, le fait même que l'on utilise ce terme, « local », est de mon point de vue symbolique : en anglais, on ne dira jamais « le local », on dira « la communauté locale », « local » est un adjectif, cela qualifie quelque chose, alors qu'en France, on a créé un substantif, comme un lieu qui ne se construit que par rapport à un autre, le centre. (van Zanten, 2015, p. 8)

Les taux de décrochage scolaire, les inégalités croissantes entre les établissements et la progression des incivilités notamment en collège ont montré à la France que la parfaite uniformité ne produisait pas les effets escomptés. A l'occasion de la réforme constitutionnelle de 1982, la décentralisation éducative territoriale instaurée par les lois de 1983 et de 1985 confie la gestion du bâti et le fonctionnement des écoles primaires aux municipalités, des collèges aux départements et des lycées aux régions.

Toutefois la décentralisation est allée beaucoup plus loin dans les faits. Les collectivités territoriales ont largement investi les domaines de l'offre de formation et de l'orientation, du soutien et de la médiation scolaire et même le financement des universités et des IUT alors que l'enseignement supérieur avait été exclu des lois de décentralisation (Van Zanten, 2021, p. 85)

Le partage des compétences ainsi mis en place s'inspire de ce qui avait été imaginé initialement pour les écoles primaires au début de la Troisième République : l'État conserve la prise en charge de la mission d'enseignement et les collectivités territoriales deviennent responsables de la construction et du fonctionnement des établissements scolaires. Le rôle essentiel que conserve l'État dans l'enseignement a pour fondement le 13ème alinéa du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, repris dans la Constitution du 4 octobre 1958, qui proclame que « l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ». Cette disposition, reprise par l'article L. 141-1 du code de l'éducation, ne permet donc pas à l'État de décentraliser la totalité du service d'éducation. (Delahaye, Charbonnier, Henriet, et al., 2006, p. 6)

Dans le même temps les politiques éducatives ont connu une territorialisation afin d'être adaptées localement, la même norme ne pouvant être appliquée de la même façon sur le territoire national.

La démarche de « territorialisation » des politiques éducatives se fonde, quant à elle, sur deux principes : la prise en compte des disparités spatiales en matière d'éducation et l'appui sur l'échelon local pour les réduire. On peut distinguer deux modalités. La première, interne à l'Éducation nationale, se traduit par une répartition inégalitaire des moyens en faveur d'établissements et de zones choisis selon des indicateurs sociaux et scolaires : les politiques d'« établissements sensibles » ou de « zones violence » sont des exemples de cette orientation. La seconde se base sur la mise en place de partenariats entre l'Éducation nationale, d'autres ministères (Justice, Culture, Sports…) et des collectivités territoriales. Ces dispositifs comprennent, entre autres, les contrats éducatifs locaux, les

contrats de ville, les contrats locaux de sécurité ou les contrats d'accompagnement scolaire. (Van Zanten, 2021, p. 85)

Ces modes de territorialisation ne sont pas sans poser des difficultés dans la délimitation du rôle de chacun, dans le partage des informations et dans les modalités de concertation :

Au cœur de ces tensions se trouvent les atouts différents de l'État déconcentré et des collectivités territoriales. Le premier conserve encore une forte légitimité en tant que garant des valeurs du service public d'éducation sur l'ensemble du territoire, mais sa capacité d'action, à la fois en raison du manque de ressources et de l'affaiblissement de son emprise sur les acteurs locaux, s'est fortement érodée. En revanche, certaines collectivités territoriales tout au moins possèdent les moyens financiers et humaines pour intervenir localement, y compris au-delà de leurs domaines formels de compétence, mais leur action bénéficie rarement du même consensus normatif que celle des acteurs étatiques […]. L'État central a su néanmoins prendre acte de la capacité d'initiative des collectivités territoriales pour en faire un axe central de son intervention à l'échelle territoriale. Il laisse beaucoup d'autonomie aux acteurs politiques locaux mais régule et s'approprie en partie leurs actions par le biais d'appels à projets, de labels ou de l'offre de partenariats […]. (Van Zanten, 2021, p. 87-88)

1.2.4.1. La politique d'éducation prioritaire et les lycées professionnels

L'éducation prioritaire est apparue en réponse au risque que l'école baisse son niveau d'exigence pour s'adresser à des enfants auxquels le système scolaire ne s'est jamais adapté. Le refus de voir apparaître une école appauvrie dans ses contenus et de laisser des personnels exercer seuls leurs missions « avec difficulté, dans la difficulté, contre la difficulté » (Delahaye, 2019)conduisent en 1981 le ministre Alain Savary à rompre avec la tradition d'uniformité et d'égalité formelle de l'école en créant une politique de discrimination positive :

Cette évolution fondamentale n'aurait pu se produire sans une impulsion nationale forte. Pour la première fois en effet, une stratégie inégalitaire, « sélective » dit la circulaire de décembre 1981, s'opposait à l'éparpillement uniforme des moyens et était utilisée dans un objectif d'équité. […] L'article 2 de la loi de refondation inscrit le principe de discrimination positive dans la loi : « La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale. Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé. (Delahaye, 2019, p. 25)

La « discrimination positive » au début des années 80 est une première démarche de territorialisation dans le cadre conjoint des politiques éducatives et des politiques de la ville. Pour la première fois une chercheuse s'intéresse sous la direction de Viviane Jamati-Isambert aux phénomènes éducatifs horizontaux :

J'ai insisté sur la périphérie à la fois comme un lieu politique dans lequel s'imposent les logiques du centre, mais aussi comme un lieu géographique, avec des acteurs, tels les enseignants qui, face à la concentration des difficultés,

mettent en place des actions et des dynamiques tolérées par les autorités locales et parfois peu en adéquation avec les recommandations nationales. Ils sont à la fois soumis à de fortes contraintes économiques, sociales... et acteurs de leur propre environnement local. (van Zanten, 2015, p.8)

Les acteurs de l'établissement ont ressenti de façon récurrente la nécessité de s'investir dans des projets artistiques et culturels nationaux, académiques ou départementaux, puis progressivement de nouer des partenariats avec les acteurs locaux. Cette « école buissonnière » (Barrère, 2011) à l'intérieur de l'école est tout de même restée à la périphérie de l'enseignement à proprement parler, en-dehors des heures de cours.

L'objectif de 80% d'une classe d'âge au bac, à défaut de porter l'âge de la scolarité obligatoire à 18 ans, favorisera la création des lycées professionnels en 1985, à la suite de l'ouverture du premier lycée agricole en 1966 qui devait accompagner un monde agricole en pleine mutation. Ces deux nouvelles entités expriment clairement leur proximité avec le territoire. Nombreuses ont été depuis les velléités de transférer complètement la gestion et la programmation de l'enseignement professionnel aux régions, comme cela a été le cas en Italie en 1997.

1.2.4.2. Le projet comme régulation procédurale

Les modes de régulation du système éducatif territorialisé traditionnellement utilisés étaient la réglementation nationale et l'inculcation de valeurs communes. Aujourd'hui les pistes sont brouillées, les normes nationales laissent que peu de marge de manœuvre sur le terrain et les réformes successives dont les réformes de la formation entretiennent toujours le flou quant aux finalités de l'éducation. (Van Zanten, 2021). Depuis les années 1980 on assiste à une montée en puissance de dispositifs porteurs de thématiques comme la promotion de l'égalité des chances et la lutte contre l'exclusion. Ils peuvent prendre la forme de projets, de contrat et de partenariat. Ces dispositifs ont une efficacité à court terme en ciblant les groupes et les problèmes :

Le « projet », qui met l'accent sur la responsabilité des acteurs et leur capacité à proposer des solutions collectives adaptées aux situations locales, y occupe une place centrale et est certainement la procédure la plus institutionnalisée. […] Les projets sont aussi une composante importante de la modernisation des services déconcentrés. Ils ont été conçus comme un élément central de l'autonomie des établissements, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 en faisant une obligation pour tous les lycées, collèges et écoles. Les académies elles-mêmes et, de pus en plus, leurs différents services doivent aussi avoir des projets. La procédure de « contrat » a été introduite plus tardivement et demeure fortement liée à celle de projet, dans la mesure où il s'agit de formaliser un engagement réciproque de volontés autonomes s'inscrivant dans le registre de la coopération et non pas de la commande, autour d'un ou des projets. (Van Zanten, 2021, p. 89-90)

Les contrats et les partenariats constituent une formalisation des projets grâce notamment à la signature d'une convention. L'objectif est d'engager aux côtés de l'Éducation nationaleles acteurs locaux qui participent à des actions éducatives. Nous trouvons les contrats éducatifs locaux (CEL), les contrats de réussite qui ont une valeur davantage symbolique et les contrats d'objectifs entre les collectivités locales et les établissements qui sont encore assez peu utilisés. Ces dispositifs ont l'avantage de développer de nouvelles relations de coopération non seulement entre les acteurs de l'école mais aussi entre celle-ci et son territoire (Van Zanten, 2021). Cependant ils

alourdissent les missions des personnels de l'Éducation nationale sans une réelle prise en compte ou plus-value dans leur carrière. Pour certains chercheurs comme Choukri Ben Ayed ces partenariats cachent un danger d'externalisation de l'Éducation nationale notamment dans le domaine de la difficulté scolaire.

Si d'un côté les modalités de territorialisation éducative à la française ont provoqué un grand engouement de la part des acteurs et des élus locaux, ses effets sont considérés à la marge des grandes missions éducatives :

> *Tournés vers l'action, les dispositifs n'ont pas rendu celle-ci plus simple et plus rapide, car la complexité des montages engendre de nouveaux problèmes de coordination et alourdit les circuits de décisions. Visant à remplacer la bureaucratie, ils ne constituent pas un ordre social légitime au même titre que cette dernière du fait de la faible reconnaissance des acteurs chargés de sa mise en œuvre, qu'il s'agisse de cadres administratifs territoriaux peu formés à réguler leur fonctionnement […] ou d'acteurs de terrain ayant accepté d'assurer leur coordination. (Van Zanten, 2021, p. 90)*

En référence aux résultats très mitigés de la France dans les enquêtes PISA depuis de nombreuses années, ces nouveaux dispositifs n'ont pas amélioré la capacité de notre système éducatif à traiter la difficulté scolaire. Pire, ils reproduisent ses travers tout en les aggravant :

> *Ils participent à une individualisation de l'action éducative en direction des élèves, mais sans la rendre nécessairement plus efficace et plus équitable, car leur introduction va souvent de pair avec une forte segmentation des publics aux deux extrêmes de la hiérarchie scolaire. Aux bons ou très bons élèves, on propose des dispositifs comme les internats d'excellence […] ou les cordées de la réussite […], destinés à accélérer leur mobilité scolaire ou sociale ; les élèves en difficulté ou « fragiles » sont, eux, pris en charge par d'autres montages procéduraux – réseaux d'éducation prioritaire, classes relais ou programmes de réussite éducative – qui favorisent plutôt leur relégation. (Van Zanten, 2021, p. 91)*

1.2.5. Inégalités scolaires et territoire

Malgré sa présence dans notre devise républicaine aux côtés de la liberté et de la fraternité, l'égalité est une notion peu étudiée du moins jusqu'aux débuts des années 1960. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) ont pu démontrer que les inégalités scolaires étaient déterminées de façon inconsciente par l'habitus, défini comme l'ensemble des manières d'être, de penser et d'agir ainsi que des capitaux économiques, culturels et sociaux. Les sociologues Olivier Galland et Yannick Lemel manifestent une volonté rectificatrice dans la définition récente qu'ils proposent de l'inégalité :

> *une différence dans les accès aux biens sociaux ou dans les traitements individuels, jugée assez généralement inacceptable et devant être corrigée (Galland & Lemel, 2018, p. 148).*

Si les inégalités sont fortement marquées dans la société, elles acquièrent un caractère encore plus inacceptable quand elles concernent les enfants dans une institution, l'école, qui non seulement conserve les inégalités sociales mais les reproduit (Bonnéry, 2018; Bourdieu & Passeron, 1970; Cayouette-Remblière, 2016; Champollion, 2013; Danic, 2019; Duru-Bellat, 2001; Merle, 2017; Œuvrard, 1979; Peugny, 2013). Face à leur impuissance à faire réussir les élèves des classes populaires, les politiques éducatives récentes ont

remplacé le principe d'égalité par celui d'égalité des chances. En théorie tous les enfants doivent avoir les mêmes chances de réussir, mais l'on sait très bien que dans les faits (*PISA 2018*, 2020) ce sont toujours les mêmes qui échouent. Pour François Dubet la notion de classe sociale a été remplacée par le concept d'égalité des chances qui ne fait que masquer les inégalités. Seule la recherche d'une égalité des places pourrait garantir plus de justice :

> *(…) l'égalité des places est bonne pour les individus et pour leur autonomie ; elle accroît la confiance et la cohésion sociale dans la mesure où les acteurs ne s'engagent pas dans une compétition continue, celle qui consiste à réussir socialement, mais aussi celle qui consiste à exposer son statut de victime pour bénéficier de droits spécifiques. L'égalité des places, bien que toujours relative, créé un système de droits et de dettes conduisant à souligner ce que nous avons en commun et, en ce sens, elle renforce la solidarité. Elle ne vise pas la communauté parfaite des utopies (ou plutôt des cauchemars) communistes, mais elle recherche la qualité de la vie sociale et, par-là, celle de l'autonomie personnelle : je suis d'autant plus libre d'agir que je ne suis pas menacé par de trop grandes inégalités sociales. En cela elle ne déroge pas au libéralisme politique, même si elle conduit à maîtriser et à limiter le libre jeu du libéralisme économique. En un mot, la plus grande égalité possible est bonne en soi parce qu'elle renforce l'autonomie des individus. (Dubet, 2010, p. 118)*

A l'instar de François Dubet (2010) pour qui une utopique égalité des places devrait se substituer à l'égalité des chances, les responsables politiques mettent instinctivement en cause notre société inégalitaire pour se réfugier derrière la fatalité sans jamais remettre en cause la forme scolaire. Nous postulons d'une part que les inégalités sociales ne sont pas les seules à peser sur le destin scolaire des élèves et d'autre part que l'obligation de corriger les inégalités scolaires est un objectif impérieux qui doit être poursuivi conjointement par les acteurs républicains de l'éducation mais aussi par les acteurs républicains du territoire.

1.2.5.1. Les inégalités scolaires contextualisées

Aux côtés des inégalités sociales un autre facteur d'échec scolaire est à rechercher dans les inégalités liées au contexte de socialisation et dans les inégalités liées aux espaces de vie. Matériellement et moralement, il est difficile pour un jeune de quitter son territoire pour poursuivre sa scolarité dans un établissement éloigné. Une étude montre que les élèves en dehors des centres-villes aspirent avant tout à continuer à faire partie de leur communauté locale et adaptent leur stratégie scolaire dans ce sens :

> *les projets scolaires des jeunes ne se construisent pas essentiellement à l'intérieur de l'institution scolaire. Le sentiment d'appartenance à la communauté locale, l'enracinement dans le territoire, mais aussi la possibilité d'accéder à un lycée de la localité influencent en grande partie la construction des projets scolaires (Roques, 2007).*

Au niveau infranational, les études longitudinales de l'observatoire éducation et territoires (OET) ont mis en évidence depuis une vingtaine d'années des inégalités territoriales notables qui font peser un poids tout aussi inacceptable que les inégalités socio-économiques sur le devenir scolaire et professionnel de notre jeunesse. Pierre Champollion (2022) estime le poids contextuel du territoire sur l'orientation et la poursuite d'études des élèves approximativement à 15% par rapport aux poids respectifs des contextes sociologiques et institutionnels. Bien que les écarts aient tendance à se

réduire, les élèves en milieu rural, malgré de solides résultats globalement aux évaluations nationales, ont une orientation scolaire généralement peu ambitieuse, en-deçà de leurs compétences (Alpe et al., 2016; Champollion, 2013) :

> *Au total, en prenant en compte les résultats comparatifs du niveau 3e , si une atténuation des spécificités de l'école rurale – en termes, par exemple, de regard sur sa scolarité et surtout, d'ancrage territorial – mises en évidence par les comparaisons entre le premier et le deuxième suivi longitudinal OER-OET s'est indubitablement et progressivement faite jour depuis le début du XXIe siècle, des « poches de résistance », précisées ci-après, subsistent – encore ? – aujourd'hui :*
> *– d'une part, le faible niveau d'aspiration des élèves ruraux-montagnards (et de leurs parents) et, d'une façon plus générale, leurs projections vers leur futur scolaire (prochaine année scolaire prévue sans difficulté, orientation vers la 2de GT, orientation vers la 1ère S) qui, malgré de faibles évolutions récentes, restent notamment marquées du sceau d'une certaine frilosité (ce qui ne correspond pas stricto sensu à un « manque d'ambition », comme on le dit souvent, mais à une moindre utilisation à niveau égal de l'ensemble des choix d'orientation par les élèves ruraux-montagnards, qui se concentrent sur les filières professionnelles de proximité censées permettre une insertion professionnelle ultérieure locale) ;*
> *– d'autre part, les représentations sociales de ces mêmes élèves ruraux-montagnards liées aux territoires (positives pour la campagne et la région d'habitation, négatives pour la ville d'une façon générale et, surtout, pour la « grande ville »), si elles ne sont plus tout à fait aussi prononcées qu'avant, comme on l'a vu, demeurent quand même élevées, sans compter que la représentation du « pays étranger », toujours négative, n'évolue guère. (p. 206)*
> *Mais ces inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale repérées et constatées qui, rappelons-le, jouent dans le rural-montagnard de façon non univoque, tantôt positivement (éducation) et tantôt négativement (orientation), disparaîtront-elles à terme complètement ? Se conformeront-elles dans cette perspective aux pratiques et performances réputées socialement les « meilleures » ? Il nous semble que le développement rapide de la pénétration d'Internet dans les territoires ruraux, et notamment du haut débit, n'est pas étranger aux récentes évolutions présentées plus haut que nous avons constatées chez les élèves ruraux et montagnards en matière de représentations sociales et de comportements scolaires. (p. 209) (Champollion, 2020)*

En matière d'éducation à l'orientation le fait de vivre en milieu rural limite sensiblement les occasions de fréquenter des personnes qui exercent un métier différent de ceux de notre entourage (Champollion, 2013). Les indicateurs académiques de décrochage scolaire ont tendance à aplanir les données et ne rendent pas compte de façon précise des réalités au plus près du terrain. Ainsi l'analyse canton par canton a montré qu'il existe des différences notables d'occurrences de décrochage scolaire liées au contexte territorial (Boudesseul, et al., 2017). Réunissant les effets socio-économiques des familles et les effets des contextes locaux sur le destin scolaire des élèves, l'échelon territorial donne une image multifactorielle des mécanismes d'échec scolaire à l'œuvre :

> *Le décrochage scolaire se construit aussi localement, à la résultante d'une histoire, d'ancrage culturel, de variations dans la mobilisation d'acteurs du domaine de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion et enfin des dynamiques différentielles des établissements scolaires. (Boudesseul, 2017, p. 6)*

Un troisième ordre rural celui-ci (petites structures, éloignement, désert culturel) pourrait compléter la partition en deux ordres éducatifs (Ben Ayed, 2009) que sont d'une part le curriculum national des études longues et d'autre part le curriculum plus territorialisé des études professionnelles et de l'éducation prioritaire. La réponse de l'institution dans les dotations horaire et numéraire des établissements ne différencient pas ces situations en dehors de l'éducation prioritaire :

> *La localisation doit également être prise en considération. L'isolement de certains EPLE et leur large périmètre de recrutement les obligent à adapter leur offre de formation au plus grand nombre et à offrir un large choix, dans la mesure où ils constituent l'unique offre éducative sur un territoire isolé. Dans ces établissements notamment, le souci de préserver des postes complets et de limiter les BMP nécessite parfois d'utiliser les marges d'autonomie, limitant en conséquence leur utilisation pour d'autres besoins ; le besoin humain prime ainsi sur la prise en compte du besoin pédagogique. C'est d'autant plus vrai que l'allocation progressive des moyens, si elle peut inclure dans ses critères la ruralité (40 % des académies utilisent ce critère selon la DGESCO), ne la définit pour autant pas concrètement, en dehors des départements intégrés dans des plans spécifiques et disposant, pour cela, des moyens afférents. L'éloignement ou l'isolement des établissements a un impact indirect sur l'utilisation des marges d'autonomie en matière de transport. Plusieurs établissements des académies de Poitiers, Orléans-Tours et Nice ont fait part des difficultés inhérentes aux moyens de transport pour organiser des visites ou assurer la liaison école-collège, soit que ce transport soit trop coûteux eu égard à la localisation, soit que les transports publics soient trop rares ou aléatoires pour pouvoir les utiliser efficacement, entravant ainsi certains projets pédagogiques ou obérant leur coût. (Franchi et al., 2019, p. 60)*

Par des effets de taille de l'établissement et de seuil, le ratio heures par rapport au nombre d'élèves (H/E) se trouve être élevé dans les établissements ruraux qui ont généralement moins d'élèves que les établissements de centre-ville. Ce ratio qui permet de comparer les établissements entre eux est trompeur pour les établissements ruraux car le fait que le H/E soit élevé ne signifie pas la reconnaissance par l'administration de difficultés contextuelles particulières comme cela est le cas pour l'éducation prioritaire. Ainsi un effet taille oblige les plus petits d'entre eux, souvent situés dans des territoires isolés, à faire des choix qui ont un impact sur l'offre de formation :

> *« Le premier paramètre est celui de la taille ; il apparaît qu'une taille minimale semble nécessaire pour pouvoir mettre en place l'offre de formation. En dessous de seize divisions au collège et de neuf divisions de seconde au lycée, il est difficile de couvrir l'ensemble des besoins, notamment pour l'ouverture des enseignements optionnels. La diversité des langues vivantes, en particulier dans les académies situées dans les marges du territoire, soucieuses de mettre en place d'autres offres à côté de l'anglais et de la langue voisine – italien dans le sud-est, allemand dans l'est, espagnol dans le sud-ouest – est également un élément contraignant pour les établissements de petite taille. » (Franchi et al., 2019, p. 59)*

La publication en 2019 d'un indice d'éloignement des collèges a permis de confirmer les résultats des enquêtes de l'OET (Alpe et al., 2010) :

L'éloignement des collèges peut être approché de manière continue, à l'aide d'un indicateur synthétique qui tient compte, pour un établissement donné, du profil de la commune de résidence des élèves, de l'offre scolaire alentour ainsi que de l'offre culturelle et sportive. Si les collèges les moins éloignés se situent, très majoritairement, dans les grandes agglomérations, les collèges les plus éloignés se situent en revanche en outre-mer, le long de la diagonale allant des Ardennes jusqu'aux Landes, ainsi qu'en zone de montagne. Pour la plupart, ces collèges éloignés sont implantés dans une commune rurale. Les collèges les plus éloignés sont plutôt homogènes socialement. Ils se caractérisent par des moyens en enseignement plutôt supérieurs à la moyenne, en raison notamment de leurs effectifs plus faibles. Les résultats au DNB y sont légèrement meilleurs ; mais les différences concernant l'orientation des élèves sont plus marquées, en faveur de la voie professionnelle, en particulier de l'apprentissage.(Maugis & Touahir, 2019)

Si les élèves réussissent globalement mieux en milieu rural, l'indice d'éloignement des collèges confirme les inégalités territoriales en matière d'orientation et de poursuite d'études, d'accès aux sections spécialisées de l'enseignement adapté, aux structures culturelles et sportives (Figure 8).

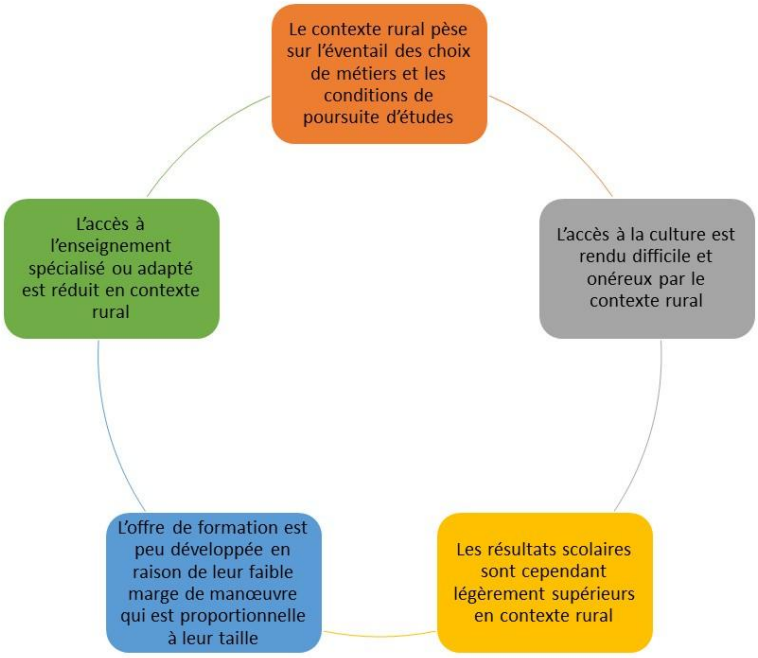


Figure 8 Les cinq éléments scolaires en tensions dans le contexte rural.

Dans ce domaine nous faisons l'hypothèse que seul un travail avec les acteurs territoriaux serait de nature à réduire les inégalités.

1.2.5.2. Une forme scolaire inadaptée aux élèves des classes populaires

Selon Guy Vincent (1994) entre le XVIème et le XVIIème siècle la prise de conscience de l'intérêt d'éduquer les enfants a conduit à développer un mode de transmission du savoir

plus formel que celui véhiculé par la tradition orale maître-apprenti. Ce nouveau mode de transmission des savoirs qui n'était pas sans tension dès son apparition va durablement influencer nos sociétés :

> *Ce qui apparaît à une certaine époque, dans les sociétés européennes, c'est une forme inédite de relation sociale, entre un « maître » (en un sens nouveau du terme) et un « écolier », relation que nous appelons pédagogique. […] Partout, dans ce qui va apparaître désormais comme l'ancienne société, « apprendre » se faisait « par voir-faire et ouï-dire » : que ce soit chez les laboureurs, les artisans ou les nobles, celui qui apprenait, c'est-à-dire en premier lieu l'enfant, le faisait en participant aux activités d'une famille, d'une maison. Autrement dit encore, apprendre n'était pas distinct de faire. C'est cette dépossession qui va susciter des résistances à la scolarisation, y compris de la part de groupes comme la noblesse à l'égard d'écoles pourtant conçues spécialement pour elles. (Vincent et al., 1994, p. 15-16)*

La forme scolaire telle que nous la connaissons repose sur un nombre d'éléments invariables visant à « discipliner » l'enfant pour en faire un élève puis un citoyen :

> *L'émergence de la forme scolaire, forme qui se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation. Celui-ci n'a cessé de s'étendre et de se généraliser pour devenir le mode de socialisation dominant de nos formations sociales. (Vincent et al., 1994, p. 16)*

La forme scolaire devient ainsi consubstantielle d'un lieu et d'un temps exclusifs où se produit l'acte de transmission du savoir :

> *Toute relation sociale s'accomplissant dans l'espace et dans le temps, l'autonomie de la relation pédagogique instaure un lieu spécifique, distinct des lieux où s'accomplissent les activités sociales : l'école. Cet espace est soigneusement conçu et organisé comme en témoignent les écrits de J.-B. de La Salle […] De même apparaît un temps spécifique, le temps scolaire, à la fois comme période de la vie, comme temps dans l'année et comme emploi du temps quotidien. (Vincent et al., 1994, p. 16)*

Selon le géographe Pascal Clerc la séparation avec l'environnement proche se manifeste dans l'architecture des établissements scolaires. Cette limite architecturale matérialise encore aujourd'hui la frontière symbolique entre l'intérieur et l'extérieur, le territoire :

> *La "forme scolaire" […] repose notamment sur une géographie spécifique : des bâtiments clos, fermés aux regards extérieurs, coupés des familles et réservés à une communauté d'enseignants et d'élèves. Cette séparation fait des établissements scolaires des hétérotypes (Foucault, 2009) au sein desquelles les enfants sont progressivement préparés à la vie adulte. (Clerc, 2021, p. 1)*

En rassemblant dans un lieu clos et en quelques sortes hors du temps des enfants de tous âges et de toutes conditions, l'État moderne français répondait non seulement à la nécessité de former ses jeunes mais aussi de leur donner « une discipline » :

> *Que tous les enfants – « mêmes les pauvres » – soient mis dans des écoles, apparaît comme une vaste entreprise que l'on pourrait appeler d'ordre public, à condition de ne pas la réduire à la simple police. Il s'agit d'obtenir la soumission, l'obéissance ou une nouvelle forme d'assujettissement, et, lorsque l'écolier apprend à lire, il le fait dans des « Civilités » […]. [Dans ces « Civilités » l'enfant] apprend l'obéissance à des règles – des manières de manger, de se moucher, d'écrire, etc. – selon des règles, qui sont constitutives de l'ordre scolaire, qui s'imposent à tous […] (Vincent et al., 1994, p. 16-17)*

Guy Vincent remarque que pour des groupes de jeunes de plus en plus nombreux et habitués pour la plupart d'entre eux à un mode oral de transmission des connaissances, sans dispositions préalables pour l'étude, la maîtrise de la lecture et de l'écriture pouvait être en soi problématique. L'acquisition du savoir, des codes et des attitudes de l'éducation dépendaient de la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Les élèves devaient se plier à une « discipline » souvent très éloignée de leur quotidien pour apprendre les savoirs d'une discipline scolaire. Ainsi les savoirs mobilisés à l'école étaient eux-mêmes rationalisés et « disciplinés » :

> *L'inutilité, pour la plupart des écoliers, d'apprendre non seulement à lire mais à écrire (à calligraphier) un grand nombre d'écritures montre assez que, contrairement à l'idée souvent développée selon laquelle la « fonction de l'école » serait de transmettre des savoirs et des savoir-faire », les « méthodes pédagogiques » venant assurer l'efficacité de cette transmission, l'invention de la forme scolaire s'accomplit dans la production des « disciplines » scolaires. […] Le terme « discipline » a été inventé en ce sens au début du XXème siècle. (Vincent et al., 1994, p. 17-18)*

Selon Theodor W. Adorno, philosophe et sociologue allemand de l'école de Francfort, la rationalisation du savoir se manifeste selon une vision kantienne dans la division de l'université en facultés par discipline, elles-mêmes subdivisées en programmes. Inféodé à l'Université, le lycée napoléonien s'est inspiré de ce découpage (Durkheim, 2014) qui depuis est devenu un enjeu tout à la fois de pouvoir et de société. Le système scolaire actuel est dans son ensemble bâti sur les disciplines scolaires, héritières du lycée napoléonien, et de leur prétention à une ascèse par le savoir. A l'intérieur des disciplines la question des programmes disciplinaires est un enjeu de pouvoir non seulement pour l'institution scolaire (équilibre entre les disciplines) mais également pour la nation. Jadis monopole du pouvoir central, leur élaboration a été confiée au conseil national des programmes en 1990, remplacé par le Haut Conseil de l'Éducation en 2005, lui-même remplacé par le conseil supérieur des programmes en 2013, tandis que le parlement revendiquait ce rôle au nom de la cohésion nationale. Fonction éminemment politique, la construction des programmes fait naître régulièrement des controverses sans fin entre traditionnalistes et « pédagogistes »[27].

Le poids des disciplines façonne notre système scolaire. Deux hiérarchies dissymétriques cohabitent avec d'un côté un ordre administratif restreint à certaines

[27] Deux conceptions s'affrontent, les tenants d'une éducation patrimoniale (classiques) et ceux d'une éducation sociale (modernes ou pédagogistes).

missions (chefs d'établissement, gestionnaires, secrétaires généraux, DASEN, recteurs) naguère chapeauté par une « inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale» (IGAEN). Et d'un autre côté une « administration des disciplines » sous le contrôle d'une inspection générale déclinée localement en inspections pédagogiques et régionales qui s'assure dans les classes du respect du programme et des pratiques pédagogiques officielles. L'inspection pédagogique supervise d'une part des concours nationaux de recrutement majoritairement disciplinaires au premier rang desquels l'agrégation, et d'autre part la formation et l'évaluation catégorielles des enseignants. La place et le rôle institutionnel des disciplines est largement admis tout du moins dans le second degré :

> *Les disciplines font l'objet d'une institutionnalisation : horaires d'enseignement, corps professionnel dédié, et donc présence dans les formations et les concours de recrutement, place et poids dans les examens, rôle éventuel dans l'orientation des élèves. (Tutiaux-Guillon, 2017, p. 381-382)*

Elles véhiculent non seulement des savoirs disciplinés mais également une pédagogie disciplinée qui selon Guy Vincent passe par des pratiques qui disciplinent dans un sens militaire à la fois l'esprit (exercices, répétitions) et le corps (rester assis, lever le doigt) :

> *Manuels, leçons distinctes, faites de questions-réponses à lire et à apprendre par cœur… […] « les règles et la discipline de l'art rhétorique en font un des exercices qui brident au plus serré la spontanéité ». (Vincent et al., 1994, p. 17 et p. 18)*

Guy Vincent décrit une transmission du savoir formalisée par des règles homogènes et immuables qui signent le début d'une relation impersonnelle entre le maître et l'élève :

> *Le maître doit intervenir le moins souvent possible : « Il aura égard de beaucoup interroger et de parler fort peu. » Dans toutes les pratiques le maître témoigne du fait qu'il n'est pas une « personne ». Dans l'univers clos et quadrillé par le programme (plan qu'une raison écrite se propose d'appliquer), le maître est en un sens dépersonnalisé. (Vincent et al., 1994, p. 33)*

Selon l'auteur ce sont les écoles mutuelles qui vont transformer l'écolier « dressé » par des règles d'inspiration jésuite en écolier « raisonnable » grâce au bannissement des châtiments corporels. Le maître est celui qui permet à l'élève de s'élever vers le savoir, une ascèse vers un absolu que certains pensent disparu aujourd'hui :

> *Ce que je veux faire c'est suspendre, qu'il y ait un moment quand un élève s'assoit dans sa classe et qu'il comprend comment fonctionne une retenue dans une soustraction, ce n'est pas facile, il comprend que Pythagore n'aurait pas fait mieux sur ce point-là. Il vit une expérience de liberté absolue. Ce n'est pas de l'isolement, au contraire, il est ouvert à toute la pensée qui a pu rendre possible cela. (Catherine Kintzler p. 761)*

La construction de cette nouvelle forme scolaire repose cependant d'après Guy Vincent sur la maîtrise d'un outil, la langue écrite, devenue une discipline indispensable à tout apprentissage, le français.

> *Enfin, pour accéder à n'importe quel type de savoir scolaire, il faut maîtriser « la langue écrite » (du graphisme à la composition française et à la grammaire, introduite par l'école mutuelle, en passant par la lecture). L'enseignement d'une langue écrite codifiée, fixée, normalisée n'est possible que par le travail scriptural*

sur les pratiques langagières opéré par des générations de grammairiens et de professeurs. L'objectif de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon les règles grammaticales, orthographiques, stylistiques, etc. Or, il faut revenir sur ce qui est devenu une évidence culturelle : l'école est le lieu d'apprentissage de la langue. C'est tout un rapport au langage et au monde que les pédagogues entendent inculquer aux élèves : une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage. C'est ce qu'avait bien vu L. S. Vygotsky (1985). L'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente conduite parfois par des métalangages, des règles, des définitions. La forme scolaire de relations sociales est la forme sociale constitutive de ce que l'on peut appeler un rapport scriptural scolaire au langage et au monde. (Vincent et al., 1994, p. 36)

La philosophe Catherine Kintzler partage le point de vue que la langue enseignée à l'école n'est pas celle que l'on parle tous les jours :

Et c'est vrai aussi pour la langue. On dit la langue est particulière. Non, une langue, à travers sa poésie, à travers ce qu'elle a produit de mieux, devient une langue étrangère pour tout le monde. C'est comme cela je pense qu'il faudrait enseigner le français. Et non pas au prétexte qu'il y a des locuteurs français. C'est une langue étrangère pour tout le monde qui est enseignée à l'école, et à ce moment-là, quand on accède à ce niveau, on peut le faire de manière très simple, avec des fables, bien sûr, tout dépend de l'âge des élèves aussi. Mais ils sont sur l'océan de la littérature universelle […]. (p. 761)

En résumé la forme scolaire scripturale actuelle a conservé les cinq grandes caractéristiques qui l'ont distinguée de la forme orale de transmission du savoir (Figure 9)



Figure 9 Les tensions scolaires dues aux cinq caractéristiques de la forme scolaire d'après Guy Vincent (1994)

Ce type de relations scolaires scripturales n'a pas évolué au fil du temps, résistant même sans s'adapter à la massification de l'enseignement :

> *La prédominance de la forme scolaire, du mode scolaire de socialisation est visible d'abord dans l'essor de la scolarisation elle-même. Cet essor, manifeste dès le XIXe siècle, n'a cessé de s'amplifier au long de notre siècle et s'est particulièrement accéléré après la seconde guerre mondiale et dans les années soixante. […] Il n'est sans doute pas inutile de rappeler quelques-uns des éléments saillants de ce « procès de scolarisation :*
> - *scolarisation des apprentissages professionnels (LEP, IUT, BAC professionnels) ;*
> - *généralisation du passage dans le secondaire ;*
> - *allongement de la scolarité en amont et en aval de la scolarité obligatoire. La scolarisation de la quasi-totalité des enfants de quatre ans en maternelle et l'accroissement spectaculaire des effectifs dans les lycées et les universités témoignent de scolarités de plus en plus longues en France.*
>
> *L'école et la scolarisation se sont développées jusqu'à devenir essentielles dans la production et la reproduction de nos formations sociales, des hiérarchies, des classes... qui les constituent. (Vincent et al., 1994, p. 39)*

De même la forme scolaire n'a eu de cesse d'influencer de nouvelles disciplines éloignées de la forme scripturale comme l'éducation physique et sportive :

> *Les activités sportives que l'on associe moins spontanément au « scolaire » dans sa perception commune, ne sont cependant pas dépourvues de propriétés de la forme scolaire. Outre qu'elles sont assurées par des spécialistes de l'« éducation sportive », elles imposent un minimum de discipline et de règles dans l'acquisition des techniques (s'opposant en cela aux jeux « libres », aux parties de ballons au pied des immeubles...) et tendent à organiser cette acquisition selon une progression programmée sous forme de séquences successives donnant lieu à des exercices répétés. Elles sont, de plus, caractérisées par le fait qu'elles tendent à constituer des pratiques corporelles en pratiques « pour le corps » c'est-à-dire n'ayant d'autre fin que l'éducation, la formation des corps. De la sorte, elles rejoignent l'éducation physique scolaire, telle qu'elle est analysée par Pierre Bourdieu : « L'école, lieu de la skholè, du loisir, est l'endroit où des pratiques dotées de fonctions sociales et intégrées dans le calendrier collectif, sont converties en exercices corporels, activités qui sont à elles-mêmes leur fin, sorte d'art pour l'art corporel, soumises à des règles spécifiques de plus en plus irréductibles à toute nécessité fonctionnelle, et insérées dans un calendrier spécifique (Vincent et al., 1994)*

Elle s'est également répandue hors de l'école à l'ensemble de la société :

> *Ainsi, la forme scolaire traverse de multiples pratiques socialisatrices. On en trouve l'empreinte dans la socialisation familiale (en tout cas, dans les classes supérieures et moyennes, dans les fractions supérieures des classes populaires), dans les activités « péri-scolaires[28] », et nous pourrions ajouter dans les*

[28] Il est intéressant de noter que l'auteur emploie le terme d'activités « péri-scolaires », plus proches du monde scolaire pour y exercer une surveillance, quand il s'agit d'élèves issus d'un milieu socio-

formations d'entreprise, les stages d'« insertion », etc. Progressivement, le mode scolaire de socialisation, c'est-à-dire la socialisation pensée et pratiquée comme « éducation », « pédagogie », etc., s'est imposé comme référence (non consciente), comme mode de socialisation allant de soi, légitime, dominant. (Vincent et al., 1994)

La forme scolaire uniforme actuelle interroge sur sa capacité à faire réussir de la même façon tous les élèves. Malgré plus de 200 ans de politiques éducatives centralisées et égalitaires, il semble que les inégalités en matière scolaire soient de plus en plus prégnantes dans les parcours des élèves. Les inégalités scolaires d'origine sociale, mises au jour il y a une soixantaine d'années par Bourdieu et Passeron (1970) continuent d'être reproduites par le système scolaire :

Ce constat est à la fois banal et dérangeant. Banal parce que personne ne nie l'importance des inégalités liées à la naissance, aujourd'hui comme hier. Et dérangeant pour deux raisons : d'abord, parce qu'il implique de penser la société comme étant travaillée par des antagonismes sociaux majeurs, à l'heure où l'importance du social tend à être minorée. Ensuite, parce qu'il met à mal les discours du mérite dans lesquels nous baignons, mis en pièces par la persistance d'une reproduction massive des inégalités. Le retour du social, la faible attention portée au thème de la reproduction sociale ne s'expliquent pas uniquement par le succès médiatique du thème des inégalités entre générations. Elle s'explique plus généralement par l'invisibilité croissante du social et, avant tout, par le déclin des analyses en termes de classes sociales. (Peugny, 2013, p. 13)

Les études internationales confirment cette tendance de notre système scolaire à ne pas parvenir à faire réussir les élèves d'origine socio-économique défavorisée :

Le milieu-socio-économique agit grandement sur le niveau des élèves. Dans l'OCDE, "le niveau à l'écrit des 10% d'élèves des familles les plus riches équivaut à une avance de trois années scolaires environ par rapport aux 10 % d'élèves les plus pauvres". En France mais aussi en Allemagne, cet écart atteint quatre années. Les résultats montrent par ailleurs que la France favorise la réussite d'une élite, celle des enfants qui réussissent le mieux tandis qu'elle est de moins en moins capable de faire réussir les enfants les moins privilégiés. L'étude met en relief une différence de 107 points entre les élèves issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé, nettement supérieure à celle observée en moyenne dans les pays de l'OCDE (88 points). Cet écart se stabilise toutefois depuis une dizaine d'années. Il était de 110 points en 2009. (PISA, 2018)

La même étude plaçait l'Italie en-deçà de la moyenne de l'OCDE avec un écart de 75 points. Les chercheurs ont depuis 50 ans précisé les différentes catégories d'inégalités

professionnel défavorisé et « extra-scolaire » pour des élèves issus d'un milieu plus favorisé. Pour la sociologue Joanie Cayouette-Remblière les causes d'échec des enfants de familles défavorisées tient à la propension de ceux-ci à privilégier le jeu : « Alors que les travaux sur les classes moyennes et supérieures montrent la valorisation de dispositions d'autocontrôle dans l'éducation des enfants, les tentatives d'amusement des élèves (garçons) de classes populaires semblent s'expliquer par leurs dispositions à l'hédonisme, qui consiste à profiter du moment présent sans attendre d'improbables meilleurs lendemains. Plus généralement les conditions d'existence des classes populaires (instables, souvent prises dans l'urgence du moment présent, s'attachant à la nécessité ou du moins pouvant rarement se payer le luxe du travail désintéressé) les préparent peu à la mise à distance du temps présent qu'implique la réalisation d'exercices séparés de la pratique ». (Cayouette-Remblière, 2016, p. 120-121)

scolaires à l'œuvre dans le système éducatif français. Les inégalités liées au genre (Baudelot, Duru-Bellat), les inégalités liées à l'histoire migratoire (Vallet et Caille, Felouzis) et les inégalités liées aux relations école/famille (Kakpo) ont une influence identifiée maintenant sur l'échec scolaire et/ou la sortie du système scolaire sans diplôme. Force est de constater que la méritocratie ne fonctionne plus, si tant est qu'elle ait un jour fonctionné.

La sociologue Joannie Cayouette-Remblière a révélé dans une étude longitudinale de la maternelle au lycée des inégalités liées aux représentations qui façonnent le système scolaire. Il semble en effet que les élèves des classes populaires et/ou immigrées soient assignés à une dévalorisation scolaire inconsciente :

> *Nous nous sommes efforcé, au fil de cet ouvrage, de montrer les mécanismes à l'origine de ce que des élèves comme Mada ne parviennent guère à se faire une place au sein du système scolaire tel qu'il a été construit au gré des explosions scolaires et des politiques volontaristes successives. Si les familles de classes populaires adhèrent désormais à l'enjeu scolaire, leurs logiques socialisatrices, façonnées par les générations précédentes, modelées par les difficultés sociales, conjugales et économiques contemporaines, et bien qu'imprégnées de la question scolaire, ne transmettent guère à leurs enfants les dispositions sociales valorisées par la forme scolaire. Or l'institution scolaire fonctionne ensuite en sanctionnant ces dispositions non scolaires et en renvoyant ces élèves à ce qui apparaît comme relevant de leurs propres insuffisances. (Cayouette-Remblière, 2016, p. 259-260)*

Souvent identifiés dès l'école maternelle par une attitude peu scolaire, le regard dévalorisant des enseignants sur les élèves des familles populaires et/ou immigrées se poursuit inconsciemment à l'entrée au secondaire :

> *A l'instar des élèves du pôle « cité » [familles immigrées], les élèves de l'élite ouvrière sont également culpabilisés pour leurs mauvais résultats : les annotations « irrégulier », « investissez-vous », « ne travaille pas », « a abandonné » et « doit travailler à la maison » sont ceux qui les distinguent le plus de la population totale. Ces élèves apparaissent à la fois éloignés des dispositions valorisées scolairement (régularité, persévérance, autodiscipline, etc.) et démobilisés. (Cayouette-Remblière, 2016, p. 92)*

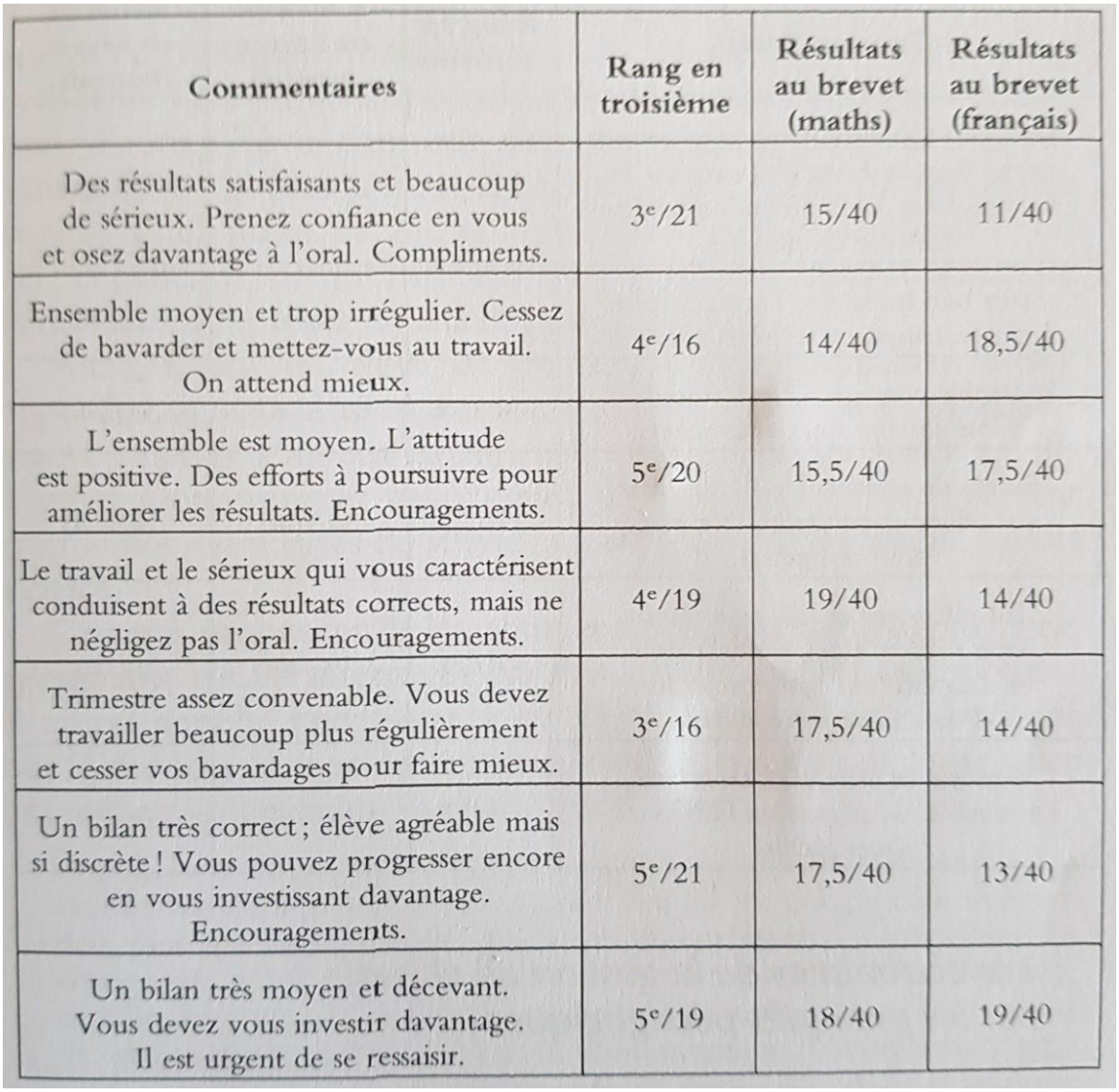
En l'absence des dispositions sociales valorisantes comme la « régularité, persévérance et autodiscipline », le regard des enseignants que traduisent leurs appréciations dans les bulletins (Figure 10) et le positionnement de ces élèves au sein de la classe sont très souvent négatifs, y compris quand le niveau réel des élèves révélé par les évaluations standardisées comme les épreuves écrites du diplôme national du brevet (DNB) est satisfaisant.

Commentaires	Rang en troisième	Résultats au brevet (maths)	Résultats au brevet (français)
Assez bon trimestre, mais vous pouvez mieux faire en étant plus concentrée. C'est très bien dans certaines disciplines. Sérieuse et motivée.	15e/24	30/40	29/40
Assez bon trimestre. Travaillez plus rigoureusement et très régulièrement	11e/21	30/40	25/40
Ensemble convenable et homogène. Élève sérieux. Encouragements.	18e/24	30,5/40	30,5/40
Ensemble convenable. Poursuivez vos efforts et participez davantage pour progresser.	17e/21	34,5/40	26,5/40
Thibault pourrait très bien réussir, mais l'absence de concentration et d'application porte préjudice. Peu sérieux cette année.	17e/29	26/40	27/40
Manque de sérieux et de travail, l'ensemble est moyen ou insuffisant. Quel gâchis !	17e/22	26,5/40	30/40

Figure 10 « Peut mieux faire » pour des élèves en réussite.

Commentaires de tous les élèves de classes populaires obtenant plus de 24 sur 40 aux épreuves standardisées de français et de mathématiques en fin de troisième, mais se situant dans la moitié inférieure de leur classe de troisième. Exemple de lecture : au premier trimestre, l'élève qui obtient le premier commentaire est classé quinzième de sa classe, composée de vingt-quatre élèves dont on connaît les résultats. Au brevet des collèges, il obtient 30 sur 40 à l'épreuve de mathématiques et 29 sur 40 à l'épreuve de français. Cayouette-Remblière, 2016, p. 148.

A l'inverse, des élèves en difficulté mais qui ont acquis les codes et les attitudes de l'école semblent bénéficier d'un regard positif qui se traduit par un positionnement plus haut dans le classement des élèves de la classe (Figure 11), en contradiction cette fois avec les évaluations standardisées :



Commentaires	Rang en troisième	Résultats au brevet (maths)	Résultats au brevet (français)
Des résultats satisfaisants et beaucoup de sérieux. Prenez confiance en vous et osez davantage à l'oral. Compliments.	3e/21	15/40	11/40
Ensemble moyen et trop irrégulier. Cessez de bavarder et mettez-vous au travail. On attend mieux.	4e/16	14/40	18,5/40
L'ensemble est moyen. L'attitude est positive. Des efforts à poursuivre pour améliorer les résultats. Encouragements.	5e/20	15,5/40	17,5/40
Le travail et le sérieux qui vous caractérisent conduisent à des résultats corrects, mais ne négligez pas l'oral. Encouragements.	4e/19	19/40	14/40
Trimestre assez convenable. Vous devez travailler beaucoup plus régulièrement et cesser vos bavardages pour faire mieux.	3e/16	17,5/40	14/40
Un bilan très correct ; élève agréable mais si discrète ! Vous pouvez progresser encore en vous investissant davantage. Encouragements.	5e/21	17,5/40	13/40
Un bilan très moyen et décevant. Vous devez vous investir davantage. Il est urgent de se ressaisir.	5e/19	18/40	19/40

Figure 11 Des "résultats satisfaisants" pour des élèves en échec, Cayouette-Remblière, 2016, p. 147.

Commentaires de tous les élèves de classes populaires n'obtenant pas la note de passage aux épreuves standardisées de français et de mathématiques en fin de troisième, mais se situant dans le quartile supérieur de leur classe de troisième. Exemple de lecture : au premier trimestre, l'élève qui obtient le premier commentaire est classé troisième de sa classe, composée de vingt-et-un élèves dont on connaît les résultats. Au brevet des collèges, il obtient 15 sur 40 à l'épreuve de mathématiques et 11 sur 40 à l'épreuve de français.

Il semble ainsi que la réussite à l'école soit davantage conditionnée par des prédispositions et des attitudes sociales inhérentes à la forme scolaire que par les capacités et la volonté des élèves. Ce regard négatif sur les élèves qui ne réussissent pas à adopter une attitude « scolaire » accentue leur dévalorisation personnelle et leur mal-être (Figure 12).

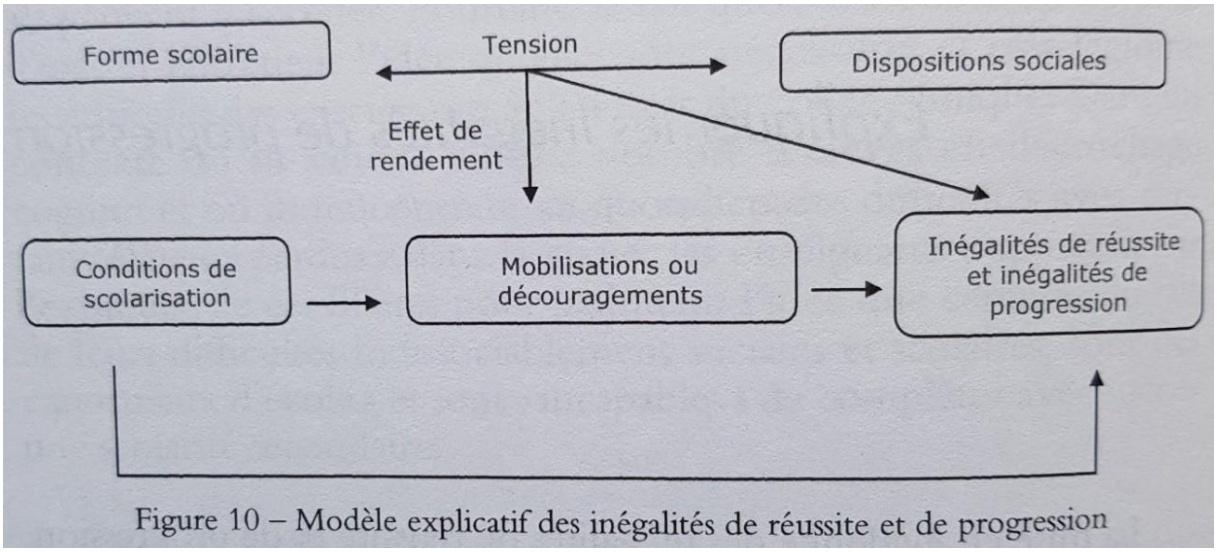


Figure 12 La forme scolaire et les dispositions sociales des élèves : deux univers en tension, Cayouette-Remblière, 2016, p. 116

Partant Guy Vincent pose la question du traitement de l'échec scolaire[29] qui participe de la crise d'une école qui ne réussit plus, du fait de la massification notamment, à faire réussir tous ses élèves :

> *Lorsqu'on se préoccupe de remédier à ce que l'on désigne comme les échecs de l'école c'est le plus souvent en reproduisant des pratiques scolaires et en augmentant la scolarisation, ainsi que le montre la multiplication des actions de soutien scolaire à la périphérie de l'école ou les actions de lutte contre l'« illettrisme » : « Toutes les critiques à l'égard d'une institution qui a échoué à apprendre à lire à trop de jeunes ou de moins jeunes n'aboutissent donc qu'à demander davantage d'école (Vincent et al., 1994)*

Ainsi la nécessité de dispositifs de soutien en tous genres est apparue inévitablement au sein même du système éducatif avec pour effet de ne pas rechercher les causes de l'échec que génère la forme scolaire elle-même :

> *Au sein de cet ensemble composite, le champ de « l'accompagnement scolaire » (Glasman, 2001), qui s'est massivement développé depuis les années 1990, est resté principalement ancré dans une logique typique du « premier âge des politiques d'éducation prioritaire », qui vise à « compenser les déficits ou carences dont souffriraient les enfants des catégories populaires » (Rochex, 2010) et qui tend – comme le souligne Bernstein (1975) – à détourner l'attention*

[29] Pour Joanie Cayouette-Remblière (2016) les parents des classes populaires ne savent pas relativiser les jugements émis par le système scolaire : une mauvaise note a une valeur absolue qui indique que l'enfant au mieux n'a pas travaillé, au pire qu'il n'est pas capable. Il y a une confiance aveugle dans l'école qui ne peut se tromper sur la « valeur » de l'élève. En revanche dans une famille plus favorisée, une mauvaise note ou une mauvaise appréciation ne signifient rien sur la « valeur » de l'élève, à qui d'ailleurs on fait confiance pour se rattraper dans une autre matière ou plus tard. De là découlent toutes les stratégies que certaines familles qui ont une bonne connaissance du système éducatif mettent en œuvre pour que leurs enfants réussissent.

« de l'organisation interne et du contexte éducatif de l'école », en la dirigeant « sur les familles et sur les enfants », plutôt que de « mettre en question ou d'expliciter les présupposés sociaux impliqués dans la définition sociale du savoir légitime ou dans la mise en œuvre légitime de ce savoir (Kakpo & Netter, 2013, p. 55)

Il en va de même pour le dispositif le plus récent :

[…] visant à « permettre à tous [les élèves] de progresser au mieux »[30], le dispositif « Devoirs Faits », entré en vigueur en 2017-2018, est destiné à réduire les inégalités d'accès au savoir selon les intentions de l'institution scolaire. Il s'agit d'organiser dans un établissement des moments et des lieux qui permettent aux élèves de faire leur travail personnel en étant accompagnés par des intervenants. Les séances proposées peuvent se dérouler aussi bien durant la journée – l'emploi du temps des classes étant aménagé de manière à programmer ces interventions au milieu des heures de cours – qu'au terme de celle-ci, après la fin des cours. Les intervenants peuvent être de différentes catégories : professeurs du collège dans lequel est mis en place le dispositif, professeur des écoles du bassin d'éducation, mais aussi assistants d'éducation. Contrairement à d'autres dispositifs , « Devoirs Faits » n'est pas exclusivement destiné aux élèves en grande difficulté et il est ouvert à ceux qui le souhaitent (dans la mesure des moyens alloués). Son organisation dépend de chaque collège, en cohérence avec le projet d'établissement. (Winder et al., 2019, p. 1-2)

Il est de plus possible dans le cadre de ce dispositif de faire intervenir des associations et des acteurs locaux pour répondre aux besoins des élèves à l'intérieur de l'établissement ou à l'extérieur. D'une part ce dispositif est souvent l'occasion pour les professeurs qui l'encadrent d'aller plus loin que le périmètre strict des devoirs, en d'autres mots de « refaire le cours » :

Ainsi nous avons constaté des finalités qui vont au-delà de ce que l'institution attend du dispositif « d'aide aux devoirs ». Nous remarquons en outre que la nature de ces objets ne semble pas être corrélée à la structure de la séance. (Winder et al., 2019, p. 7)

et d'autre part le dispositif semble cibler les élèves en difficulté dans les seuls cours de français et de mathématiques. De plus il nécessite pour être efficace une participation de l'élève sur le long terme à raison de 2h par semaine (*Mise en œuvre des réformes en cours. Devoirs faits. Note d'étape. Août 2020*). A ce stade de l'étude, il s'agit donc d'une aide dans le cadre de la forme scolaire traditionnelle, une école après l'école pour des élèves déjà en rupture avec cette forme. Ce dispositif a été repris dans la même forme par un organisme d'appui de l'Education nationale, le centre national d'enseignement à distance (CNED). Cette forme d'aide scolaire existait déjà dans le secteur privé : l'entreprise Acadomia[31] occupe actuellement 40% d'un marché du soutien scolaire dont les clients bénéficient de la part de l'État d'un crédit d'impôt de 50% sur les sommes versés. L'État a pour ainsi dire délégué à des entreprises privées une partie du traitement de l'échec scolaire qu'il

[30] https://www.education.gouv.fr/cid48653/dispositifs-aide-personnalisee-aux-collegiens.html Site consulté le 06/11/2019.

[31] Acadomia, fondée en 1989 sous le nom de Cours Études Secours, est la marque commerciale de la société Domia Group, une entreprise française de soutien scolaire à domicile. Présidée par Maxime Aiach, elle est contrôlée par la société MCP Education, filiale de Metric Capital Partners, un fonds d'investissement britannique.

contribue à générer (Figure 13) par une forme scolaire qu'il n'a pas fait évoluer quand cela était pourtant indispensable comme dans le cas du collège unique.

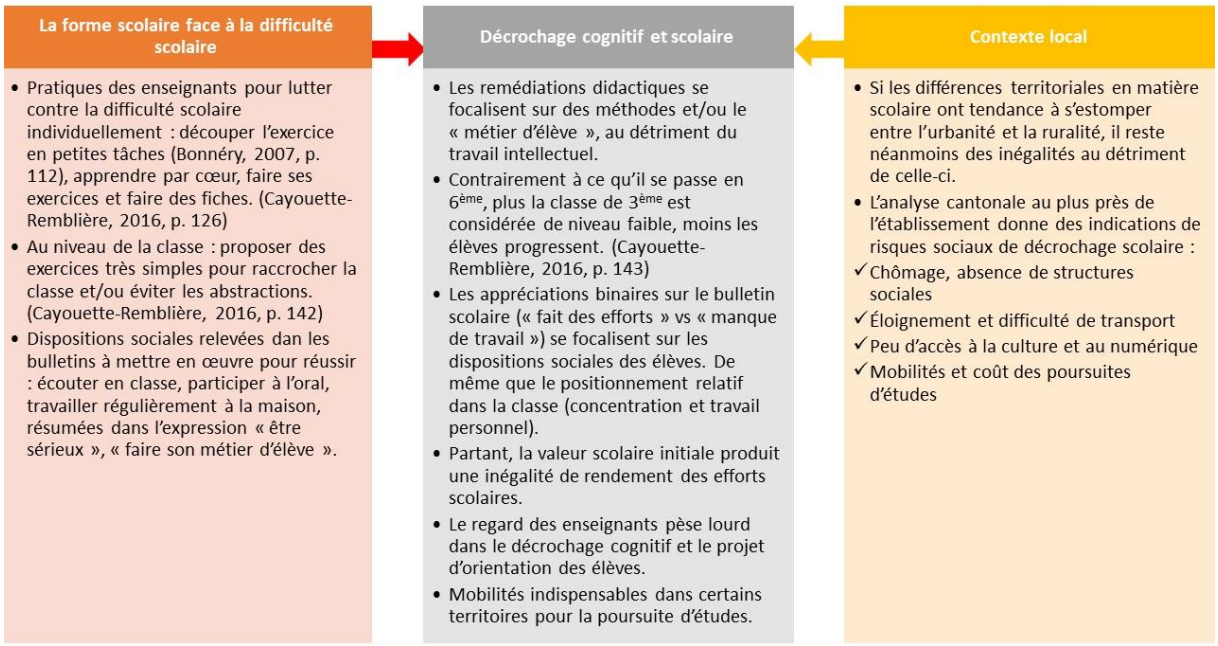


Figure 13 Les liens entre la forme scolaire, le contexte territorial et le décrochage cognitif et scolaire d'après Guy Vincent, Joanie Cayouette-Remblière et Stéphane Bonnéry. Les flèches rouge et orange signifient "produisent".

En résumé les contextes sociaux et territoriaux produisent des inégalités scolaires que le système éducatif profondément marqué par une forme scolaire de plus de 500 ans ne sait pas résoudre, y compris dans l'éducation prioritaire :

> *Lorsqu'on se préoccupe de remédier à ce que l'on désigne comme les échecs de l'école c'est le plus souvent en reproduisant des pratiques scolaires et en augmentant la scolarisation, ainsi que le montre la multiplication des actions de soutien scolaire à la périphérie de l'école (Vincent et al., 1994)*

Nous sommes parvenus à un point où nous nous entêtons (et c'est heureux !) à vouloir malgré tout faire réussir tous les élèves, sans y parvenir, dans un système qui montre de plus en plus son inadaptation. Nous postulons qu'une territorialisation des contenus permettrait de croiser et d'objectiver les regards sur les élèves. La situation est telle, notamment parmi les enfants des familles populaires, que nous ne pouvons plus refuser l'aide de nouvelles ressources humaines et patrimoniales au sein des territoires. Les compétences en lecture mesurées par les études internationales confirment ainsi l'absence de progrès significatifs :

> *Que disent maintenant les enquêtes internationales ? Elles font un sévère constat. D'abord l'évaluation Pirls, ciblant tous les cinq ans les performances en lecture des élèves de 9 et 10 ans en CM1 dans 54 pays : en 2011, les petits Français obtiennent un score de 520 points, au-dessus de la moyenne internationale (500), mais inférieur à la moyenne européenne (534). Surtout, on note sur dix ans une baisse significative des scores en compréhension des textes informatifs (-13*

points) et sur les compétences complexes (-11 points). Ensuite l'évaluation Pisa, conduite par l'OCDE tous les trois ans depuis 2000 sur les compétences des jeunes de 15 ans dans 65 pays : la dégradation des résultats des élèves français se confirme d'année en année. (…) en compréhension de l'écrit, le score reste stable (505) depuis la première enquête, plaçant la France au-dessus de la moyenne (496), grâce à une augmentation des élèves très performants (+4%), surtout les filles. Car le taux d'élèves ne maîtrisant pas la lecture passe, lui, de 15 à 19%. (Toulemonde & Le Nevé, 2017, p. 29-30)

Ces difficultés seront préjudiciables tout au long de la scolarité de ces élèves et tout au long de leur vie. Comment expliquer d'un côté des résultats aux évaluations internationales qui situent les compétences des élèves français en maîtrise de l'écrit à un niveau faible par rapport aux pays de l'OCDE, et de l'autre des taux d'obtention du baccalauréat qui n'ont jamais été aussi hauts, si ce n'est en se masquant la réalité de la situation ?[32]

Les inégalités liées à la forme scolaire et au sens des apprentissages (Bautier, Rochex, Bonnéry, Lahire) impactent silencieusement mais profondément la réussite et l'orientation des élèves. La responsabilité de l'échec est très souvent rejetée sur l'enfant et sa famille qui l'acceptent avec d'autant plus de résignation qu'il s'agit d'une famille d'origine populaire ou immigrée (Cayouette-Remblière, 2016).

La maîtrise de l'écrit est à la croisée des chemins de toutes les disciplines étudiées à l'école, ce qui rend sa maîtrise indispensable à la réussite scolaire de l'élève. Le savoir lire et le savoir écrire constituent deux des quatre piliers des savoirs fondamentaux à l'école primaire (lire, écrire, compter, respecter autrui). Mais dès l'école maternelle des disparités familiales avec la lecture-écriture apparaissent chez les jeunes élèves. La diffusion de la lecture n'est pas la même dans toutes les familles.

Le sociologue Carlo Barone a étudié les différences en matière d'acquisition des compétences de lecture-écriture des élèves de maternelle en fonction des lectures que leur ont faites leurs parents :

Les bénéfices de la lecture partagée font l'objet d'un consensus parmi les experts en éducation (Dickinson et al. 2011). Les livres d'histoires pour enfants sont beaucoup plus riches en vocabulaire que n'importe quelle autre activité pratiquée à la maison. Ils utilisent des registres linguistiques plus variés que ceux des conversations quotidiennes. Ainsi, la lecture partagée est censée promouvoir le vocabulaire des enfants, mais aussi leur familiarité avec la culture écrite, leur capacité d'attention et d'imagination, ainsi que leurs compétences narratives et leurs capacité de raisonnements plus complexes, mobilisées par l'enfant à l'écoute d'une histoire. En outre, cette pratique est en corrélation avec les habitudes de lecture et le plaisir de lire à l'adolescence, qui sont des prédicteurs de la performance scolaire. (Barone et al., 2019, p. 3)

Il y a aussi un réel avantage pour les enfants qui sont entrés très tôt dans la langue écrite oralement, leur capacité de décodage de l'écrit, c'est-à-dire de lecture autonome, pourrait en être améliorée. En effet l'observation du cerveau par les neuroscientifiques a permis de comprendre que le cerveau humain a besoin de pratiques assidues pour acquérir les mécanismes de la lecture, notamment pour développer « l'inhibition cognitive », c'est-à-dire la capacité de résister aux automatismes, selon Emmanuel Ahr, chercheur en psychologie du développement et de l'éducation à l'université du Québec à

[32] Voir l'entretien radiophonique retranscrit p. 727.

Montréal[33]. Plus l'élève acquiert tôt les mécanismes de la lecture, pour lesquels les schèmes de la langue écrite sont familiers, plus l'enfant va déchiffrer et comprendre rapidement, augmentant ainsi son plaisir de lire. Le processus inverse produit inévitablement une perte de confiance et d'intérêt qui finit par générer de l'illettrisme.

Olivier Houdé chercheur au CNRS, père du concept de l'inhibition cognitive qui estime que « devenir intelligent, c'est résister » aux automatismes trop évidents, la lecture assidue contribue grandement à devenir intelligent.

Les enfants des familles populaires n'ont pas l'occasion d'être confrontés à cette langue particulière qu'est la langue écrite, la langue des livres, des pièces de théâtre, des conférences aussi. Cela constitue la première source d'inégalité scolaire qui se joue à l'intérieur de la cellule familiale :

> *Les êtres sociaux des différents groupes qui composent nos formations sociales se distinguent ainsi par la fréquentation plus ou moins prolongée des formes sociales scripturales (et notamment des formes scripturales-scolaires de relations sociales). (Lahire, 1990, p. 271)*

Le chercheur Stéphane Bonnéry a montré la relation entre les façons de lire des parents à l'occasion de lectures partagées avec leurs enfants, notamment le soir avant de s'endormir, et les compétences de lecture enseignées à la maternelle. Selon le capital culturel de la famille, la lecture partagée aura un plus fort rendement scolaire. Selon le chercheur les familles populaires font une oralisation du texte en marquant quelques arrêts sur des mots compliqués mais sans questionner l'élève sur l'implicite du texte. Cela arme peu les élèves pour les activités scolaires (Figure 14).

[33] « La lecture est un processus de traitement visuel spécialisé dans la reconnaissance du langage écrit. L'aire de la forme visuelle des mots reçoit les informations des aires de la perception visuelle, différencie les caractères du langage écrit, puis relie ces caractères au son et au sens qui leur correspondent. L'étape cruciale de reconnaissance des caractères n'est pas innée. Un mécanisme d'apprentissage spécial se met en place, le recyclage neuronal, qui nécessite le détournement et le remaniement d'un réseau de neurones dans la limite des contraintes cérébrales. La particularité de ce mécanisme explique pourquoi de longs efforts sont nécessaires de la part de l'apprenant, mais une fois en place, l'habileté de lecture nous ouvre les portes de milliers d'années de savoirs du monde entier. Toutefois, le recyclage neuronal, aussi extraordinaire qu'il soit, n'est pas parfait. Si la plupart des propriétés dont hérite l'aire de la forme visuelle des mots suite au recyclage neuronal sont utiles au traitement visuel des caractères du langage écrit, une d'entre elles est délétère : la généralisation en miroir [la faculté de reconnaître un visage de profil ou dans un miroir] empêche notre cerveau de distinguer les lettres b et d, et p et q. Heureusement, le cerveau humain est équipé d'une habileté permettant de résister aux automatismes délétères, appelée inhibition cognitive. Appliquée à la reconnaissance des lettres en miroir, elle permet de bloquer la généralisation en miroir, et de différencier les lettres b et d et p et q. » (Ahr, 2016, p. 21-22)

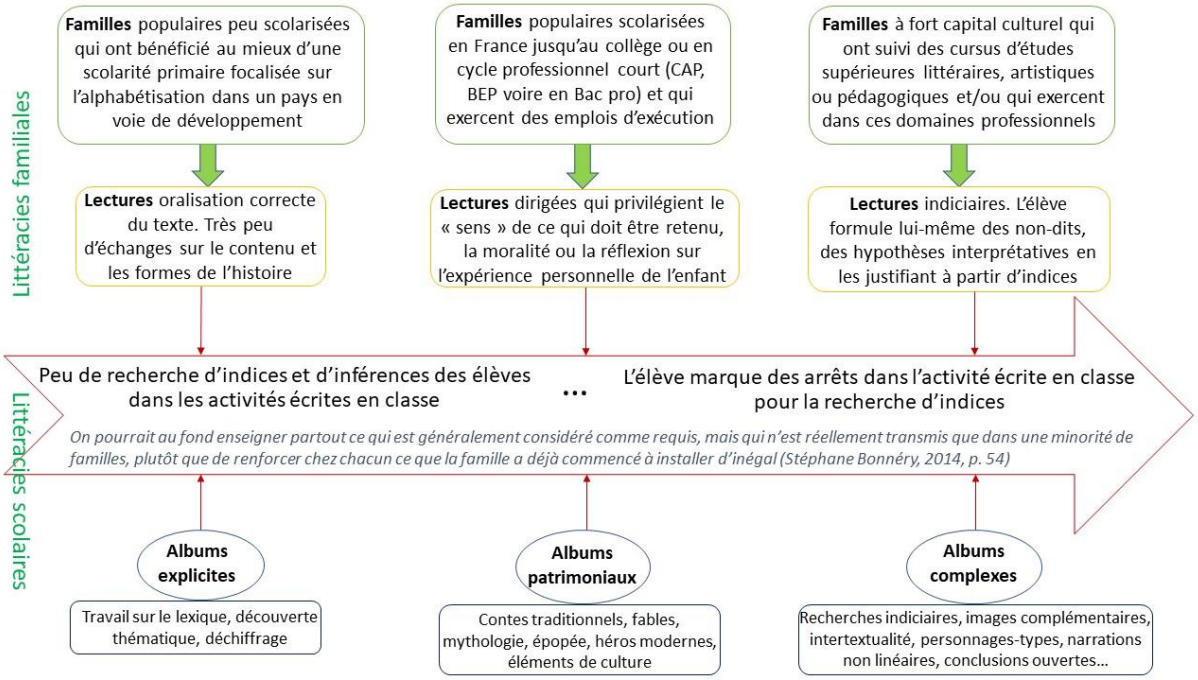


Figure 14 La relation entre le type de littéracie familiale à l'occasion de lectures partagées familiales et leur impact sur les compétences scolaires des élèves à la maternelle.

Les familles populaires « scolarisées », c'est-à-dire dont l'un des parents a un diplôme d'études supérieures dans un domaine artistique, font découvrir à leurs enfants l'implicite. Familiarisé avec cette langue écrite qui à maints égards s'apparente à une langue étrangère pour l'enfant, le travail scolaire de codage inhérent à l'activité grammaticale qui apporte la maîtrise langagière peut advenir :

> *La grammaire, née en Grèce, enseignée dans les Universités médiévales, les collèges, les petites écoles de Port-Royal et, enfin et surtout, introduite à un niveau beaucoup plus général dans l'école mutuelle au début du XIXe siècle, est, de plus, indissociablement rapport au pouvoir et rapport à la pratique. Le travail de réflexion et d'élaboration grammatical est très proche du travail de codification du droit : « La codification est un changement de nature, un changement de statut ontologique qui s'opère lorsqu'on passe de schèmes linguistiques maîtrisés à l'état pratique à un code, une grammaire, par le travail de codification, qui est un travail juridique ». Les codifications grammaticales, indissociables d'une normativisation du comportement langagier (dans la mesure où elles font apparaître une normativité explicite), permettent une autre maîtrise des pratiques langagières, un autre rapport à celles-ci, et impliquent un rapport au pouvoir. (Lahire, 1990, p. 269)*

La maîtrise du code de la langue, loin d'être innée, est la clé de la réussite scolaire. La forme scolaire traditionnelle ne prévoit pas d'intermédiaire entre la langue orale de la vie courante et la langue écrite littéraire enseignée à l'école. Si l'on reprend la métaphore juridique de Bernard Lahire, entrer dans la langue écrite littéraire de l'école serait comme passer du droit naturel au droit écrit. Or cet écart constitue un abîme pour bon nombre

d'élèves que des lectures précoces expertes et un renforcement à l'école maternelle (Bonnéry & Joigneaux, 2015) pourraient résorber.

J. Netter pose la question de l'efficacité de l'ouverture de l'école à la culture comme outil de réussite scolaire pour les élèves qui en sont le plus éloignés. Outre les difficultés persistantes d'ordre scriptural qui impactent la maîtrise de la langue de l'école, le sociologue de l'éducation J. Netter a mis en évidence aux côtés du curriculum formel (celui des programmes), du curriculum réellement enseigné et du curriculum caché qui relève de l'interprétation faite par les enseignants du curriculum formel (Forquin, 2008), un curriculum invisible qui participe également de l'implicite mais dont l'influence s'étend au-delà des disciplines aux activités périscolaires qui ne se réfèrent que très rarement aux disciplines. Or selon le chercheur ce sont les disciplines qui organisent les connaissances à l'école et partant permettent les apprentissages en contextualisant – décontextualisant les savoirs pour les recontextualiser dans d'autres situations. Pour J. Netter l'absence de rattachement de l'activité à une discipline comme c'est le cas dans les activités péri-éducatives et les sorties scolaires « clé en main », ou un rattachement implicite lors d'une tâche en classe dans le 1er degré, créent un flottement qui porte préjudice aux apprentissages des élèves issus des familles populaires (Figure 15).

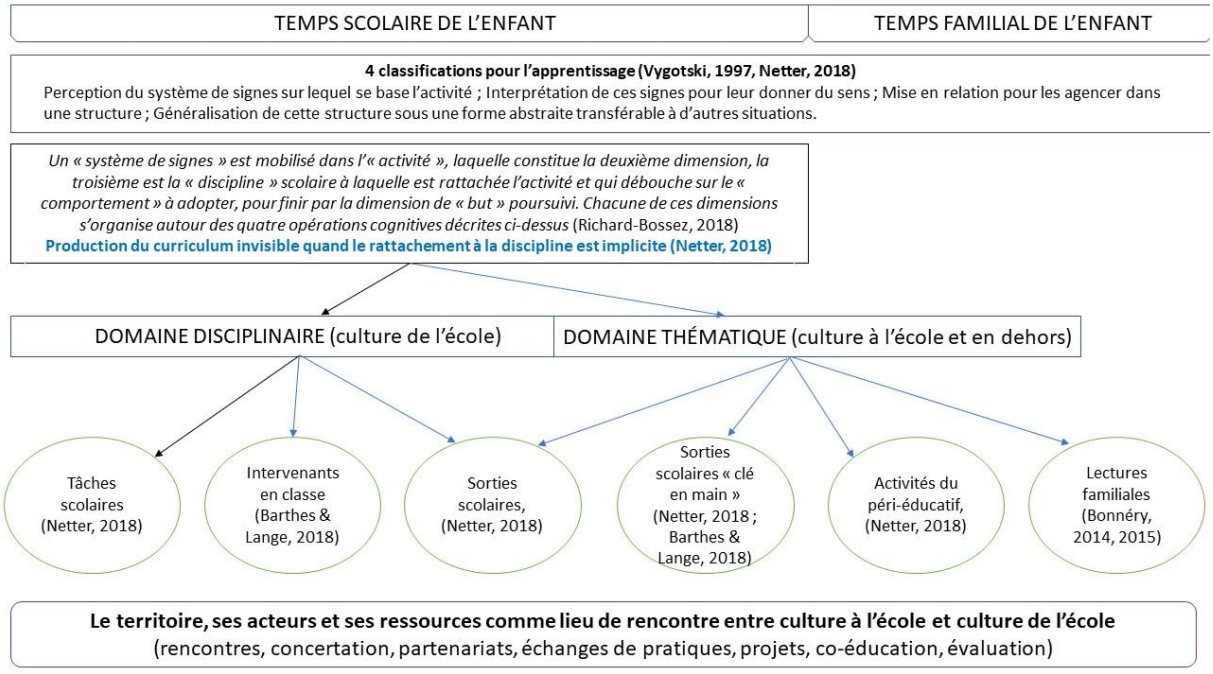


Figure 15 La production du curriculum invisible dans les activités péri-éducatives d'après J. Netter, 2018.

Les flèches noires signalent le rattachement de la tâche à une discipline et les flèches bleues une absence de rattachement ou un rattachement épisodique.

Le curriculum invisible est plus fréquent dans le cadre des activités thématiques (le thème de l'activité l'emporte sur les savoirs et compétences mis en œuvre) proposées par les acteurs éducatifs locaux dans des moments scolaires comme les sorties, les interventions en classe et les activités du temps péri-éducatif). Nous ajoutons à ce mode de transmission les lectures familiales qui privilégient dans la plupart des cas l'intérêt

thématique au détriment d'un accès à l'implicite (Bonnéry, 2015). Ce modèle bâti par J. Netter à partir de l'observation de séquences dans le 1er degré est selon nous transférable au 2nd degré sauf pour ce qui concerne les tâches disciplinaires où la partition de l'emploi du temps en un nombre conséquent de disciplines matérialisées par un enseignant spécifique, une salle de classe distincte et un horaire récurrent dans la semaine, rendent le rattachement disciplinaire évident.

Ainsi avec la mise en place des rythmes scolaires dans le 1er degré et la multiplication des intervenants dans les 1er et 2nd degrés, les élèves se retrouvent depuis plusieurs décennies soumis à un bilinguisme scolaire (Netter, 2018, p. 93) qui pénalise en particulier les enfants des milieux populaires :

> *Les disciplines constituent le cadre qui permet leur interprétation scolaire aussi bien en classe que dans les temps périscolaires. Elles sont une expression essentielle de la culture de l'école et l'école attend des élèves qu'ils pensent le monde au travers des disciplines. La plus ou moins grande maîtrise que les enfants en ont influe alors sur la façon dont ils se saisissent des contenus rencontrés. […] Or l'accompagnement de ce travail de traduction apparaît largement éludé par les encadrantes, les deux logiques étant au contraire présentées de façon indépendantes l'une de l'autre. Ce constat résonne avec de nombreuses observations réalisées dans les écoles. Dans les classes, les projets thématiques développés par les enseignants, par les intervenants municipaux ou par des intervenants occasionnels paraissent étrangement coupés des enseignements disciplinaires réalisés par ailleurs, constituant la classe en milieu dual. Les activités menées par les animateurs lors des temps périscolaires relèvent assez largement de contenus thématiques définis par opposition au « scolaire » disciplinaire supposé de la classe. Certains sont pourtant clairement de l'ordre des disciplines scolaires, dans les ateliers de type aide aux devoirs, ou en bibliothèque par exemple, sans que le cadre des disciplines scolaires soit assumé. En somme, la référence à des logiques thématiques peu en prise avec les disciplines et qui peinent dès lors à conduire au calibrage scolaire des « activités » traverse l'ensemble des temps des enfants à l'école. (Netter, 2018, p. 145-146)*

Nous pouvons appliquer ces remarques à la relation didactique qui n'est pas encore stabilisée entre la discipline français et le théâtre :

> *Dès l'instant où l'on se focalise sur la période actuelle, la première question que l'on peut se poser, d'un point de vue didactique, est celle de la définition même du théâtre (de Peretti & Petitjean, 2022)*

Il en va de même de l'activité danse par rapport à la discipline EPS :

> *Tenter d'expliquer et de comprendre ce processus de co-construction in situ et en actes d'une référence en danse contemporaine à l'école nous semble d'autant plus intéressant que cette discipline n'est que très marginalement constituée en référence didactique explicite, que la référence externe est peu disponible pour les acteurs (et la société en général), et que la proposition de mêmes tâches peut mener à la construction de références fort différentes (Arnaud-Bestieu, 2011 ; Arnaud-Bestieu et Amade-Escot, 2010) (Arnaud-Bestieu, 2014)*

Parfois les structures locales sont à l'origine d'expériences didactiques innovantes qui visent à réduire l'implicite des apprentissages et par conséquent permettent de lever une

partie du voile du curriculum invisible. Le chercheur X. Roth s'est intéressé à l'activité proposée aux élèves par le service éducatif du Camp des Milles près d'Aix-en-Provence (13) qui peut intéresser la didactique de la discipline histoire-géographie :

> *Relativement aux justifications absolutistes et relativistes des contenus à faire apprendre, le Camp des Milles a ceci d'intéressant que ce lieu, compte tenu de son histoire, immunise a priori contre ces deux écueils. Il nous paraît en effet peu probable qu'après une visite du Site-Mémorial, on puisse raisonnablement adopter une posture relativiste semblable à celle qu'analyse Wilson dans l'article déjà cité : « "Comment réagissez-vous au génocide ?" "Oh, je ne m'en soucie guère" » (Wilson, 1986, p. 89). À l'inverse, on imagine tout aussi difficilement qu'on ne soit pas interpellé par la dangerosité d'une justification absolutiste de ses propres actes. Un des objectifs du volet dit « réflexif » du parcours muséographique consiste précisément à montrer, en s'appuyant sur les apports des sciences humaines, le rôle joué par l'absolutisme autoritaire du Régime de Vichy dans la transformation d'une banale tuilerie de Provence en rouage d'Auschwitz. Au regard d'une stratégie didactique fondée sur l'expérience d'antivaleurs, les multiples mentions de Vichy dans le parcours muséographique s'avèrent essentielles. À bien des égards, le Régime de Vichy peut en effet être compris comme « antithèse et négation de la République » (Douzou, 2017, p. 123). Vichy, relativement aux valeurs républicaines, peut donc être légitimement considéré comme une antivaleur dont le Camp des Milles est la trace patrimoniale. De là l'idée de faire un usage stratégique de ce patrimoine, en évaluant l'effet de l'expérience d'une telle antivaleur sur l'adhésion d'élèves aux valeurs de la République (Roth et al., 2021, p. 19)*

Partant le chercheur étudie quels peuvent être les effets d'une telle démarche sur le rapport aux valeurs des élèves :

> *[…] notre objectif est double : (i) s'affranchir d'une justification absolutiste et d'une justification relativiste des contenus à faire apprendre ; (ii) au moyen d'une stratégie didactique fondée sur une analyse logique du concept de norme qui révèle que les valeurs, pour faire sens, doivent être replacées dans leurs rapports polémiques avec des antivaleurs. On notera qu'une telle stratégie didactique prend le contre-pied des pratiques courantes en éducation à la citoyenneté. La plupart du temps, les valeurs et les normes permettant la vie commune sont en effet « présentées comme des évidences, la tolérance, le respect de la loi et des autres (…). Est évacué le fait que les valeurs sont en tension voire en conflit les unes avec les autres » (Audigier, 2015). En usant du Camp des Milles comme d'une antivaleur des valeurs républicaines, nous visons précisément à réintroduire des tensions dans ce qui s'apparente trop souvent à une leçon de morale aux justifications absolutistes. Selon les enseignants que nous avons pu interroger, l'effet-visite du Camp des Milles sur la manière dont les élèves justifient après-coup leur adhésion aux valeurs républicaines est significatif. Pour autant, une recherche empirique s'avère nécessaire afin de vérifier dans quelle mesure cette expérience d'antivaleurs fait paraître dynamiquement aux yeux des élèves, la valeur des valeurs de la République dont la négation entre 1939 et 1942 a rendu un tel lieu possible. Ces éléments devraient permettre d'évaluer la stratégie didactique d'une éducation au patrimoine cohérente, et, le cas échéant, d'amorcer un travail de réflexion sur un « registre didactique »*

propre aux « éducations à » que nous avons jusqu'à présent laissé de côté. (Roth et al., 2021, p. 19)

Les valeurs étant souvent présentées de façon implicite, cette étude pourrait montrer si les élèves issus des familles populaires les identifient plus facilement qu'en classe grâce à ce biais didactique mis en œuvre par le service éducatif du musée.

Nous postulons dans le prochain chapitre que les échanges de pratiques et la connaissance réciproque des acteurs éducatifs locaux et institutionnels ont un rôle à jouer dans la réduction des inégalités scolaires.

1.2.5.3. La territorialisation comme réponse possible aux inégalités scolaires

Si l'on se place du côté de la tradition scolaire, l'ouverture de l'école est généralement identifiée comme une des causes de la crise de l'enseignement au motif que les préoccupations passagères de la société viendraient contrecarrer la transmission des savoirs :

> *Vous savez ce que nous venons de vivre avec l'assassinat de notre collègue Samuel Paty est vraiment l'aboutissement tragique de cette fameuse ouverture de l'école sur le monde, de la demande sociale. C'est l'intrusion du moment extérieur, cet enseignant devait faire ceci, ne devait pas faire cela, finalement où est le moment où l'école se recueille sur elle-même, où elle prend ce moment disciplinaire au sérieux ? On dit toujours il faudrait enseigner ça à l'école, ce sont des demandes sociales qui sans arrêt la traversent. Au moment des années 80 ça ne prenait pas cet aspect-là, c'était autre chose, mais on disait voilà il faut tenir compte de l'origine sociale des élèves. Mais si vous tenez compte de l'origine sociale des élèves, vous ne les faites jamais commencer. Si vous vous dites cet élève-là n'a pas de livres chez lui, mais il faut lui apprendre, il faut lui mettre le livre entre les mains, il sera capable d'apprendre à lire aussi bien que ceux qui ont la bibliothèque chez eux. Il faut remettre les pendules à l'heure. (Catherine Kintzler, p. 761)*

Dans le même temps nous constatons à l'instar du sociologue Choukri Ben Ayed que la seule territorialisation des politiques publiques en matière d'éducation n'a pas réduit les effets inégalitaires de la forme scolaire amplifiés par les contextes locaux :

> *Depuis les années 1980, le recours au local (que l'on qualifie aussi de territorialisation) s'est imposé comme une nouvelle donne dans le domaine éducatif, au nom de la modernisation de l'institution et d'une meilleure adaptabilité aux situations. Ces arguments optimistes cachent une réalité plus sombre et complexe, que nous allons tenter ici d'éclairer. La territorialisation de l'action éducative n'a en effet pas eu sur la durée les effets mobilisateurs escomptés. Si certains ont souligné les « résistances » d'une partie du corps enseignant à s'impliquer dans ces dispositifs, cette attitude est probablement à relier à celle de l'administration scolaire, davantage disposée à reproduire les routines administratives et académiques héritières d'un ordre ancien qu'à réellement inscrire l'action éducative au cœur des dynamiques locales […]. Dans l'échelle des valeurs académiques, les actions menées dans les dispositifs territorialisés (ZEP, école ouverte, soutien aux élèves en difficulté...) n'ont jamais occupé la position la plus noble ni la plus convoitée. L'administration scolaire s'emploie toujours à valoriser symboliquement les affectations les plus prestigieuses (classes préparatoires, établissements de centre-ville), alors que celles concernant les territoires dits « prioritaires » sont souvent répulsives. […] Les politiques éducatives territorialisées portent moins en France sur des changements structurels des cadres d'action que sur une propension de l'État à tabler sur les capacités d'adaptation et de mobilisation des acteurs locaux pour traiter les problèmes les plus complexes (Ben Ayed, 2010, p. 273)*

Le constat que fait le chercheur est que des réponses ponctuelles à l'échec scolaire ont tenté depuis plusieurs décennies d'adapter avec l'aide des acteurs locaux le système scolaire aux contextes territoriaux sans pour autant parvenir à apporter des solutions

pérennes. Il est cependant nécessaire pour le sociologue Choukri Ben Ayed de passer d'un modèle de territoire auxiliaire de l'école au modèle de

> *l'adhésion qui suppose une autonomie de conception et de réalisation (Ben Ayed, 2009, p. 135)*

Puisque selon Guy Vincent la forme scolaire a envahi notre quotidien, il serait donc possible de territorialiser les éléments constitutifs de la forme scolaire traditionnelle (Tableau 2)

Eléments caractéristiques de la forme scolaire	**Version territorialisée des éléments caractéristiques de la forme scolaire**
Le lieu de l'éducation est un lieu clos, à part	La territorialisation de la politique de l'établissement impulsée par le chef d'établissement et un projet d'établissement partagé avec les acteurs.
Les savoirs sont découpés et « disciplinés » par un travail de classification, comparaison, hiérarchisation	Une conception plus interdisciplinaire des savoirs en prise directe avec les réalités locales pourrait renouveler la motivation des élèves
La pédagogie repose sur des exercices répétitifs uniformisés pour « faire revivre les résultats du travail passé »	La territorialisation des contenus et la pédagogie de projet pour apporter des réponses à la difficulté scolaire en multipliant les approches avec l'appui des structures locales. Décloisonnement et « enseigner à vivre ».
Le maître s'efface au profit de règles impersonnelles et le corps est évacué	L'ancrage territorial des acteurs de l'établissement pour un changement de regard sur les attentes vis-à-vis des élèves. Interventions des acteurs locaux pour apporter un autre regard sur les contenus (Théâtre, ÉDD…)
Pour accéder à n'importe quel type de savoir et d'attitude, il faut maîtriser la « langue écrite »	Favoriser les rencontres avec le livre (associations, structures locales) et pratiquer avec des intervenants la théâtralisation, les ateliers d'écriture et l'accès aux lieux de culture

Tableau 2 Correspondances entre les 5 éléments constitutifs de la forme scolaire (Vincent,1994) et les possibilités qu'offre le territoire.

Face à ces inégalités multi référentielles les acteurs et les ressources territoriales constituent en soi un recours que l'institution scolaire ne considère pas encore comme des partenaires à part entière. Guy Vincent rappelle à ce sujet que

> *La forme scolaire n'est pas strictement confondue avec l'institution scolaire, ni limitée à celle-ci mais qu'elle est transversale à diverses institutions et à divers groupes sociaux. (Vincent et al., 1994, p. 46)*

Le territoire n'est donc pas une menace pour l'institution scolaire puisque la forme scolaire s'est répandue dans toute la société. Selon l'auteur s'ouvrir au territoire reviendrait en somme à permettre à d'autres acteurs éducatifs de prolonger les mêmes pratiques scolaires à condition qu'ils les raccrochent explicitement à des disciplines (Netter, 2018).

1.2.4. L'autonomie scolaire en Italie

La longue tradition des villes-États et l'unification récente du pays ont incité l'État italien à développer à la fin du XXème siècle une politique régionaliste. L'Italie a inscrit en 2001 le principe de l'autonomie des institutions scolaires dans sa constitution (article 117) qui prévoit précisément la « dévolution » aux régions de nombreuses compétences en matière scolaire. Cette très large autonomie administrative des établissements scolaires a nécessité la transformation du statut des chefs d'établissement qui sont devenus des « dirigeants scolaires » (Salatin, 2011) devant rendre compte de cette nouvelle autonomie.

1.2.4.1. L'autonomie en matière éducative

Les établissements scolaires ont bénéficié de cette évolution statutaire dès 1999 grâce à un décret du président de la République précisant dans le domaine de l'éducation la loi Benini sur l'autonomie dans l'administration. Les régions et les établissements ont reçu une large autonomie pédagogique qui vise à territorialiser les politiques éducatives des premier et second degrés (Baldacci et al., 2015). En 2015 les métropoles italiennes ont pris en charge les compétences du département correspondant, créant ainsi dans le domaine scolaire une continuité de l'école maternelle au lycée. La gestion des personnels et des moyens horaires reste cependant de la compétence de l'État par l'intermédiaire des « bureaux scolaires régionaux » déclinés en « bureaux scolaires métropolitains ». Le national dote également les établissements scolaires en moyens supplémentaires pour le soutien (*sostegno*) des élèves à besoins éducatifs particuliers puisque ce sont des enseignants en surnombre qui assistent leurs collègues en classe en lieu et place des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) en France.

L'État italien est également garant des référentiels pour la délivrance des diplômes et des principes de formation des enseignants. Dans les domaines clairement définis pour lesquels l'État n'est pas compétent, les régions ont « la dévolution législative » qui leur permet de légiférer : la programmation de l'offre de formation, la programmation scolaire avec les ouvertures et les fermetures d'établissement, l'enseignement professionnel. De même les établissements ont reçu une large autonomie par rapport aux régions dans le domaine pédagogique, administratif, organisationnel et dans les domaines de l'offre de formation et de l'expérimentation (Figure 16).

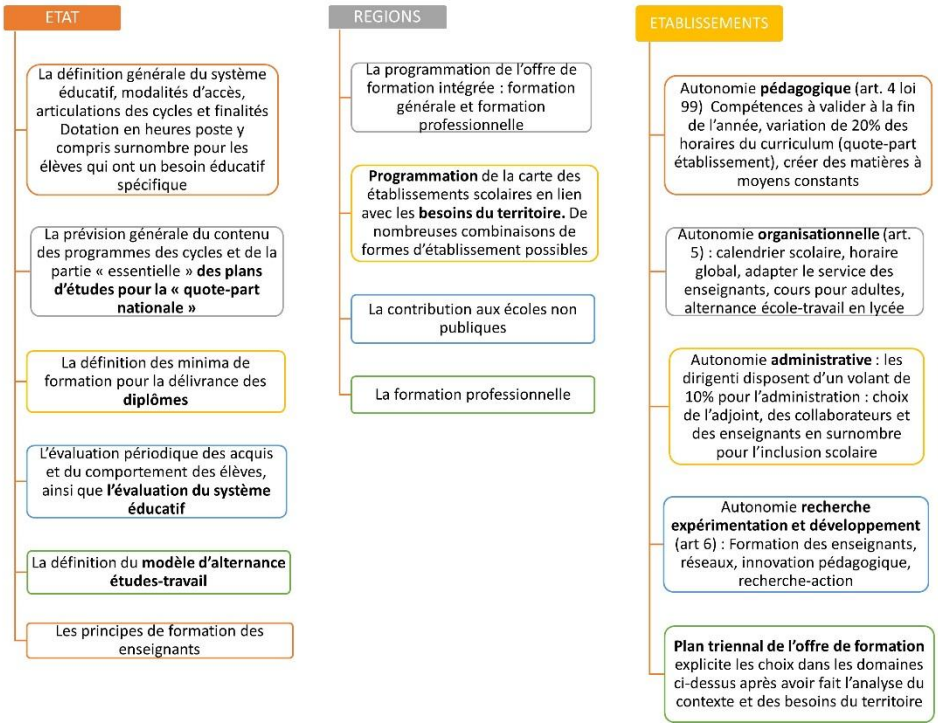


Figure 16 Répartition des compétences état - métropoles - établissements en matière éducative en Italie (Source MIUR).

Au même moment les chefs d'établissement sont devenus des « dirigeants scolaires » au sein de l'administration publique. Ils sont pleinement légitimes pour mettre en œuvre et rendre compte de l'autonomie des établissements prévue par le législateur. Depuis la loi dite de la « Bonne école » de 2015, les chefs d'établissement ont accru leurs compétences notamment dans la gestion des personnels pour leur nomination, leurs services et leur rémunération.

1.2.4.2. Le plan triennal de l'offre de formation et le curriculum d'établissement

L'État central a délégué à l'autorité régionale l'organisation du système scolaire à son niveau et le choix de l'offre de formation :

> *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).*

De plus 20% du curriculum national italien doit être adapté localement, sans commune mesure avec une autonomie « corsetée » typiquement française (Delahaye et al., 2006, p. 10). Cette autonomie italienne donne non seulement la possibilité mais aussi pratiquement l'obligation aux établissements de modifier le curriculum national en fonction des réalités territoriales. Pour ce faire, les établissements italiens du premier et du second degré ont l'obligation de rédiger un document administratif, le plan triennal de l'offre de formation (Tableau 3), dont les grandes lignes sont identifiées par le chef d'établissement à partir d'un diagnostic intégrant une analyse du contexte local (Baldacci et al., 2015).

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 ; Evaluation 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	Professeur.s volontaire.s désignés par le chef d'établissement et conseil des professeurs

Tableau 3 Les rubriques du plan triennal de l'offre de formation de l'établissement italien.

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 (jusqu'à 156 pages dans notre corpus) les objectifs stratégiques de l'établissement. Sa forme imposée induit une forte territorialisation de l'établissement qui rend compte par ce document contractuel de la mise en œuvre de son autonomie en fonction du contexte et des ressources locales. Il en résulte une attention accrue portée aux effets des projets d'établissement qui réglementairement doivent être évalués tous les trois ans.

Afin d'accompagner l'autonomie laissée aux acteurs éducatifs locaux, l'Italie a créé en 2013 un dispositif national de l'évaluation (Sistema nazionale della valutazione, SNV). Ce dispositif comprend un organisme l'*Invalsi*[34], qui en assure la coordination fonctionnelle, l'*Indire*[35] et un contingent d'inspecteurs régionaux et nationaux. Ce processus d'évaluation se compose de plusieurs étapes :

[34] L'institut national pour l'évaluation du système éducatif d'instruction et de formation (*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione et di formazione*) évalue les connaissances et les compétences des élèves, définit les critères et les objectifs à atteindre notamment pour les examens, et le suivi des évaluations internationales.

[35] L'institut national de documentation, innovation, recherche éducative (*Istituto nazionale di documentazione, innovazione, ricerca educativa*) est un organisme de recherche et de formation basé à

Une auto-évaluation de la part de chaque établissement qui donne lieu à un rapport annuel (RAV) ;
Une évaluation externe suivant un protocole adopté par la Conférence du dispositif national de l'évaluation (SNV). Chaque année seront évaluées environ 800 écoles, dont 70% seront choisies sur la base de leurs indicateurs de performance produits par l'Invalsi et 30% au hasard ;
Actions d'amélioration que les écoles doivent identifier dans un « plan d'amélioration » avec l'aide de l'Indire ou la collaboration avec une université ou un organisme de recherches ;
Compte-rendu social par la publication des résultats atteints dans un objectif de transparence et d'amélioration du service. (Costanzo, 2015, p. 160)

Il est prévu que les éléments d'évaluation de l'établissement soient remis aux directeurs régionaux de l'éducation pour leur permettre d'évaluer les chefs d'établissements. L'*Invalsi* doit rédiger un rapport sur l'état du système éducatif italien qu'elle remettra au ministre de l'Instruction publique. Cependant le dispositif italien est loin d'avoir atteint ses objectifs. Comme dans d'autres pays la culture de l'évaluation fait défaut :

Réduire l'évaluation à une tâche bureaucratique serait, pour notre école, une occasion perdue. (Costanzo, 2015, p. 162)

1.2.4.3. L'alternance école-entreprise

Les lycées italiens ont l'obligation depuis 2015 de proposer à leurs élèves de l'enseignement général, technologique et professionnel des stages en entreprises. La loi sur la Bonne école de 2015 prévoyait 400 heures pour l'enseignement professionnel et technologique et 200 heures pour l'enseignement général sur les 3 dernières années du lycée. Ce dispositif présente l'avantage outre l'expérience qu'il propose aux élèves, de confronter aux réalités économiques non seulement les établissements professionnels mais également les lycées classiques, scientifiques, linguistiques et artistiques italiens.
Par un décret ministériel de 2019 le temps de stage en entreprises connu sous l'acronyme PCTO (Parcours des compétences transversales et d'orientation, MIUR, 2019) a été ramené à un minimum de 210 heures pour l'enseignement professionnel, 150 heures pour l'enseignement technique et 90 heures pour l'enseignement général.
En résumé (Figure 17),

Turin, Rome et Naples. Il assure des missions de formation de tous les personnels éducatifs et conseille individuellement les établissements dans l'élaboration de leurs « plans d'amélioration ».

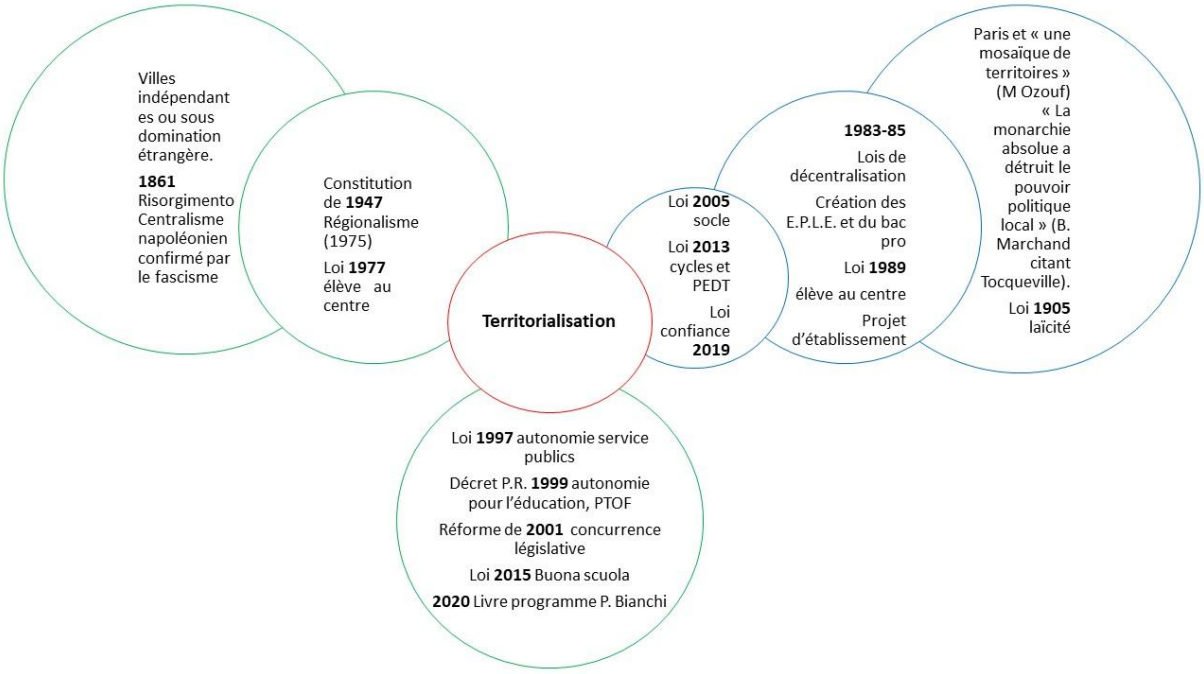


Figure 17 Comparaison de l'évolution vers la territorialisation du système éducatif dans les systèmes scolaires italiens (cercles verts) et français (cercles bleus).

si le système scolaire italien se caractérise institutionnellement par une plus forte territorialisation que le système français du fait notamment de la dévolution éducative aux régions et d'une réforme administrative qui a octroyé aux établissements une large autonomie, celle-ci a induit un mode de relation dégradé entre les établissements :

> *On a pratiqué une autonomie, inachevée, en augmentant la concurrence entre les écoles, mais sans clarifier les responsabilités de chacun des acteurs (le directeur-inspecteur, comme dans l'entreprise, est devenu responsable des résultats de l'école qui lui est confiée sans pouvoir agir sur les leviers, ni même définir ceux qu'il auraient pu actionner. Bref, c'est un « administrateur délégué » sans réel pouvoir. (Bottero, 2022)*

Une inévitable concurrence apparaît entre des établissements autonomes qui ne disposent pas d'instance de régulation comme peuvent l'être les réseaux d'établissement.

1.3. Le territoire des contenus

1.3.1. La territorialisation de la didactique

1.3.1.1. Le corps du maître dans la didactique

Contrairement à la relation maître-apprenti dans la transmission orale où il y avait un intérêt commun de performance, la relation entre un maître et un élève est réduite au strict minimum dans la transmission scripturale :

> *Cette relation diffère de toute relation d'assujettissement à la volonté d'une personne considérée comme sacrée, ou participant du sacré, à la volonté ou au « bon vouloir » d'une personne se manifestant nécessairement dans l'instant et de façon imprévisible, à une « parole » personnelle, dont le sens, inépuisable, est à décrypter...*
> *Le maître obéit aux règles de Conduite des écoles, et son rôle auprès de l'écolier se réduit à rappeler les règles à l'écolier, en lui « signalant » une faute lorsqu'il lit à haute voix sa « leçon-, en lui montrant à l'aide du « signal » l'une des sentences inscrites sur les murs, etc. On voit que l'écolier n'a jamais affaire à une manifestation d'une volonté du maître, et que l'autorité de celui-ci ne lui peut venir que de sa propre soumission aux règles. (Vincent et al., 1994)*

La forme scolaire actuelle a privilégié dès son origine des relations désincarnées :

> *J.-B. de La Salle entend dépersonnaliser les relations sociales, constituer l'écolier comme écolier-discipliné et limiter toute polysémie qui empêcherait le bon déroulement des activités scolaires (comme c'est le cas pour l'ordre militaire par exemple). (Vincent et al., 1994)*

Lors de la crise sanitaire en 2020, certains pédagogues comme Evelyne Charmeux sur le site du Café pédagogique se sont inquiétés d'une possible dérive vers l'individualisation des relations maîtres-élèves induite par les technologies numériques du distanciel venues suppléer les relations à l'intérieur de la classe. En se réfugiant derrière leur « discipline » et un mode de transmission désincarné les enseignants évitent une relation avec les adolescents qui selon la psychologue Ilaria Pirone les aiderait à se construire et donc à réussir :

> *Les techniques didactiques qui organisent les disciplines en séquences fragmentées priment sur la question de la transmission de la culture. L'accumulation de connaissances, favorisée par les moyens médiatiques, contribue à une forme de morcellement où des savoirs experts se délient du tissu symbolique. Les jeunes perdent alors l'occasion de trouver des lieux où pouvoir élaborer leurs questions, grâce à la rencontre avec ces adultes qui n'ont en charge de transmettre rien d'autre que la façon dont les hommes ont toujours essayé de nouer les questions de la vie, de la mort, de la sexualité, de l'existence. (Pirone, 2020, p. 13-14)*

Nous entendons l'introduction du corps dans la didactique comme le fait pour l'enseignant de « descendre » symboliquement de l'estrade (qui n'existe d'ailleurs plus

dans les salles de classe) pour se placer aux côtés des élèves qu'il ne s'agit plus uniquement d'élever au niveau du maître et des savoirs, mais d'accompagner dans les savoirs en « s'engageant » dans le sens évoqué par Ilaria Pirone précédemment. Pour Edgar Morin également la dimension humaniste de l'éducation nécessite de décloisonner l'enseignement disciplinaire pour qu'une vraie rencontre ait lieu avec le savoir et l'enseignant. L'anthropologie contemporaine s'éloigne selon le sociologue d'une conception kantienne du savoir divisé en disciplines pour envisager une « épistémologie autre » qui puisse s'emparer des problèmes complexes de notre époque :

> *Edgar Morin : Jean-Jacques Rousseau disait qu'il fallait enseigner à vivre. Or, on nous enseigne à écrire, à compter, à calculer. Cela aide à vivre, oui... On enseigne également des éléments des sciences, qui aident aussi à vivre... Enseigner une profession est évidemment utile. Mais que manque-t-il à cet enseignement pour qu'il prépare à la vie ? Vivre, c'est affronter sans arrêt les problèmes de l'erreur, de l'illusion, de l'incompréhension et de l'incertitude. On n'enseigne absolument pas ça. On n'enseigne pas ce qu'est l'être humain, donc ce que nous sommes. on n'enseigne pas davantage les principes de la connaissance. Nous sommes finalement contraints de nous auto-éduquer puisque nous n'avons pas reçu d'éducation correcte. Au contraire, celle qui nous a été dispensée nous a déviés et abrutis. Quand on considère les croyances du siècle passé, on assure que le nazisme, le fascisme et le communisme sont des erreurs. Mais sommes-nous aujourd'hui immunisées contre l'erreur ? Le néo-libéralisme n'est-il point une idéologie erronée ? Sommes-nous assez lucides ? Il faut savoir lutter. Il faut enseigner les principes de la connaissance. Il faut enseigner que dans toute connaissance il y a un risque d'erreur et d'illusion, parce que toute connaissance est une traduction de la réalité et une reconstruction. Si on enseignait cela, si on enseignait à comprendre autrui et à se comprendre soi-même , si on enseignait à affronter l'incertitude que chacun rencontre dans sa vie, à ce moment-là on ferait vraiment un progrès qui pourrait aider à vivre, à vivre mieux et de façon plus lucide. (Morin & Pistoletto, 2015, p. 70-73)*

En ouvrant l'école et en incarnant le savoir, l'école pourra finalement pratiquer

> *un dialogue babélien des disciplines pour accéder à la compréhension globale de la complexité humaine (Morin, 2014, p. 53).*

Nous postulons que l'ouverture au territoire et ses acteurs, en démultipliant les sensibilités et les approches, enrichit cette incarnation des savoirs transdisciplinaires et les relations maître-élève.

1.3.1.2. Les éducations à contre la forme scolaire

Dans de nombreux pays européens, la territorialisation des disciplines scolaires est associée à partir du début des années 2000 à la montée en puissance des compétences qui nécessitent une concertation pour effectuer des choix locaux de contenus d'enseignement. Contrairement à l'Éducation nationale qui a conservé ses programmes nationaux pour tous les niveaux d'enseignement, l'enseignement agricole français et les autorités nationales italiennes ne prescrivent plus de programmes depuis deux décennies.

Présentées comme devant permettre à l'école de sortir d'une logique de classement des élèves par les notes, de nombreux auteurs (Del Rey, 2013) ont rappelé que les compétences viennent toutefois du monde de l'entreprise et de la productivité. Les

compétences ainsi que les évaluations internationales PISA sont produites par l'OCDE, l'organisation économique, et non l'Unesco. A ce titre elles demeurent suspectes et peu utilisées. La territorialisation de l'éducation a pu ainsi être de nouveau associée à une recherche territorialisée d'utilité économique et pratique, d'employabilité inféodée au local.
En réponse aux injonctions onusiennes les programmes disciplinaires ont pris en charge des questions socialement vives. Ces questions ont été développées dans un premier temps dans les programmes du 1er degré dont la spécificité est de partir du singulier et du local pour construire avec l'élève du général. Dans le second degré elles ont parfois pu être traitées au niveau de l'établissement :

> *L'EPLE répond à plusieurs demandes sociales en mettant en œuvre des « éducation à » : au développement durable, aux médias et à l'information, à l'alimentation et au goût, à la sécurité, à la santé, à la défense ou encore à la sexualité. (Franchi et al., 2019, p. 17)*

Ce nouveau type d'enseignement a mis en question non seulement les didactiques mais aussi les savoirs :

> *C'est que le concept de discipline et la nature des disciplines scolaires sont centrales en didactique. Une discipline scolaire est une construction sociale à la fois pérenne et dynamique, organisant en vue de finalités éducatives (culturelles, sociales, politiques, éthiques...) des contenus, des dispositifs et des outils, des pratiques normées d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Cette définition, partiellement reprise de Reuter (2007, 85), permet d'examiner en quoi la prescription des éducations à... peut questionner ou renouveler l'approche didactique des disciplines. (Tutiaux-Guillon, 2017, p. 381-382)*

A ce titre les éducations à participent de la territorialisation des didactiques. Dans le prolongement des projets éducatifs, cet enseignement thématique présente des caractéristiques qui remettent en cause les savoirs disciplinaires et les enseignements :

> *L'émergence contemporaine des éducations à... pose la question de leur acceptabilité et de leur orientation par les acteurs du système éducatif. Elles ne possèdent pas, dans leurs formes a-disciplinaires, les caractéristiques institutionnelles des disciplines scolaires ; elles ne visent pas un « enseignement de » (Lebeaume, 2012) : les savoirs académiques y sont apparemment seconds ou marginaux, alors qu'ils sont en principe les référents des disciplines, même composites comme par exemple le Français. (Barthes, Lange, et al., 2017, p. 8)*

Pour Emile Durkheim il paraît également indispensable que le système éducatif s'ancre dans le territoire par les enseignants :

> *En 1922, Durkheim montre que le système scolaire est dépendant du tout social, c'est-à-dire qu'il est soumis à l'action de l'État, mais qu'en tant que système social il a des caractéristiques propres, ce qui lui donne une « autonomie relative ». L'État n'est pas en situation de monopole, il convient de donner des marges de manœuvre car les individus sont plus novateurs que l'État, notamment pour répondre à des besoins pédagogiques. Durkheim utilise le concept d'autonomie « pour faire ressortir le fait que le "corps enseignant" est susceptible de créer ses propres représentations pédagogiques, et d'influer par là sur le fonctionnement d'ensemble du système social » (Filloux, 1993). (Feyfant, 2017, p. 4).*

Naturellement ancrés dans leur discipline, les enseignants doivent être sollicités par les programmes nationaux, leurs inspecteurs disciplinaires et leurs chefs d'établissement pour s'inscrire

> *dans une action collective alors que leur professionnalité s'exerce d'abord dans la classe dans le cadre d'une liberté pédagogique inscrite dans la loi. L'institut français de l'éducation (IFÉ) considère que l'intervention dans le domaine pédagogique des personnels de direction doit consister en une « désingularisation/déprivatisation » des pratiques enseignantes pour inscrire une pratique individuelle dans « une pratique plus commune » faite de travail en équipe, d'interdisciplinarité, de pédagogie du projet, etc. (Franchi et al., 2019, p. 38)*

La territorialisation des disciplines peut conduire à préciser leurs finalités dans la formation du futur citoyen :

> *Didacticiens et historiens de l'éducation insistent sur le rôle central des finalités pour à la fois structurer et stabiliser une discipline scolaire – même si les finalités politiques et éthiques associées au projet social qui sous-tend la scolarisation sont partagées par plusieurs disciplines. Toutefois dans la plupart des disciplines, une fois posé leur rôle historiquement central, force est de constater que les finalités représentent un horizon, mais affectent rarement l'enseignement effectif des contenus disciplinaires et ne font guère l'objet d'une réflexion sur les conditions de leur apprentissage et les logiques de leur programmation. Elles ne participent qu'à la marge au système-contenus des disciplines. D'une certaine façon les programmes scolaires le reflètent en plaçant ces finalités en préambule de l'inventaire des contenus prescrits. (Tutiaux-Guillon, 2017, p. 384)*

Dans la continuité des pratiques de la forme scolaire qui demande à la pédagogie de faire revivre « les résultats d'un travail passé » (Vincent et al., 1994, p. 31) la territorialisation de la didactique donne du sens aux enseignements. L'élève devient chercheur dans un cadre concret offert par le territoire :

> *Ainsi, le processus de didactisation n'est plus une transposition linéaire d'un savoir savant préalable en un savoir enseigné, mais celle d'une pratique, celle du chercheur, et sa transformation en un savoir textuel, abstrait et décontextualisé, puis présenté dans un nouveau contexte, visant à son appropriation et son entrée dans la culture au moyen de l'enseignement (Rey, 2007).*

La territorialisation des disciplines consiste à rapprocher des savoirs désincarnés des ressources territoriales disponibles :

> *Ces mécanismes font toute la difficulté de l'acte d'enseigner : comment faire entrer les savoirs dans la culture, c'est-à-dire, comment retrouver, au-delà de leur seule valeur explicative, leur signification (Rumelhard, 2012), et comment faire accéder à leur saveur (Astolfi, 2008) ?*

Un savoir incarné fait sens et permet à l'élève d'entrer dans la culture, comme le remarquent les didacticiens du français langue étrangère et seconde :

> *La construction, par l'enseignant, d'un milieu spécifique caractérisé par des conditions d'enseignement adaptées et des gestes professionnels adéquats*

permet à l'élève primo-arrivant d'évoluer et de s'intégrer progressivement dans le système scolaire. (Davin-Chnane et al., 2003, p. 93)

Dans un second temps la rencontre avec les acteurs locaux dans le cadre d'un projet peut donner lieu à une remise en cause des savoirs et des savoirs enseignés de la part des enseignants :

Le processus de didactisation, et la posture qui lui est associée, proposent ainsi de lutter contre la réification des savoirs en prônant pour l'enseignant un détour réflexif sur leur contexte d'élaboration, une recherche des obstacles potentiels dont ils sont porteurs et une reconstruction en situation éducative visant à leur donner du sens pour l'apprenant. Posant tout le rapport à la théorie à la pratique et à l'action, la didactisation des savoirs est donc une question elle-même complexe. (Barthes & Lange, 2017b, p. 561)

Le territoire est ainsi non seulement porteur de ressources humaines et matérielles, mais également le point de départ d'une remise en question des savoirs et de leur didactisation au profit de tous les élèves. Une adaptation de la forme scolaire à cette modalité d'enseignement a été proposée aux enseignants en 2013. En effet la loi de refondation de l'école a tenté d'inscrire les projets pédagogiques et les actions des enseignants dans des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) inscrits dans l'emploi du temps des élèves autour de sept thématiques. Il s'agissait pour le législateur de reconnaître la valeur pédagogique des projets en lien avec les acteurs territoriaux dans des domaines aussi variés que l'éducation artistique, l'éducation au patrimoine et à l'environnement, l'éducation à la citoyenneté et à la santé et d'en faire de vrais objets d'étude évalués et comptant pour l'obtention du brevet national des collèges. Pourtant, un an après la mise en place de la réforme le comité de suivi de l'Assemblée nationale relevait que

les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires[36] ont suscité beaucoup de réticences et de résistance […] étant considérés comme ponctionnant sur des heures dévolues aux disciplines » (Durand, 2016).

Si une didactique moins formelle ancrée dans le territoire, transmettant des savoirs incarnés, semble pertinente pour la réussite des élèves, des obstacles liés aux représentations demeurent :

Si cette évolution conduit à une hybridation (partielle), elle peut aussi présenter un intérêt dans la mesure où des emprunts réciproques aux deux modes d'éducation peuvent être utiles aux apprenants. En tout cas, les éducations à estompent la frontière entre l'école et son territoire, car elle introduit du non formel dans la forme scolaire, pouvant mettre en péril certaines de ses valeurs fondatrices. Par ailleurs les éducations à ont tendance à gommer les différents traits distinctifs de la forme scolaire, comme par exemple les questions d'organisation en disciplines, de transpositions didactiques… (Barthes & Alpe, 2018, p. 31)

Cependant il convient de distinguer la forme scolaire de l'institution scolaire. Les éléments non formels des éducations à et des collaborations avec les acteurs territoriaux

[36] Les EPI sont des enseignements complémentaires qui permettent aux élèves d'apprendre et de travailler autrement les contenus des programmes au travers des parcours d'éducation artistique et culturelle, parfois en lien avec des acteurs du territoire. (EDUSCOL)

d'une façon globale ne remettent pas en question la forme scolaire. Pour Guy Vincent c'est le sentiment de dépossession qu'éprouvent les personnels qui fige les pratiques :

> *« l'ouverture » de l'école n'est pas justement rendue possible par la domination, dans notre forme sociale, du mode scolaire de socialisation. « L'ouverture » de l'école pourrait mettre en péril le monopole des enseignants, comme agents détenteurs de la compétence pédagogique légitime, mais ne menacerait plus les fondements de l'éducation scolaire et ne serait pas le passage du mode scolaire de socialisation à un autre mode. Elle pourrait, à l'inverse, contribuer à renforcer la dominance de la forme scolaire en favorisant sa diffusion hors de l'institution scolaire. (Vincent et al., 1994, p. 46)*

1.3.2. Une didactique territorialisée de la lecture-écriture

1.3.2.1. La discipline français entre langue et littérature dans le second degré

En Occident la lecture du *Livre et des Ecritures* relevait du sacré, elle était codifiée et immuable, réservée à une minorité d'élus (Manguel, 2000). Cette lecture était un travail de décodage à la manière des adeptes de la kabbale qui cherchaient désespérément dans le Livre le message divin, la formule qui permettra d'entendre toute chose. Seule une autorité se substituant à l'Auteur était en capacité d'interpréter les textes sacrés. Dans *Le Nom de la Rose* (2011), Umberto Eco fait intervenir Jorge le bibliothécaire aveugle de l'abbaye, le gardien des livres et du savoir. Jorge, reprenant la figure de l'auteur argentin Borgès lui aussi aveugle, peut relier ce réseau de livres. Mais il interdit la lecture de certains livres qui pourraient remettre en question l'autorité de toute l'Eglise, comme l'hypothétique livre d'Aristote sur la comédie.

A la Renaissance avec l'invention de l'imprimerie, le rapport à l'écrit commence à s'émanciper de la censure de l'Eglise tout en conservant un rapport au livre qui touche au sacré. Alberto Manguel (2000) rapporte que dans certains milieux il n'était pas concevable de lire sans cravate. Le culte du Beau dont les valeurs proviennent globalement de la classe dominante devient une nouvelle religion difficile à définir, à rendre explicite. Est Beau, est littéraire ce qui a été décrété comme tel par une classe dominante (Houdart-Merot, 1998). Il existe ainsi une hiérarchie dans les écrits, liée davantage au statut que l'on a voulu donner à l'auteur suivant les époques. Pour Sainte-Beuve la connaissance de la vie et des intentions de l'auteur permet de comprendre le texte. Puis l'auteur disparaît dans une approche structuraliste au XXème siècle pour laisser toute la place au texte, rien que le texte. Le rôle du lecteur, d'autant plus dans le domaine scolaire, est avant tout, quelle que soit l'époque, un travail : il s'agit d'aller à la rencontre de l'auteur et du texte grâce à des techniques particulières d'analyse, un discours avec des références culturelles et patrimoniales fortes, et parfois par l'imitation des grands auteurs. Cette longue tradition des pratiques de lecture introduit une hiérarchie entre l'auteur, le texte et le lecteur (Figure 18). L'auteur crée le texte et ensemble auteur et texte créent le lecteur qui reconstitue fidèlement le sens admis du texte.

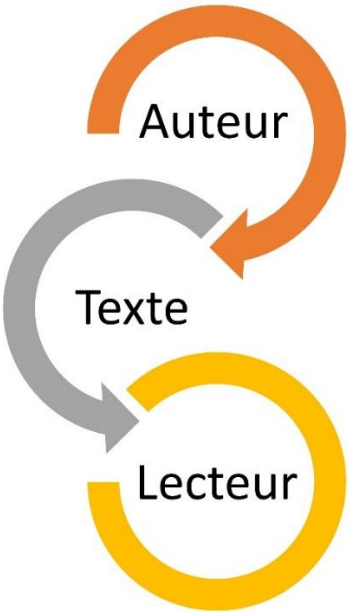


Figure 18 La relation hiérarchique Auteur-Texte-Lecteur d'après Alberto Manguel (2000) .

Sur le modèle des collèges jésuites (1540-1773) l'enseignement de la grammaire et de la langue était dispensé dans les petites classes (Houdart-Merot, 2012, p. 60) par des professeurs agrégés de grammaire tandis que les classes supérieures étaient réservées à la rhétorique et à la philosophie, enseignements dispensés par des professeurs agrégés des Belles-Lettres. Il existe historiquement deux professeurs de français, un de langue et un de littérature (Belles-Lettres) qui ont été réunis en un seul à partir des années 60 dans les lycées en raison

> *d'une part [de] la présence d'un public scolaire beaucoup plus hétérogène sur le plan social et culturel, d'autre part le développement de la linguistique à partir des années 1960, enfin la moindre part donnée à l'apprentissage des langues anciennes. Cet enseignement du latin et du grec était en effet une autre manière de travailler la langue française et la grammaire, par le biais des exercices de traduction notamment. » (Houdart-Merot, 2012, p. 3)*

Si la distinction entre la langue et la littérature a disparu dans l'usage au profit d'un « professeur de français » générique, l'institution scolaire a créé une nouvelle partition au niveau des concours de recrutement entre professeurs de Lettres modernes et professeurs de Lettres classiques. A l'inverse de ce qu'il se passait au lycée, l'enseignement de la littérature s'est renforcé en collège, créant une continuité dans le second degré renforcée par l'introduction d'une épreuve de grammaire à l'oral du baccalauréat général en 2019 :

> *En collège, le programme de littérature a été précisé, articulé au programme d'histoire et donc organisé selon un principe diachronique, des grands mythes de l'Antiquité abordés en classe de sixième à la littérature des XXe et XXIe siècles, enseignée en troisième. Au lycée, ce programme varie selon les séries, mais dans toutes les séries du baccalauréat général, on trouve une épreuve de littérature. » (Houdart-Merot, 2012, p. 4)*

Sous l'influence de la démocratisation scolaire la didactique de cette nouvelle discipline est passée d'un fonctionnement temporel successif de langue dans les petites classes à la littérature dans les grandes classes, à un enseignement horizontal simultané de langue et de littérature, dans un va-et-vient permanent parfois déroutant, non seulement pour les élèves mais aussi pour les enseignants :

> *Cette association entre langue et littérature est même à l'origine de l'organisation, au collège comme au lycée, de l'enseignement « décloisonné », sous forme de « séquences » qui doivent, autour de l'étude d'un ou plusieurs textes littéraires, combiner des acquisitions diverses (compétences grammaticales, littéraires, d'écriture, d'expression orale et de lecture). On a d'ailleurs pu reprocher à ces séquences d'être responsables des lacunes actuelles des élèves en matière de connaissances grammaticales, dans la mesure où cet apprentissage ne se fait plus de manière systématique mais à l'occasion de telle ou telle séquence. (Houdart-Merot, 2012, p. 4)*

Guy Vincent a identifié lors d'une enquête menée dans le second degré en 1966 que le fait de privilégier l'enseignement du français-langue ou celui du français-littérature n'est pas sans effet sur les élèves issus des classes populaires :

> *Il y a dans tout professeur de français, disent certains d'entre eux, deux professeurs : l'un enseigne la langue, l'autre la littérature. Les hésitations des enseignants, lorsqu'ils se demandent par exemple s'ils doivent continuer à tenter de transformer tous les élèves en romanciers et en critiques littéraires, proviennent de la prise de conscience de cette dualité. On pourrait considérer que l'enseignement du français, tel qu'il est pratiqué aux différents niveaux et dans les diverses branches du système scolaire, se rapproche plus ou moins de deux types extrêmes (le français-langue, et le français-littérature), selon la prééminence qu'il accorde à l'une ou l'autre des finalités définissant chacun de ces types. Dès lors, les résultats présentés ci-dessus autoriseraient à dire que l'enseignement du français sera, à l'égard des classes populaires et même des strates moyennes, d'autant moins favorable par ses exigences et d'autant moins efficace dans son action qu'il sera plus proche du type du français-littérature avec ce qui caractérise son contenu et ses méthodes : accent mis sur la langue littéraire classique au détriment de la langue commune actuelle, — renonciation précoce aux méthodes primaires et aux exercices scolaires au profit d'un enseignement dit de culture. Inversement sera plus favorable aux élèves non originaires des classes cultivées, et plus efficace (sans toutefois supprimer tous les handicaps) un enseignement qui visera à leur faire acquérir par des exercices appropriés, les richesses de la langue commune, en particulier un vocabulaire étendu, varié et même abstrait. De tels résultats ne conduisent-ils pas à remettre en question la structure du système scolaire, ses fins et ses méthodes ? (Vincent, 1968, p. 372)*

Une démarcation sociale est apparue dans notre système avec la massification scolaire. On n'enseigne pas le même français, et peut-être à la suite de Guy Vincent on pourrait dire qu'on ne parle pas le même français dans les structures qui scolarisent les élèves des familles populaires et les structures qui scolarisent les élèves des familles favorisées (Cayouette-Remblière, 2016) :

> *Quant à l'enseignement professionnel, il est axé sur la maîtrise de la langue plus que sur des connaissances littéraires, mais néanmoins, parmi les compétences requises pour la préparation du Certificat d'aptitude professionnel (CAP), on trouve le fait de « devenir un lecteur compétent et critique » et de savoir « confronter des savoirs et valeurs pour construire son identité culturelle. (Houdart-Merot, 2012, p. 4)*

Au sein du collège unique et aujourd'hui du lycée général sans filière, l'enseignement du français est en tension :

> *Tout se passe comme si cet enseignement gardait des traces plus ou moins conscientes de son passé et accumulait les contraintes ou les tensions, entre finalité utilitaire de la littérature (les textes littéraires comme support de l'apprentissage de la langue), finalité humaniste (les textes pour apprendre à vivre, devenir un citoyen critique), voire finalité rhétorique (les textes comme incitation à écrire), oscillant entre culture personnelle et culture patrimoniale, entre accès au goût de la lecture et formation esthétique. (Houdart-Merot, 2012, p. 12-13)*

Cet enseignement composite doit concilier la volonté des professeurs de faire accéder le plus grand nombre d'élèves aux grands textes. Dans le modèle de relation scriptural scolaire la littérature officielle se transmet d'abord par l'imitation des grands auteurs (Vincent, 1995) qui constitue le sésame pour la réussite scolaire et sociale, tout en travaillant pour la majorité des élèves la compréhension de l'écrit et la maîtrise de la langue indispensables à tout apprentissage :

> *Mais par cette exigence, et par la place que tient le français parmi les autres matières dans les examens, concours et classements scolaires, le système d'enseignement sélectionne et consacre ceux qui, grâce à leurs origines, sont les plus familiers avec la langue littéraire. Les résultats du test de vocabulaire montrent en effet que si les élèves des sections extrêmes de la hiérarchie scolaire sont réellement différents dans la plupart des secteurs de la langue, le principal clivage scolaire, — la grande dichotomie entre « enseignement long » et « enseignement court », entre élèves de moderne des lycées et des C.E.G. —, repose sur la base la plus étroite, à savoir la compréhension de la langue littéraire classique. » (Vincent, 1968, p. 373)*

L'enseignement de la compréhension littéraire demeure pour cette raison un objectif essentiel de l'enseignement du français à condition que tous les élèves et non une minorité sociale y aient accès. En 1995 une nouvelle littérature plus actuelle, dite littérature de jeunesse, a fait son apparition dans les classes de collège comme première étape vers la lecture des classiques :

> *Il s'agit de permettre, par un choix d'ouvrages plus accessibles aux jeunes lecteurs, des médiations vers des œuvres. (Houdart-Merot, 2012, p. 4)*

Il faut attendre le début des années 2000 pour voir arriver dans les classes de l'élémentaire les albums qui vont donner lieu à une travail didactique original et à l'utilisation d'un appareil critique basé sur la théorie de la réception. Si l'histoire de la lecture donne la prévalence à une conception fixe et transmissible du texte, une conception éphémère de la lecture, inventive, plurielle, plurivoque, a continué à exister. L'École de Constance dans les années 70 construit une théorie de la réception et de la

lecture sur cette tension entre la permanence du texte et l'impermanence de la lecture. L'auteur n'est plus le seul détenteur de l'autorité et de la vérité, pas plus que le texte. Le travail scolaire de compréhension du texte qui en découle ne repose plus uniquement sur la recherche des intentions contenues dans le texte ou dans la biographie de l'auteur. La place du lecteur devient centrale, le récepteur s'approprie l'écrit dans une nouvelle relation collaborative (Figure 19).



Figure 19 La collaboration auteur lecteur pour accéder au texte.

Le texte n'appartient plus à l'auteur, chaque lecteur crée son propre texte dans une autonomie interprétative spécifique. Dans cette conception de la lecture l'auteur s'efface peu à peu au profit d'un lecteur qui se réapproprie le livre selon sa propre subjectivité :

> *« […] on assiste, à partir de 2002, à l'extension de la littérature dans l'enseignement élémentaire : les recherches en didactique, et notamment les travaux menés à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) par l'équipe de Catherine Tauveron, ont en effet montré que les jeunes enfants étaient capables également d'interpréter des textes littéraires et que la littérature dite « de jeunesse » exigeait les mêmes démarches interprétatives. Ainsi, dans les programmes actuels pour l'école élémentaire, on demande aux enseignants, dès la maternelle, d'inciter les élèves à « interpréter » ou « transposer » les » « histoires qu'on leur lit, on leur apprend à « apprécier » une poésie ou à « exprimer » leurs impressions par un dessin. Le terme de « littérature » fait partie des grandes rubriques dans les trois dernières classes du cycle élémentaire. L'élève de CE2, à 8 ans, doit être capable de « participer à un débat sur une œuvre en confrontant son point de vue à d'autres ». (Houdart-Merot, 2012, p. 7)*

Si la littérature de jeunesse est demeurée au collège un médium pour accéder in fine à l'analyse académique des « œuvres patrimoniales » des programmes, le « professeur de français » perd ses repères face à la profusion et à l'originalité de cette production littéraire qui concerne non seulement tous les niveaux d'enseignement mais aussi de

nombreuses familles grâce aux abonnements que propose une maison d'édition comme L'Ecole des Loisirs :

> *Ainsi, on assiste à une extension sans fin du corpus des œuvres littéraires qui entrent ou peuvent entrer à l'école, avec l'importante production de littérature pour la jeunesse dans les petites classes, l'ouverture aux littératures francophone, européenne et mondiale, et même à d'autres productions artistiques, telles que le cinéma et la lecture de l'image. Le risque est de voir la littérature se diluer dans le culturel. (Houdart-Merot, 2012, p. 9)*

Si depuis les années 2000 les tentatives de desserrer les listes d'œuvres recommandées par les programmes dans un souci de démocratisation et d'égalité des chances ont porté leurs fruits, il n'en reste pas moins que les acteurs du système scolaire ont tendance à se replier sur des types de textes qu'ils connaissent et maîtrisent :

> *On assiste donc à un double mouvement d'extension du corpus des œuvres enseignées à l'école et de relative mise à l'écart de ce qui n'est pas fiction et n'appartient pas aux trois genres devenus canoniques, théâtre, poésie et roman. Notons enfin que la littérature étrangère traduite n'a guère sa place au lycée, du fait de l'absence, pour les épreuves de baccalauréat notamment, des œuvres traduites, qui ne commencent à être autorisés que depuis peu. » (Houdart-Merot, 2012, p. 7)*

Le chercheur Stéphane Bonnéry a analysé en 2014 les pratiques de lecture des enseignants des écoles maternelles (Figure 20) deux ans après la publication d'une liste de lectures validées par le ministère.



Figure 20 Choix des lectures d'album par les enseignants à l'école primaire d'après Stéphane Bonnéry (2014).

Cette étude montre que les albums explicites, c'est-à-dire dont l'histoire traite de thématiques familières aux élèves et ne demande pas une analyse d'indices liés aux changement de lieux, de temporalité et de points de vue par exemple, sont nettement plus lus dans les écoles situées en éducation prioritaire que des albums complexes (qui présentent donc les difficultés énoncées précédemment) ou patrimoniaux (qui sont souvent dans une langue classique). La tendance est encore plus forte dans les écoles maternelles situées en ZEP où la part de l'explicite est la plus importante au détriment du patrimonial. En revanche les écoles maternelles en ZEP font jeu égal avec les écoles maternelles hors ZEP dans le choix des albums où l'implicite est présent. Stéphane Bonnéry explique ce résultat par rapport à la formation récente qu'ont reçue les néo-titulaires qui enseignent majoritairement en ZEP en début de carrière.

Le chercheur indique que cette tendance se poursuit à l'école élémentaire (Figure 21) où les écoles en ZEP décalent pratiquement d'un cycle (3 ans) l'entrée dans des œuvres patrimoniales. Et encore ces œuvres patrimoniales sont des œuvres « faciles » et « commerciales » comme Harry Potter.

	Lectures familiales	Lectures scolaires cycle 1	Lectures cycle 2	Lectures cycle 3
Hors ZEP	Lectures dirigées et lectures indiciaires	Albums explicites Albums patrimoniaux (contes) Albums complexes Des habitudes de lecture plus littéraires	Albums complexes et patrimoniaux	Albums complexes Romans illustrés longs et non explicites Romans patrimoniaux (récits patrimoniaux moins enfantins : *Robinson Crusoë* (Defoe), *L'Appel de la forêt* (London), *Robin des Bois*
ZEP	Lectures oralisations et lectures dirigées (faibles rendements scolaires)	**Albums explicites** comme vecteur de réflexivité sur le contexte et les expériences quotidiennes (ce qu'il arrive au personnage quand il désobéit à l'adulte...) et pour travailler du lexique (nom des vêtements, des aliments...), documentaires **Albums complexes** (utilisés par des enseignants de < 5 ans d'ancienneté) Des habitudes de lecture plus thématiques	Albums patrimoniaux (contes)	Albums patrimoniaux mais pas des classiques du XIXème siècle

Figure 21 Comparaison du choix des œuvres de jeunesse à l'école primaire d'après Stéphane Bonnéry (2014).

Le choix majoritaire d'albums explicites par les enseignants ne semble pas pertinent au chercheur dans la mesure où les albums explicites sont déjà largement plébiscités par les parents pour des lectures partagées dans les familles. Les familles culturellement favorisées ont en revanche une lecture plus indiciaire des textes. Pour un large accès au domaine patrimonial et à une lecture de textes complexes pour tous, les acteurs territoriaux apportent une aide complémentaire. Ils permettent ainsi de mettre en relation les élèves et leurs enseignants avec des ressources territoriales non négligeables favorisant la compréhension littéraire.

1.3.2.1. Ce que pourrait être une didactique territorialisée de la lecture-écriture

La lecture-écriture comme émotion

Spécialiste de la littérature du XVIIème siècle, Hélène Merlin-Kajman (2016) considère que tout acte de lecture fait nécessairement naître une émotion artistique chez le lecteur. Il est, selon la chercheure, urgent de redonner toute sa place à cette émotion ontologique qui a été niée voire rejetée dans le rapport scriptural et désincarné au langage qui a cours dans le monde scolaire. L'émotion constitue le point de départ du travail que le lecteur accomplit chaque fois qu'il ouvre un livre, le moteur d'une traversée d'où il ne sortira pas indemne. Hélène Merlin-Kajman emploie l'expression « lire dans la gueule du loup » pour une lecture qui repose sur l'émotion qui en émane. Une territorialisation de la didactique lecture-écriture passe selon nous par la prise en compte de la réception de l'œuvre par les élèves. Cette émotion est aussi transitionnelle, elle fait évoluer le sujet lecteur avec la confrontation au réel, aux autres et aux diverses interprétations du texte qui peuvent être discutées dans le cadre scolaire (Tauveron, 2002).

L'émotion du texte est possible car la frontière entre le vrai et le faux apparaît ténue au lecteur qui peut ainsi s'identifier au personnage. Dans une tradition de relations sociales orales, la pensée « sauvage » ou « mythique » ne dissocie pas le mot de l'objet :

> *Tout cela explique qu'on ait pu caractériser la « pensée mythique » par l'absence d'« esprit critique » ou de « scepticisme ». Ce qu'on entend habituellement par critique, c'est la possibilité de comparer, de trouver les contradictions ou encore d'interpréter, autant de dispositions propres à des modes de connaissance scripturaux. C'est parce que les conditions de production/reproduction/acquisition nécessitent l'identification et la mimesis au cours d'une seule et même pratique que C. Lévi-Strauss pouvait écrire : « La pensée sauvage ne distingue pas le moment de l'observation et celui de l'interprétation, pas plus qu'on enregistre d'abord, en les observant, les signes émis par un interlocuteur pour chercher ensuite à les comprendre : il parle et l'émission sensible apporte avec elle sa signification » (Vincent et al., 1994)*

L'oralisation de la lecture

Réintroduire un peu d'oralité dans la transmission scolaire des textes peut contribuer non seulement à la revigorer mais offrirait en outre quelques accroches à un public scolaire habitué à ce mode de relations sociales orales.

Hélène Merlin-Kajman considère ainsi que la lecture oralisée de l'enseignant est une aide décisive dans la compréhension des textes :

> *Récemment on m'a demandé d'écrire quelque chose sur la lecture et j'ai commencé par raconter ce souvenir tout à fait extraordinaire. J'ai beaucoup lu à haute voix à mes enfants et j'ai lu notamment Le livre de la Jungle de Kipling que j'ai découvert, je ne connaissais pas. Je l'ai lu avec un très grand plaisir. C'est un texte extraordinairement subtil et je crois que mon fils à qui je le lisais a eu aussi un très grand plaisir. Et puis on lui a demandé pour l'école de lire Histoires comme ça, il a essayé, il n'a pas aimé et il est venu me demander de lui lire à haute voix. Je me suis rendue compte que même ces tout petits récits qui affichaient dans leur titre qu'ils étaient légers, étaient en vérité extraordinairement complexes en particulier à cause du jeu des parodies, de l'ironie de ce qu'on appellerait dans notre propre jargon la double énonciation. Dans la voix vous*

pouvez l'interpréter comme un texte de théâtre ou presque comme une partition de musique. Dès que vous l'entendez, que vous le faites passer dans votre voix, l'enfant ou l'élève entend mais tout seul il ne peut pas l'entendre parce qu'il n'a pas la culture nécessaire. La voix informée et en même temps sensible d'un enseignant peut traduire, interpréter au sens plein du terme, une épaisseur culturelle du livre. Je pense que c'est beaucoup plus important que les élèves commencent par l'entendre avant d'en être informés, avant que cela se traduise en connaissance fatalement un peu abstraite s'il faut commencer par leur expliquer la parodie et l'ironie. (Merlin-Kajman & Tourret, 2011)

Daniel Pennac, professeur de Lettres, constatant que ses élèves ne lisaient pas, décide de consacrer son horaire de français à la lecture à voix haute des classiques de la littérature mondiale. Contre toute attente ses élèves se laissent prendre par les textes et en anticipent parfois la lecture :

Il ne s'est rien passé de miraculeux, pourtant. Le mérite du professeur est à peu près nul dans cette affaire. C'est que le plaisir de lire était tout proche, séquestré dans ces greniers adolescents par une peur secrète : la peur (très, très ancienne) de ne pas comprendre. (Pennac, 1992, p. 129)

L'auteur postule dans cet essai sur la lecture que la résistance à la lecture de la part d'un bon nombre d'élèves réside pour beaucoup dans l'utilisation que l'on en fait en classe. Il est rare en effet qu'une lecture faite en classe ne donne pas lieu à une évaluation chiffrée de la compréhension de ce qui vient d'être lu.

Un détour par les acteurs territoriaux pour transmettre le plaisir de lire

Ainsi la lecture qui fait appel à la sensibilité et à l'imagination, comme toute œuvre d'art, sert de support à l'évaluation de la maîtrise de la langue au risque d'en détourner durablement les élèves qui n'en maîtrisent ni les codes culturels ni les compétences langagières, préalables du plaisir de lire qui seuls pourront leur faire ouvrir un livre par eux-mêmes. Daniel Pennac propose « dix droits imprescriptibles du lecteur » que la culture de l'école ne reconnaît pas encore :

1. Le droit de ne pas lire
2. Le droit de sauter des pages
3. Le droit de ne pas finir un livre
4. Le droit de relire
5. Le droit de lire n'importe quoi
6. Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible)
7. Le droit de lire n'importe où
8. Le droit de grappiller
9. Le droit de lire à haute voix
10. Le droit de nous taire (Pennac, 1992, p. 162)

Il suffit que l'enseignant s'autorise à s'éloigner quelque peu de la pratique savante, de la glose autour du récit, de faire silence pour un temps de façon à accueillir, une autre voix, celle d'un comédien ou d'un animateur pour faire advenir d'autres « vérités » sur le texte :

si les professeurs ont aujourd'hui pour principe d'attaquer une œuvre comme s'il s'agissait d'un problème de recherche pour lequel toute réponse fait l'affaire, à

condition de n'être pas évidente, j'ai peur que les étudiants ne découvrent jamais le plaisir de lire un roman. (Pennac, 1992, p. 169).

Pour D. Pennac la lecture plaisir passe par des lectures moins savantes mais tout aussi expertes. L'écrivain a placé en guise d'avertissement les mots suivants au début de son livre :

On est prié (je vous supplie)
je ne pas utiliser ces pages
comme instrument
de torture pédagogique (Pennac, 1992, p. 9)

Promouvant lui aussi une lecture « sans filtre », le philosophe Umberto Eco confère volontiers des qualités « vitales » propres aux personnages. Le lecteur garde en mémoire le personnage comme il le ferait d'une personne :

[…] quand s'achève l'hallucination fictionnelle – quand nous cessons de faire comme si nous étions le personnage de fiction, parce que, pour reprendre les termes de Paul Valéry, « le vent se lève, il faut tenter de vivre » –, nous continuons de considérer comme vrai qu'Anna Karénine s'est suicidée, qu'Œdipe a tué son père et que Sherlock Holmes habite Baker Street. (Eco, 2013, p. 132).

Lisant dans « la gueule du loup », certains lecteurs ont pu aller jusqu'au suicide (ce que l'on nomme « l'effet Werther ») par identification au personnage d'un livre. C'est dire la puissance de la littérature. Loin d'être une lecture naïve, cette lecture émotion est une lecture plaisir qui permet à l'enfant de se construire et de prendre sa place dans la société.

En soutien aux objectifs de lecture de l'institution scolaire, les bibliothèques départementales mènent une politique publique en faveur de la lecture. Sous l'égide du Conseil départemental la bibliothèque départementale des Hautes-Alpes a réalisé un maillage territorial des médiathèques et des points relais (Figure 22) qui pourrait inclure les centres de documentation et d'information des collèges et des lycées comme c'est le cas de la médiathèque CDI du collège Olympe de Gouge à Loupian dans L'Hérault.

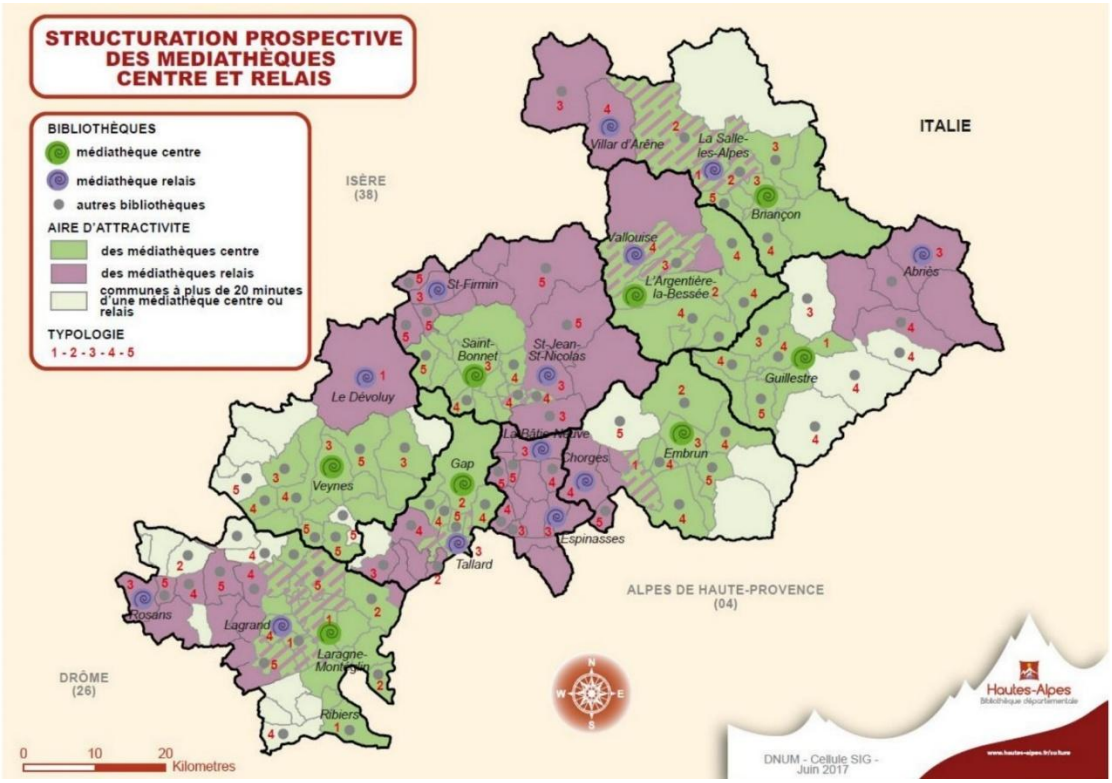


Figure 22 Structuration et prospective des médiathèques centres et relais départementaux des Hautes-Alpes.

La lecture-écriture comme jeu

Selon le didacticien Michel Picard (1986) la littérature oblige le lecteur à jouer. Le jeu est l'activité la plus répandue dans le monde de l'enfance, et de façon prépondérante chez les enfants des familles populaires (Cayouette-Remblière, 2016). Michel Picard part du constat selon lequel il existe un vide théorique sur le statut de l'illusion, généralement considérée de façon péjorative, comme le mensonge ou la fiction. Pourtant, d'un point du vue étymologique, l'illusion est une « entrée en jeu » :

> *La lecture dépend bien de ce double faire semblant, qui unit l'acte du créateur et celui qui le reçoit, puis qui l'interprète. Nous avons là une entrée en jeu dans la culture soulignée par le mot illusion qui dérive du latin in ludo mettant en évidence l'opposition qui existe encore entre le ludus ou jeu réglé (R. Caillois), et la païdia, la turbulence enfantine naïve. Le pacte lie l'auteur et le lecteur dans une double liaison qui est mise au pas du corps et de l'imaginaire et acceptation de la règle. Dans quelle mesure cette relation reçoit-elle la consécration du littéraire ? Comme le déclare C. Wajbrot (…) : Il suffit d'y croire. (Perrot in Tauveron, 2001, p. 104)*

Un jeu qui dépend en retour de la force de l'illusion :

> *[…] La lecture repose sur un pacte : J'accepte de jouer le jeu. J'accepte la fiction. Je ne ferme pas le livre. (Manguel, 2001)*

Michel Picard propose alors d'envisager l'illusion en littérature sous l'angle du jeu et s'interroge sur la nature de son pouvoir. Il analyse la littérature non comme un objet mais comme une activité. L'activité n'est pas l'écriture mais la lecture, une lecture en tant que jeu. Pour le didacticien le jeu est un substitut du monde réel, protégé, avec des règles, dans lequel les expériences conservent toutes leurs valeurs transitionnelles sans impliquer totalement leurs sujets. C'est le dédoublement fondamental du jeu selon Michel Picard. Le lecteur joue gros, se met en jeu, assume des risques inévitables :

> *Dans la lecture le danger est traité « par homéopathie » ce qui permet la découverte de l'altérité « les « communautés de jeu », quelles qu'elles soient, ont en commun de connaître parfaitement les règles du jeu qu'elles pratiquent […]. (Picard, 1986, p. 301).*

Pour G. Vincent, la mobilisation émotionnelle et l'engagement corporel font partie du processus d'apprentissage :

> *[…] le processus d'« acquisition » suppose la mimesis et l'identification : « le processus d'acquisition, mimesis (ou mimétisme), pratique qui, en tant que faire semblant, impliquant un rapport global d'identification, n'a rien d'une imitation supposant l'effort conscient pour reproduire un acte, une parole ou un objet explicitement constitué en tant que modèle, et le processus de reproduction qui, en tant que réactivation pratique, s'oppose aussi bien à un souvenir qu'à un savoir, tendent à s'accomplir en deçà de la conscience et de l'expression, donc de la distance réflexive qu'elles supposent. Le corps croit en ce qu'il joue : il pleure s'il mime la tristesse. Il ne représente pas ce qu'il joue, il ne mémorise pas le passé, il agit le passé, ainsi annulé en tant que tel, il le revit. Ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est. Cela se voit particulièrement dans les sociétés sans écriture où le savoir hérité ne peut survivre qu'à l'état incorporé. Jamais détaché du corps qui le porte, il ne peut être restitué qu'au prix d'une sorte de gymnastique destinée à l'évoquer, mimesis qui, Platon le notait déjà, implique un investissement total et une profonde identification émotionnelle. (Vincent et al., 1994)*

Pour Michel Picard (1986), le danger viendrait de ce qui caractérise la société actuelle, le « phénomène de déludification » malgré la multiplication des loisirs et du spectacle. La démocratisation de l'Art ayant échoué selon le didacticien, l'émergence de la classe moyenne n'a pas changé les pratiques de lecture qui sont restées largement dogmatiques. Ainsi le déficit de partage amplifie la grave crise de société que nous vivons :

> *sa gravité doit certes être référée aux espoirs légitimes mais déçus d'une véritable démocratisation de l'art, laquelle aurait accompagné ou rattrapé l'énorme extension des classes moyennes. […] c'est bien cette destruction-là, cette déludification, qui entraînera probablement un jour, parmi d'autres catastrophes culturelles incommensurables, la disparition progressive d'un exceptionnel instrument de lutte contre les souffrances, l'angoisse et la mort : la littérature – c'est-à-dire la lecture comme jeu. (Picard, 1986, p. 312).*

La disparition du partage transitionnel et émotionnel de la littérature semble menacer la jeunesse. L'école se doit d'être le lieu de la lecture plaisir pour apprendre aux jeunes à partager leurs émotions et ainsi ne pas être seuls face aux incertitudes de la vie.

Pour le chercheur Tom Berryman le territoire physique a un rôle à jouer dans cette « ludification » de la vie. Le territoire est finalement un grand terrain de jeux pour l'éducation à l'altérité, à la sensibilité et au vivre ensemble dont la forme scolaire ne tient pas compte. Pour cela il cite

> *L'écrivain italien Italo Calvino, dans une série de conférences qu'il présenta aux États Unis peu de temps avant sa mort, sous-titrées « Aide-mémoire pour le prochain millénaire », partage, à sa manière, le point de vue d'Evernden sur le langage, sur le silence et sur l'expérience du monde, sur l'attention.*
> *« Je crois que nos mécanismes mentaux élémentaires se répètent à travers toutes les cultures de l'histoire humaine, depuis que nos ancêtres du Paléolithique s'adonnaient à la chasse et à la cueillette. La parole relie la trace visible à la chose invisible, à la chose absente, à la chose désirée ou redoutée, comme une fragile passerelle jetée sur le vide. Ainsi le juste emploi du langage, selon moi, est-il celui qui permet d'approcher des choses (présentes ou absentes) avec discrétion, attention et prudence, en respectant ce que les choses (présentes ou absentes) communiquent sans le secours des mots. » (Calvino, 1989, p. 124-125)*
> *Il semble s'agir de bons conseils pour des éducateurs qui sont des médiateurs partiels des relations au monde des enfants via un curriculum et un langage. Approcher le monde avec discrétion, attention et prudence. Prendre le temps d'observer et de considérer ce que le monde communique sans le secours des mots. Est-ce que la forme scolaire de l'éducation peut cultiver une telle expérience du monde ? Pour certains, la forme scolaire et son architecture de prédilection, la salle de classe, sont en rupture avec le monde de la vie où sont les cohabitants. De plus, pour certains, les savoirs mêmes et la manière de les construire sont aussi en rupture ou source de rupture, de coupure, d'isolement, d'aliénation. (Berryman, 2012, p. 70-71)*

Tom Berryman fait ici le lien entre le langage, l'éducation relative à l'environnement et la forme scolaire. La géopoétique, qui participe de ce lien entre les mots et le paysage, est un courant d'analyse et de production littéraire qui met en jeu les compétences de lecture et les compétences d'écriture. La géopoétique est le travail poétique (la langue) en correspondance avec notre présence sur la terre, avec les lieux, avec les êtres. La géopoétique a été théorisée par le chercheur et poète Kenneth White :

> *Ce qui marque cette fin du XXe siècle, au-delà de tous les bavardages et de tous les discours secondaires, c'est le retour du fondamental, c'est-à-dire du poétique. Toute création de l'esprit est, fondamentalement, poétique. Il s'agit de savoir maintenant où se trouve la poétique la plus nécessaire, la plus fertile, et de l'appliquer. Si, vers 1978, j'ai commencé à parler de « géopoétique », c'est, d'une part, parce que la terre (la biosphère) était, de toute évidence, de plus en plus menacée, et qu'il fallait s'en préoccuper d'une manière à la fois profonde et efficace, d'autre part, parce qu'il m'était toujours apparu que la poétique la plus riche venait d'un contact avec la terre, d'une plongée dans l'espace biosphérique, d'une tentative pour lire les lignes du monde. (Kenneth White, 1989)*

C'est l'étude des rapports intellectuels et sensibles entre l'être et la terre, en vue de l'élaboration d'un espace culturel harmonieux. Cette activité poétique accorde une grande place au rapport de l'être humain à son environnement (Bouvet, 2015, p. 179). Issue de la tradition orale, la poésie qui étymologiquement signifie « faire », « créer », retrouve dans la géopoétique sa vocation première :

> *C'est ce que note C. Geertz à propos de la poésie orale qui « n'est pas d'abord composée puis récitée ; elle est composée au cours de la récitation, assemblée tandis qu'elle est chantée dans un endroit public ». En fait, cette partition du moment de la composition, du moment de l'apprentissage « par cœur » et du moment de la récitation n'a aucun sens dans des formations sociales sans écriture, sans objectivation/désincorporation/détachement/séparation des savoirs. (Vincent et al., 1994)*

En 1999 un courant d'analyse littéraire, la géocritique se consacre à l'étude des lieux décrits dans la littérature par des auteurs divers, mais elle peut aussi étudier l'impact des œuvres littéraires sur les représentations courantes des lieux qu'elles décrivent . L'œuvre emblématique de ce courant est *A la recherche du temps perdu* de Marcel Proust.

> *N'est-il pas temps, en somme, de songer à articuler la littérature autour de ses relations à l'espace, de promouvoir une géocritique, poétique dont l'objet serait non pas l'examen des représentations de l'espace en littérature, mais plutôt celui des interactions entre espaces humains et littérature, et l'un des enjeux majeurs une contribution à la détermination/indétermination des identités culturelles. (Westphal, 1999)*

Dans une démarche comparatiste, la géocritique contrairement à la géopoétique privilégie la ville et se limite aux lieux humains (Bouvet, 2015, p. 177). Dans le cadre scolaire la géocritique participe de la didactique territorialisée du français dans la mesure où l'enseignant est incité à puiser dans une littérature dite « régionaliste » qui correspond à son territoire. Cette proximité des références culturelles est un avantage pour les élèves les plus fragiles.

Une didactique territorialisée de la lecture-écriture peut également faire une place aux textes des différentes cultures d'origine des élèves. Pour cela le recours à la production littéraire francophone, très peut mentionnée dans les programmes officiels, est également un moyen de territorialiser la didactique du français :

L'objectif de ce qui suit est de développer un « capital culturel » au sens que donne Max Weber à cette lexie et de sensibiliser les francophones à la diversité des textes littéraires et des contextes. Cela permet de dépasser la « sacralisation de la culture française dans l'enseignement du français ». En France même, cette sacralisation a touché « ses limites lorsque la société française elle-même est devenue officiellement multiculturelle avec l'arrivée des migrants dans les années 60-70 » (Chnane-Davin, 2021) (Chnane-Davin & Cuq, 2021, p. 159)

Les ateliers de pratique artistique

Certains enseignants ont senti la nécessité de placer l'élève en tant que lecteur-scripteur (Reuter, 2002). Inspirés du surréalisme, de l'OULIPO[37] et de l'éducation nouvelle, les ateliers d'écriture créative ont inspiré les activités de lecture-écriture :

> *Depuis longtemps ont été expérimentés par certains enseignants pionniers des pratiques d'écriture qui s'inspiraient des ateliers d'écriture et articulaient lecture et écriture littéraires, de manière à aborder le fait littéraire de l'intérieur, par une pratique d'écriture sous contrainte, partant de l'observation de formes littéraires comme tremplins pour la création. Il suffit pour s'en assurer de lire les nombreux travaux de la revue Pratiques, des manuels ou ouvrages parus sur la*

[37] Ouvroir de littérature potentielle.

question, bien avant la naissance de cette épreuve au baccalauréat. Le but de ces pratiques est non seulement de faire découvrir le plaisir de l'écriture mais d'inciter à la lecture. Cette modalité d'approche de la littérature par l'écriture nourrie de l'observation de textes littéraires rejoint d'une certaine manière les réflexions de Roland Barthes sur le « travail littéraire » : « l'enjeu du travail littéraire (de la littérature comme travail), c'est de faire du lecteur, non plus un consommateur, mais un producteur de texte. (Houdart-Merot, 2012, p. 11-12)

L'épreuve de français du baccalauréat dont parle l'auteur est le « sujet d'invention » qui se rapproche davantage de l'imitation que de la création. Il n'existe plus depuis 2019. A la fois discipline linguistique et artistique, une didactique territorialisée du français pourrait comporter une pratique artistique créative menée par des acteurs territoriaux compétents dans ce domaine :

C'est aussi une manière de considérer que l'enseignement de la littérature, y compris au lycée, peut et doit se faire à partir d'activités artistiques au même titre que pour l'enseignement de la musique ou des arts plastiques qui, depuis longtemps en France, passent par la pratique du chant, d'un instrument de musique ou du dessin. (Houdart-Merot, 2012, p. 12)

Si la danse est généralement associée en France à l'enseignement de l'EPS (Arnaud-Bestieu, 2019), les professeurs de français pourraient intégrer des ateliers de pratique théâtrale dans une didactique générale du français (de Peretti, 2022). De nombreux acteurs territoriaux ont souhaité accompagner les pratiques théâtrales scolaires, mais

[…] l'enseignement des œuvres théâtrales n'est guère accompagné de pratiques théâtrales (jeu théâtral, mise en scène, analyse de représentations), en dehors d'initiatives individuelles ou des « ateliers artistiques » ou « classes à projet artistique et culturel » (PAC) mis en place à partir de 2001 et qui touchent un nombre restreint d'élèves. » (Houdart-Merot, 2012, p. 12)

Les activités de pratique artistique restent encore à la marge du travail scolaire, on l'a vu quand il s'est agi de mettre en place les enseignements pratiques interdisciplinaires que les enseignants n'ont pas souhaité faire entrer dans leurs cours ni dans les évaluations (Durand, 2016). Nous postulons qu'en l'absence d'un cadre didactique territorialisé, la dimension artistique qui renvoie notamment à un engagement corporel de l'élève, n'est globalement pas prise en compte dans la culture de l'école :

[…] on constate que le souci dominant en France de développer des compétences de lecture peut faire oublier le fait que la littérature est avant tout une pratique artistique et que les activités artistiques (écrire une nouvelle, monter une pièce de théâtre, faire un concours de poésie) sont à même de donner le goût de la lecture aussi bien sinon plus qu'une explication de texte, aussi brillante soit-elle. » (Houdart-Merot, 2012, p. 13)

La pratique artistique nécessite une expertise que n'exigent pas les concours de recrutement des enseignants mais que possèdent les acteurs locaux (compagnies théâtrales, metteurs en scène, médiathèques, association pour le patrimoine, formateurs en ateliers d'écriture…). Ce sont des ressources qui apportent des savoirs et des savoirs-faires complémentaires à l'institution scolaire pour peu que les enseignants sachent les intégrer dans les processus d'apprentissage disciplinaires.

La didactique territorialisée pour résister à la crise sociétale

Si les échanges ouverts autour de l'écrit favorisent le partage et la fraternité, le territoire incite à être actif :

> *S'il est vrai, comme le souligne Marcel Gauchet que les difficultés auxquelles est affrontée l'école aujourd'hui sont liées à des problèmes de civilisation (les rapports entre la famille et l'école, le sens des savoirs, le statut de l'autorité, la place de l'école dans la société) que seule la société peut résoudre et non l'école, on peut également souligner le fait que les pratiques littéraires hors de l'école sont loin d'être inexistantes mais prennent des formes nouvelles, que l'on pense aux nouvelles pratiques poétiques liées au slam ou à la « floraison de sites de création, d'échange et de critique littéraire qui existent sur internet et dont Emmanuel Fraisse a montré qu'elles transforment les relations entre producteurs et lecteurs, et incitent ceux-ci à être actifs et réactifs. (Houdart-Merot, 2012, p. 13)*

La territorialisation de la didactique du français pourrait contribuer à recréer l'émotion, l'enthousiasme et le partage, que l'école peine à transmettre :

> *les enseignants, notamment, ne se sentent plus liés à la littérature par le devoir ou le désir de la partager avec leurs élèves. Même ceux à qui ce « beau » importe restent perplexes ou réticents devant la possibilité d'un tel partage. » (Merlin-Kajman, 2016, p. 235)*

Un phénomène de découragement ambiant qui participe de la « crise de l'école » a fait son apparition depuis plusieurs décennies : les élèves ont de moins en moins le niveau, ils ne travaillent pas suffisamment, rien ne les intéresse :

> *L'école, actuellement surtout pour l'adolescence, n'apporte pas le viatique bienfaisant pour l'aventure de vie de chacun. Elle n'apporte pas les défenses pour affronter les incertitudes de l'existence, elle n'apporte pas les défenses contre l'erreur, l'illusion, l'aveuglement. Elle n'apporte pas […] les moyens qui permettent de se connaître et de comprendre autrui. Elle n'apporte pas la préoccupation, l'interrogation, la réflexion sur la bonne vie ou le bien vivre. Elle n'enseigne que très lacunairement à vivre, défaillante en cela à ce que devrait être sa mission essentielle. » (Merlin-Kajman, 2016, p. 235)*

Le sociologue Edgar Morin identifie ce phénomène aussi bien chez les enseignés que chez les enseignants :

> *aujourd'hui la démoralisation conduit à la fermeture, à la résignation, à la fonctionnarisation, à la désérotisation. (Morin, 2014, p. 67)*

Selon le sociologue, la raison pourrait être que l'école n'est plus (l'a-t-elle été ?) un lieu où l'on se fait plaisir. A la suite de Jean-Jacques Rousseau, il propose que l'école « enseigne à vivre », en prenant appui sur l'humain confronté à un monde où les relations deviendront de plus en plus complexes dans tous les domaines : religions, écologie, identité, incertitudes, technicité :

> *La compréhension humaine n'est nulle part enseignée. Or le mal des incompréhensions ronge nos vies, détermine des comportements aberrants, des ruptures, des insultes, des chagrins. (…) Il nous faut obéir à l'injonction du*

précepteur de l'Emile de Jean-Jacques Rousseau : "enseigner à vivre". Certes il n'y a pas des recettes de vie. Mais on peut enseigner à relier les savoirs à la vie. On peut enseigner à développer au mieux une autonomie et, comme dirait Descartes, une méthode pour bien conduire son esprit, qui permet d'affronter personnellement les problèmes de vivre. Et on peut enseigner à chacun et à tous ce qui aide à éviter les pièges permanents de la vie. (Morin, 2014, p. 22)

Edgar Morin préconise aussi de nouvelles pratiques d'enseignement qui incluent toutes les matières autour d'un projet. Pour enseigner à vivre l'école ne doit plus compartimenter les savoirs en dizaines de disciplines. A l'inverse, les disciplines doivent pouvoir être convoquées et se retrouver lors de la résolution d'un problème qui concerne la vie quotidienne :

La littérature nous permet de développer notre sens esthétique et les grands romans comme les grands essais pourraient être enseignés comme une éducation à la complexité humaine. (…) L'apport de la culture scientifique et celui de la culture humaniste, malheureusement de plus en plus disjoints, pourraient être reliés pour constituer une authentique culture qui serait auxiliaire permanente à nos vies. (Morin, 2014, p. 22)

Littérature et sciences procèdent donc de la même propension à comprendre la vie, la science s'occupant d'expliquer ce qui nous entoure, tandis que la littérature sonde l'être humain. Mais le moteur essentiel qui permet de penser, d'agir, de vouloir comprendre et de s'instruire à l'école, c'est l'Eros. Edgar Morin fait référence aux penseurs de l'Antiquité :

Pour enseigner, disait Platon, il faut de l'Eros, c'est-à-dire de l'amour. C'est la passion de l'enseignant pour son message, pour sa mission, pour ses élèves qui assure une influence possiblement salvatrice, ouvrir une vocation de mathématicien, de scientifique, de littéraire. (Morin, 2014, p. 22)

La territorialisation des disciplines consiste à réunir les différentes matières autour de projets, à « érotiser » et incarner les savoirs et les relations humaines grâce aux ressources locales pour jeter les prémisses de la résolution de :

la gigantesque crise planétaire [qui] *n'est autre que la crise de l'humanité qui n'arrive pas à accéder à l'humanité. (Morin, 2014)*

La lecture nous rassemble dans la mesure où elle nous permet de ressentir ce que ressent notre voisin ou une personne que nous ne rencontrerons jamais. Il s'agit d'une capacité de la lecture bien connue dans la théorie de l'esprit[38]. Il est ainsi possible de vivre « à la place de » le temps d'un livre. Et quoi de mieux qu'un plaisir de lire partagé pour faire société[39], créer du commun[40] :

[38] La théorie de l'esprit est une capacité cognitive qui permet de se représenter les états mentaux d'autres individus et d'utiliser ces représentations afin d'expliquer ou de prédire leur comportement.

[39] Tout en permettant de s'isoler par moments : « Il n'y a peut-être pas de jours de notre enfance que nous ayons si pleinement vécus que ceux que nous avons cru laisser sans les vivre, ceux que nous avons passés avec un livre préféré. » (Proust, 1988, p. 9)

[40] Il s'agit bien de cette capacité inhérente à la lecture d'éprouver en commun, indispensable à la survie d'une société, dont il est question. Voici une illustration que Jean-Paul Didierlaurent nous donne à voir dans *Le Liseur du 6h27* (2015) : « Peu à peu le silence se fit dans la rame. Parfois des « chut » réprobateurs retentissaient pour faire taire les quelques conversations qui peinaient à s'éteindre. Alors, comme tous les

Que tout soit question d'adaptation chez les vivants, on peut aussi le constater par les effets de la lecture. Un homme devient éloquent à force de lire des livres éloquents, la même chose pour devenir inventif, original, philosophe, mathématicien, cartésien, poète. Ces romanciers dont la fécondité d'invention nous étonne, ont pour la plupart lu une grande quantité de romans, récits etc. et donc leur imagination a acquis une faculté que tout génie, dans les mêmes circonstances extérieures et indépendantes de sa nature, serait capable d'acquérir à un niveau pour le moins équivalent.[41]

Il s'agit là d'une défense sociétale naturelle contre les dangers qui menacent la démocratie :

Par la figure, la littérature permet que des épreuves incommensurables et apparemment incommunicables deviennent communicables, partageables. Si notre société se prive de ce langage exceptionnel, nous n'aurons aucune chance d'échapper au renouveau des fondamentalismes religieux qui offrent aussi aux blessures subjectives provoquées par les bouleversements sociaux propres à notre époque des formes d'élaboration, de réparation ou d'exutoire fondées non sur le lien entre-passible et le libre jeu des figures, mais sur le repli communautaire, le sens univoque de la lettre, voire la mystique de la mort. (Houdart-Merot, 1998, p. 276)

Si le droit français confie à la fois à la terre (« jus soli ») et au sang (« jus sanguinis ») la faculté de transmettre l'identité nationale et de faire société, le philosophe Paul Ricœur constate dans *Soi-même comme un autre*

que l'identité d'une personne [est] au fond une identité narrative (" C'est l'identité de l'histoire qui fait l'identité du personnage ", Ricœur, 1991, p. 175), c'est parce que le récit de vie induit une prise de conscience : celle du maintien de l'identité du sujet agissant à travers le temps (Gilbert, 2001, p. 162)." (P. Blanchet & Francard, 2003, p. 19)

Partant Tom Berryman considère que le travail sur les récits de vie en lien avec l'environnement proche est pourvoyeur d'identité. Selon le sociologue l'éco-ontologie permet à l'être humain d'accéder :

[…] à des postures réflexives sur leur trajectoire. Au moment de commencer à travailler sur l'autobiographie environnementale ou encore l'autosociobiographie environnementale (pour insister sur les médiations et le construit social), nous explorons une série de pistes pour une remémoration ou pour un inventaire portant sur les dimensions écologiques ou environnementales de l'histoire de vie en formation, inspirées notamment de Thomashow (1996)

matins, après un dernier raclement de gorge, Guylain se mit à lire à haute voix. […] Pour les voyageurs présents dans la rame, il était le liseur, ce type étrange qui, tous les jours de la semaine, parcourait à haute et intelligible voix les quelques pages tirées de sa serviette. […] Le jeune homme éplucha des yeux la douzaine de feuillets exhumés de sa serviette jusqu'à ce que le RER arrive en gare. Tandis que s'évanouissait sur son palais l'empreinte des derniers mots prononcés, il contempla pour la première fois depuis son entrée dans la rame les autres voyageurs. Comme souvent, il découvrit sur les visages de la déception, voire de la tristesse. Ça ne dura que le temps d'un ébrouement. […] Une femme entre deux âges lui glissa un merci discret à l'oreille. » (2015, p. 13-16)

[41] Giacomo Leopardi, *Zibaldone di Pensieri*, Mondadori, Verona, 1937, I, 1012 , 21 août 1821. (Traduit par nos soins)

pour l'identité écologique et de Bachelart (2007) en matière d'écoformation. (Berryman, 2003, p. 10)

Le Land Art dans les années soixante se veut une traduction artistique concrète visant à relier l'être et la nature dans un projet de récit de vie et d'écoformation qui manifeste le sentiment d'appartenance, à l'origine à son tour du sentiment d'identité, mais une identité sensible ouverte et inclusive. La géopoétique a également le projet d'établir une correspondance entre le dedans de l'être et le dehors, son environnement, une perméabilité assumée entre les territoires intérieurs et les lieux habités. Les poèmes de Kenneth White écrivent :

> *des lieux et accueillent la présence des choses et des êtres muets. Pour donner voix au dehors, le poète s'efface et révèle que le monde est aussi ordre et beauté. Lire le poème comme un lieu de rencontre entre un sujet et la matière rend attentif au texte lui-même et rappelle que sans le soutien des formes d'art l'éthique environnementale risque de rester lettre morte (Poupon, 2018, p. 64)*

En conclusion de ce chapitre, nous postulons qu'une étape est nécessaire pour que l'ensemble des élèves accède au français-littérature (Vincent, 1968). L'enseignement du français-langue conjugué dans un premier temps à un français-lecture qui s'appuieraient sur les ressources thématiques territoriales pour mettre pleinement en œuvre la dimension artistique et patrimoniale de la littérature, aurait de bonnes chances de conduire un plus grand nombre d'élèves, y compris ceux issus des classes populaires, à la culture littéraire (Figure 23).

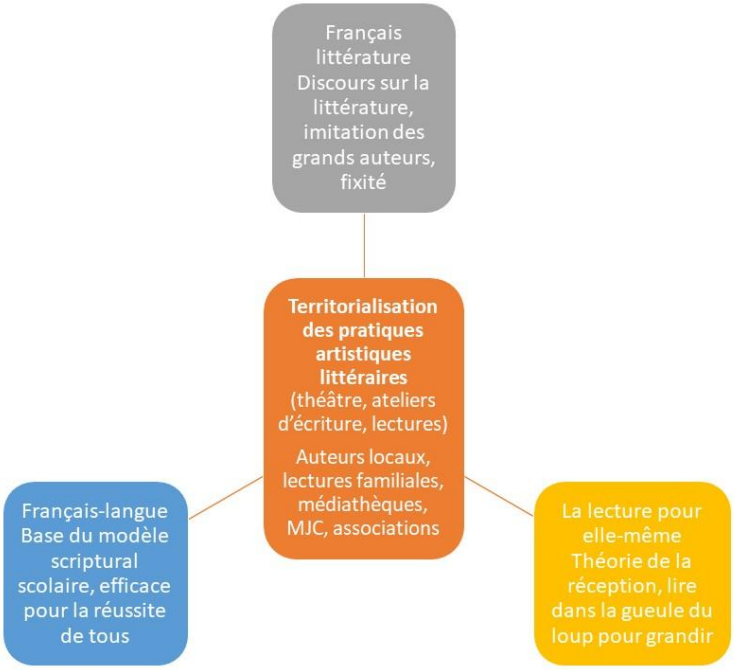


Figure 23 La territorialisation de la discipline français par la lecture-écriture pour accéder à la culture littéraire.

Le schéma se lit dans un premier temps de bas en haut. Les liens qui relient les quatre cadres sont réversibles : le français-littérature nourrit également les acteurs territoriaux…

1.4. La territorialisation par les acteurs

1.4.1. Le chef d'établissement au cœur des tensions[42]

Un long processus qui a commencé après la Révolution française a permis la professionnalisation de la fonction de chef d'établissement. La loi du 11 floréal an X, votée le 1er mai 1802 sous le Consulat, précisait que

> *l'administration de chaque lycée sera confiée à un proviseur ; il aura immédiatement sous lui un censeur des études et un procureur gérant les affaires de l'école. Le proviseur, le censeur et le procureur de chaque lycée seront nommés par le Premier Consul : ils formeront le conseil d'administration de l'école ». Le proviseur est alors un enseignant. […] Plus d'un siècle et demi plus tard, le décret du 30 mai 1969 précise encore que les emplois de direction sont réservés à des enseignants qui poursuivent leur carrière dans leur corps d'origine avec un avancement au grand choix. Les nominations sont ministérielles pour les proviseurs et les principaux de collège d'enseignement secondaire (CES), et rectorales pour les directeurs de collège d'enseignement général (CEG) et les sous-directeurs de CES. Leur recrutement se fait par inscription sur listes d'aptitude ; les conditions d'inscription sont précisées pour chacun des emplois. L'émergence de l'établissement scolaire a conduit à s'interroger sur le recrutement et les responsabilités des personnels placés à leur tête. Un choix fort est opéré en 1988 avec la création du corps de personnels de direction distincts de ceux des personnels d'enseignement et d'éducation. Le décret n° 88-343 du 11 avril 1988 pris par René Monory, alors ministre de l'éducation nationale, marque une rupture et crée le corps des personnels de direction de première catégorie (ouvert aux professeurs agrégés et assimilés et aux professeurs de chaires supérieures) et le corps des personnels de direction de seconde catégorie (ouvert aux personnels enseignants de l'enseignement du premier ou du second degré, aux membres des corps de personnels d'éducation ou d'orientation). Les personnels de ces corps sont recrutés soit par voie de concours, soit par inscription sur une liste d'aptitude annuelle. Le décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001 efface la distinction entre les deux corps de chef d'établissement. Les principaux, proviseurs et leurs adjoints appartiennent désormais à un seul corps spécifique et unique, ce qui parachève le processus de séparation entre personnels de direction et personnels enseignants. (Franchi et al., 2019, p. 15-16)*

Ajoutons qu'en 2017 les deux catégories sont fusionnées en une classe unique. Depuis 1985 le chef d'établissement représente l'État, il est donc à ce titre porteur des finalités et objectifs définis par le ministre, il inscrit son action dans le cadre défini par les textes législatifs et réglementaires et il est garant de la sécurité des personnes et des biens de l'établissement. Mais le chef d'établissement dirige également l'établissement et il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de celui-ci dans le cadre de son autonomie :

[42] Titre emprunté à Sylvie Condette (2015).

- Expression locale de la politique académique, menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, cette politique vise la réussite de tous les élèves, et de chacun d'entre eux.
- Le chef d'établissement pilote le projet d'établissement en y associant tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative, il suscite et fédère les initiatives dans le cadre du conseil pédagogique.
- Il est garant de l'efficacité de l'organisation pédagogique, traduction nécessaire de l'intérêt général du service public d'éducation ; sa collaboration avec les corps d'inspection permet d'assurer la qualité des enseignements et de la vie scolaire.
- Il préside le conseil d'administration de l'établissement, il en est l'exécutif.
- Il prépare et exécute le budget de l'établissement voté par le conseil d'administration.
- Il anime, gère et développe les ressources humaines de l'établissement.
Il représente l'établissement :
- Il négocie avec les collectivités territoriales compétentes, inscrit l'établissement dans un réseau local d'établissements et développe tous les partenariats nécessaires. (BO, 2002)

Il existe donc une tension constitutive entre le chef d'établissement représentant de l'État et le chef d'établissement président du conseil d'administration composé d'acteurs territoriaux (S. Condette). Cette tension est bien moindre dans l'enseignement agricole qui dépend en France du ministère de l'agriculture. Le chef d'établissement ne préside pas le conseil d'administration mais il doit en appliquer les décisions. Le président du conseil d'administration étant un acteur local du monde agricole, les missions des lycées agricoles d'animation et de développement des territoires à partir d'un diagnostic prennent tout leur sens. De même les enseignements ne dépendent plus d'un programme national mais découlent des besoins et des ressources locales.

Majoritairement issus des corps d'enseignement du second degré public, les futurs chefs d'établissement reçoivent une formation pendant un an et une expérience de trois ans en tant qu'adjoints. Ils sont évalués périodiquement :

La lettre de mission qu'ils reçoivent lors de leur prise de fonction contextualise l'exercice de leur profession, en fixe les objectifs et précise les conditions de son évaluation qui, à son tour, conditionnera la suite de leur parcours, notamment en termes de mobilité. Ce document définit les attentes de l'institution, le chef d'établissement devant rendre compte de son action dans le cadre des dialogues de gestion et de performance conduits avec les autorités académiques et des entretiens individuels avec ses supérieurs hiérarchiques. (Franchi et al., 2019, p. 42)

Les études de Marie Duru-Bellat et Denis Meuret à la fin des années 90 ont mis en évidence un « effet établissement » voire un « effet chef d'établissement » qui influe sur la réussite scolaire. Pour les sociologues ces effets ont pour cause en grande partie le manque de mixité sociale et les différences pédagogiques et managériales qui existent entre les établissements :

Ce qui est évoqué derrière cette expression, ce sont, pêle-mêle et dans des combinaisons variables, des talents de gestionnaire, d'organisateur, de communicant, mais aussi de négociateur (en interne ou avec les services académiques et les collectivités), une capacité à fédérer les équipes et à garantir les conditions d'une réflexion collective. Et c'est par cet effet que le chef

d'établissement contribue à faire prendre conscience à l'ensemble de la communauté éducative de l'autonomie dont dispose l'établissement et des fins qu'elle peut servir. (Franchi et al., 2019, p. 43).

Son action est indispensable pour mettre en œuvre l'autonomie de l'établissement :

Le leadership du chef d'établissement au service de l'action collective. L'autonomie de l'EPLE est inscrite juridiquement dans son statut. En pratique, cependant, la mission a constaté qu'elle dépend très largement de la capacité des acteurs de l'établissement à faire preuve d'autonomie sur le plan professionnel à titre individuel et collectif, au sein d'équipes pédagogiques, disciplinaires ou pluricatégorielles. L'exercice de l'autonomie d'un établissement est donc, en grande partie, fonction tout d'abord de la conscience qu'ont les personnels de direction et les équipes des domaines et degrés de liberté 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)

Pilotage, management[43] et leadership, la littérature scientifique emploie indifféremment plusieurs termes pour décrire l'action et l'effet du chef d'établissement qui consiste avant tout à organiser le travail collectif :

La recherche a établi que « la principale compétence professionnelle attendue chez les personnels de direction réside dans le leadership scolaire que l'on peut définir comme une capacité à peser sur l'action enseignante. […] la participation enseignante à l'action collective est devenue un enjeu des relations professionnelles dans l'établissement scolaire, dans la mesure où elle permet, ou non, au chef d'établissement de jouer un rôle de pilote ou de leader pédagogique. Entraîner les personnels dans des projets qui prennent sens pour eux, ce qui implique que les personnels de direction soient en même temps interprètes et traducteurs de la prescription auprès des personnels de terrain, en fabriquant du sens pour eux-mêmes et en faisant partager ce sens. (Franchi et al., 2019, p. 46)

Nous proposons la répartition suivante de ces trois termes appliqués aux missions du chef d'établissement (Figure 24) :

[43] Barrère (2013).

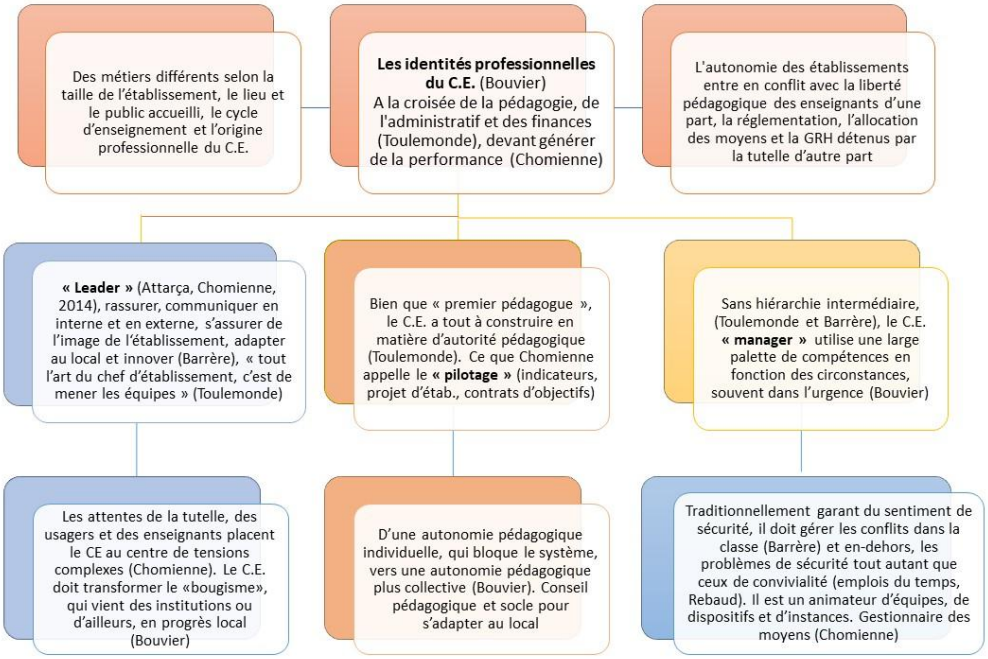


Figure 24 Les identités du chef d'établissement entre pilote, manager et leader, d'après Barrère et al. (2012)

Tout à la fois pilotes, managers et leaders, les chefs d'établissement reconnaissent qu'ils sont peu formés à la pédagogie alors qu'ils doivent principalement impulser dans ce domaine en tant que « primus inter pares » et « premiers pédagogues de l'établissement ». Ils doivent créer un consensus autour de la stratégie de l'établissement et de l'analyse des résultats. Comment organiser et soutenir l'action des enseignants quand on est chef d'établissement ? Le chef d'établissement peut faire appel à l'expertise des inspecteurs pédagogiques dans des situations difficiles. Mais au quotidien il peut s'appuyer sur différents statuts de personnels présents dans l'établissement comme les professeurs-documentalistes, les conseillers principaux d'éducation et les référents, mais il peut également trouver un soutien auprès des personnels qui remplissent certaines missions :

> *Il peut s'agir des professeurs principaux, des coordinateurs de discipline ou responsables de niveaux de classe, ou encore de membres du conseil pédagogique ou de responsables de dispositifs ou de projets. Une fois ce réseau constitué, il importe encore d'installer les conditions matérielles, en particulier de temps et de lieux, de son fonctionnement. Enfin, il convient que le chef d'établissement crée non seulement les conditions d'émergence d'un projet collectif, mais aussi de mobilisation dans la durée. (Franchi et al., 2019, p. 87)*

Quand un consensus est partagé et qu'une confiance réciproque est créée avec les équipes, le projet d'établissement devient alors un document-cadre auquel la communauté éducative doit se référer :

> *[…] Plusieurs des chefs d'établissement rencontrés par la mission mettent en avant l'intérêt des projets d'établissement pour fédérer les équipes. « Le projet d'établissement est utile, déclare par exemple l'un d'entre eux, car il permet de*

prendre un temps de réflexion au moment de son élaboration, de créer des synergies. » Selon un autre, « il est difficile de piloter sans un projet d'établissement ». Un troisième estime encore que ce document-cadre est « une référence utile » pour le dialogue relatif à la mise sur pied des projets pédagogiques et pour l'arbitrage des demandes de crédits des enseignants. (Franchi et al., 2019, p. 46)

Très peu étudiées dans la littérature scientifique, nous faisons l'hypothèse que les interactions avec le territoire participent également à l'effet établissement et à l'effet chef d'établissement. Nous postulons que l'élaboration du projet d'établissement a tout intérêt à être menée en lien avec les acteurs et les ressources du territoire qui sont parfois sollicitées par les enseignants à titre individuel. A la fois ressource et catalyseur des actions éducatives, le territoire peut constituer un point d'appui pertinent, un tiers-lieu efficace pour fédérer des équipes qui pourraient apparaître sans cela irréconciliables, Nous établissons à cet égard une correspondance entre les missions des chefs d'établissement et les fonctions du territoire que nous avons définies précédemment (Figure 25).

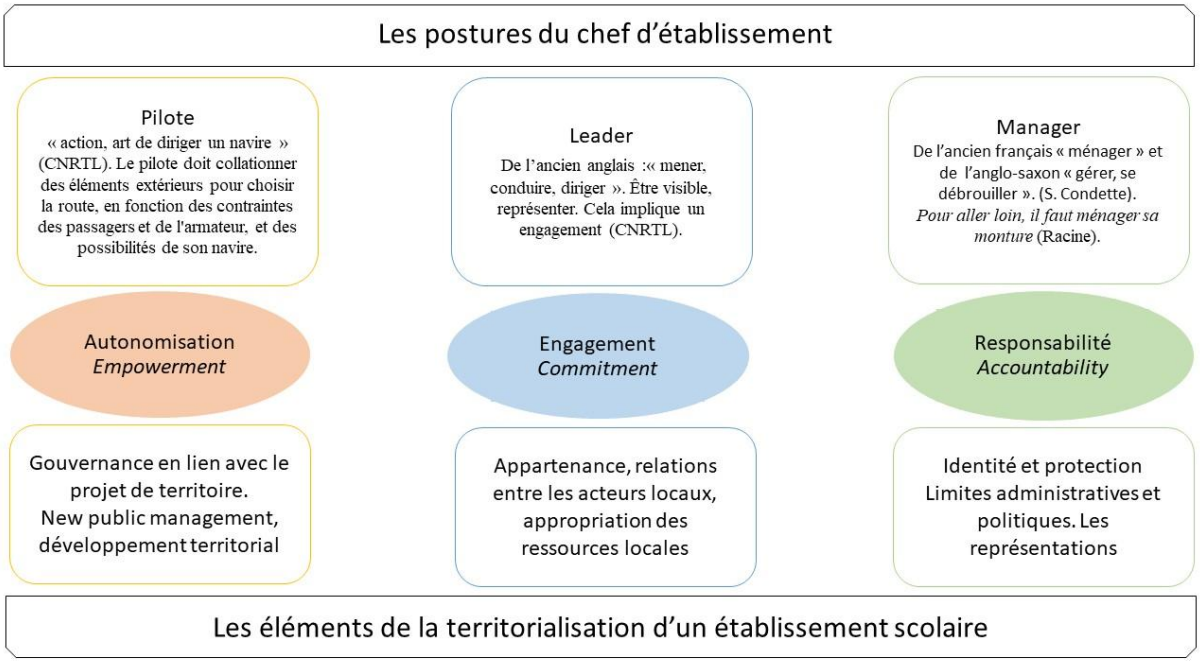


Figure 25 Correspondance entre les missions du chef d'établissement et les éléments de la territorialisation des établissements scolaires.

Le chef d'établissement dans son statut et ses missions semble donc être le maillon pertinent pour développer un travail en direction du territoire, une territorialisation de celui-ci qui ne s'arrête pas à la transposition locale des directives nationales. A cela s'ajoute sa position de cadre éducatif le plus ancré dans le territoire puisqu'il a l'obligation

statutaire d'habiter dans l'enceinte de son établissement par nécessité absolue de service[44] (Figure 26).

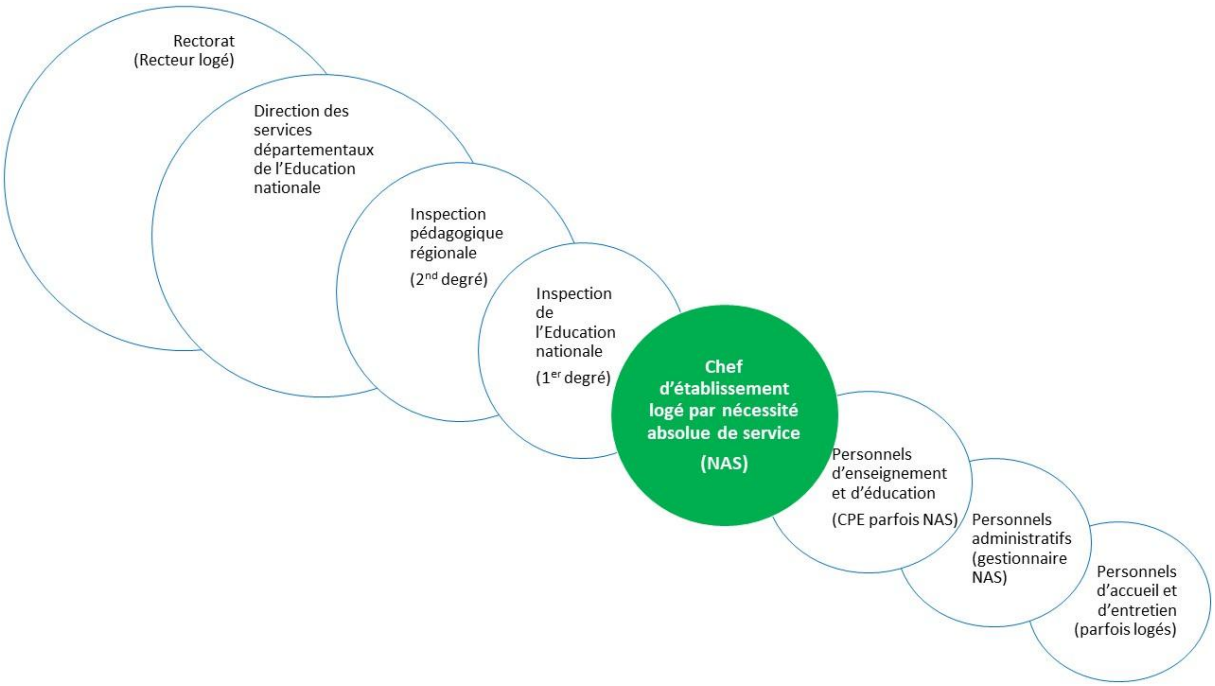


Figure 26 Les personnels logés par nécessité absolue de service (NAS) dans la chaîne hiérarchique de l'Education nationale.

Convaincus que l'implication territoriale des établissements scolaires favorise la réduction des inégalités sociales et territoriales et par conséquent la réussite des élèves, nous postulons à la suite d'Alain Bouvier et al. que le chef d'établissement peut constituer l'échelon idoine pour impulser une politique de l'établissement en direction du territoire au moyen du projet d'établissement :

> *L'écosystème éducatif, plus particulièrement les territoires éducatifs immédiats, comportant pour l'enfant-élève, outre les classes, plusieurs autres milieux de vie, est très souvent marqué par une discontinuité entre les actes de leurs agents éducatifs. Pour développer les apprentissages, le développement « d'alliances éducatives » […] est à susciter et à soutenir entre ces agents : enseignantes et enseignants, autres adultes des établissements scolaires, parents, travailleuses et travailleurs sociaux, animatrices et animateurs… […] Les directions et les chefs d'établissement peuvent alors contribuer à intensifier les « interactions entre l'espace scolaire et l'espace social, celui d'où viennent et où retournent les élèves en formation » […] (Bouvier et al., 2017, p. 46)*

[44] Textes de référence : décret 86-428 du 14 mars 1986, Code du domaine de l'état articles 42-44 R92 à R104. Concession par « nécessité de service » N.A.S : « Il y a nécessité absolue de service lorsque l'agent ne peut accomplir normalement son service sans être logé dans les bâtiments où il doit exercer ses fonctions ». Le décret du 11 décembre 2001 contient une obligation de loger dans l'EPLE pour les personnels de direction. Elle est liée à l'exercice des responsabilités et est justifiée par la mobilité obligatoire (« règle des 9 ans »).

Le travail avec le territoire nécessite du temps notamment dans les territoires ruraux isolés où la ressource est rare et la confiance ne se donne pas de prime abord :

> *Un pilotage propice à la plus-value pédagogique doit pouvoir […] « indiquer la direction, expliciter le sens des évolutions, fédérer les équipes, donner envie de changer en permettant aux acteurs de s'approprier les changements sans les leur imposer, si possible, mais en impulsant néanmoins avec détermination. Ce mode de pilotage s'inscrit dans un temps supérieur à trois ans et demande une certaine stabilité des équipes de direction. (Franchi et al., 2019, p. 86)*

Hervé Gumuchian (2008) rappelle que parmi les conditions pour que l'objet géographique territoire soit pertinent dans le domaine éducatif, il faut

> *[…] retenir une définition large de l'acteur et de ne pas se contenter des acteurs institutionnels mais aussi socio-économiques, associatifs et de considérer que, potentiellement, tout un chacun est acteur de son territoire ;*

L'auteur poursuit en faisant l'hypothèse que le temps est le facteur qui fait naître un sentiment d'appartenance et une identité, indispensables au phénomène de territorialisation. C'est ainsi qu'à l'instar des êtres humains les territoires

> *naissent, grandissent et disparaissent.*

Si l'amplitude des règles de stabilité entre 3 ans et 9 ans peut paraître suffisante, le déroulement de carrière des personnels de direction incite cependant à une mobilité rapide pour des raisons financières en postulant sur des établissements de catégorie supérieure :

> *Une part de leur rémunération est en effet attribuée en fonction de la catégorie de l'établissement dans lequel ils exercent. Le classement des établissements est fonction de la difficulté supposée à le diriger, avec comme principaux critères le nombre d'élèves selon le type d'établissement (collège, LGT, LP ou LPO), mais aussi des critères qualitatifs liés à l'offre de formation, à l'environnement de l'EPLE et à la complexité de l'organisation pédagogique. Le classement détermine la bonification indiciaire et les indemnités perçues. Une bonification indiciaire (BI) de 80 points (chef d'établissement de 1re catégorie) à 150 points (4e catégorie) est ainsi attribuée, ainsi qu'une nouvelle bonification indiciaire (NBI) comptant pour la retraite à partir des établissements de 3e catégorie (40 points et jusqu'à 80 points pour la 4e catégorie exceptionnelle). Concernant l'indemnité de fonction, de responsabilités et de résultat, le différentiel est d'environ 240 € mensuels entre les établissements de 1ère, 2e et 3e catégorie, d'une part, et ceux de 4e catégorie exceptionnelle, d'autre part. Ces dispositifs incitent donc à une mobilité la plus rapide possible, sous réserve d'avoir respecté l'obligation de stabilité sur le poste occupé (trois ans). Or, la mise en œuvre de l'autonomie nécessite une certaine durée, ne serait-ce que pour établir et cultiver le climat de confiance nécessaire entre le chef d'établissement et ses équipes ou pour élaborer, mettre en œuvre et évaluer le projet de l'établissement. (Franchi et al., 2019, p. 65)*

Le déroulé de carrière oblige souvent les personnels à quitter rapidement les établissements de petite taille et de taille moyenne situés dans des territoires ruraux isolés qui sont beaucoup moins rémunérateurs.

1.4.2. Les personnels ayant un lien avec le territoire dans leurs missions

Le chef d'établissement peut s'appuyer sur une équipe afin d'instaurer une organisation interne.

1.4.3. Liberté pédagogique et autonomie de l'établissement

Comme tous les cadres publics français les chefs d'établissement sont confrontés aux tensions traditionnelles entre les aspects bureaucratiques et les aspects professionnels du fonctionnement d'un ÉPLE. Les relations entre les chefs d'établissement et les enseignants « constituent sans nul doute un de ces couples virtuels d'opposition » (Barrère, 2013, p. 5) qui rendent difficile la mise en œuvre de mécanismes de coordination formels, de régulation et de contrôle au sein de l'établissement en raison de l'autonomie pédagogique de ces derniers au sein de leur classe :

> *Face à l'argument du passé enseignant de la très grande majorité des chefs d'établissement, certains professeurs mettent en avant les spécificités disciplinaires pour lui dénier sa légitimité à intervenir en matière pédagogique. Face à de tels arguments – sous-tendus par une confusion qui voit les uns entendre pédagogie comme l'ensemble des méthodes dont l'objet est d'assurer les apprentissages et les autres comme élaboration et conduite d'une politique d'établissement – les chefs d'établissement ne tentent pas de s'imposer. (Franchi et al., 2019, p. 66)*

Le point de rencontre entre ces deux conceptions de la pédagogie pourrait être les projets éducatifs que mènent les enseignants avec leurs classes en établissant des partenariats locaux. Mais là encore il s'agit le plus souvent d'initiatives isolées dont le chef d'établissement n'est averti que lorsqu'il est nécessaire de signer une convention de partenariats avec des acteurs territoriaux :

> *Au-delà du manque de contextualisation de la plupart des projets et de leur méconnaissance par bon nombre d'enseignants, la mission a constaté que les équipes de direction et les équipes pédagogiques identifiaient plus volontiers leur autonomie à la mise en œuvre de projets pédagogiques divers, dans le prolongement ou non de l'enseignement ordinaire, qu'à celle du projet d'établissement. Toutefois, la mission a aussi pu constater de réelles dynamiques collectives à l'œuvre, en particulier dans des collèges REP, REP+ et dans des LP. (Franchi et al., 2019, p. 69)*

Encore aujourd'hui l'autonomie de l'établissement s'arrête très souvent à la porte de la classe, c'est-à-dire là où commence la liberté pédagogique des enseignants :

> *Le cadre que la loi donne à l'exercice de la liberté pédagogique est différemment appréhendé. L'obligation de respect des programmes et l'action des corps d'inspection sont globalement bien acceptées. En revanche, la référence au projet d'établissement, qui renvoie directement à l'autonomie de l'EPLE, est souvent perdue de vue ou minorée. Il est vrai que le texte de la loi instaure un subtil*

équilibre, puisqu'il inscrit la liberté pédagogique dans le cadre du projet d'établissement en même temps qu'il la soustrait à toute subordination au conseil pédagogique. La revendication de la liberté pédagogique va de pair avec l'affirmation du seul cadre national, en particulier des programmes, et s'oppose à la limitation de la liberté de l'enseignant par les objectifs collectifs et locaux pris au nom et dans le cadre d'un fonctionnement autonome de l'établissement. La liberté pédagogique des enseignants est volontiers comprise comme devant prendre le pas sur la dimension collective et la recherche de cohérence visée par le projet d'établissement. La difficulté à faire émerger une démarche collective faisant consensus est aussi à mettre en relation avec le fait que les professeurs ne pensent et ne travaillent pas spontanément en dehors de leur discipline, sur des besoins transversaux ou des compétences transversales, en dehors du groupe classe ou au niveau de l'établissement. […] Sur ce point, à partir d'un échantillon certes modeste, la mission a pu entendre que l'adhésion au projet d'établissement dans l'enseignement privé sous contrat constitue l'un des préalables au recrutement (un directeur évoque un choix mutuel de l'établissement et du professeur) et que le travail collectif s'en trouve facilité. (Franchi et al., 2019, p. 75)

L'hostilité que les corps enseignants manifestent à l'égard de l'autonomie de l'établissement repose pour beaucoup d'entre eux sur la crainte d'une rupture d'égalité entre les établissements. Ils sont très attachés à un cadre normé uniforme garant de l'égalité de traitement entre les établissements et entre les élèves. A leur sens l'autonomie de l'établissement conduirait inexorablement à une mise en concurrence des établissements comme on peut le constater au Royaume-Uni après la réforme du système éducatif. Mais dans le même temps cette position s'accompagne d'une demande de reconnaissance des spécificités de l'établissement par rapport au public accueilli ou à la situation géographique au motif d'une insuffisance de moyens pour mettre en œuvre l'autonomie :

Les équipes pédagogiques oscillent donc souvent entre méfiance, pouvant aller jusqu'à l'hostilité, ignorance et indifférence. Dans leur grande majorité, les enseignants rencontrés par la mission n'aspirent, loin s'en faut, à aucun gain d'autonomie pour l'établissement. Attachés à un cadrage national, ils revendiquent avant tout des orientations précises (programmes et horaires d'enseignement) et non des arbitrages rendus au niveau local. (Franchi et al., 2019, p. 74)

Force est de constater que l'absence d'objectifs et de méthodes communes produit l'effet inverse de l'uniformité recherchée, à savoir une profonde inégalité entre les élèves :

la liberté pédagogique individuelle prend le pas sur la recherche de cohérence, ce qui peut se traduire par un mille-feuille de projets et de dispositifs et une grande diversité des pratiques en matière d'évaluation (Franchi et al., 2019, p. 28).

Aux yeux des enseignants l'acte pédagogique dans la classe répond pleinement aux besoins des élèves. La marge d'autonomie de l'établissement ne peut servir qu'à améliorer les conditions matérielles de celui-ci en créant des groupes dans les disciplines qui le revendiquent quand les moyens disponibles le permettent :

L'identité professionnelle des enseignants est avant tout construite en référence à leur discipline et à leurs pratiques au sein de la classe. Aussi, dans un contexte où l'exercice de l'autonomie est fréquemment réduit à une discussion sur la répartition des moyens, notamment pour l'emploi des heures non affectées, l'autonomie paraît de nature, comme la mission l'a maintes fois entendu, à « déshabiller Pierre pour habiller Paul. [...] Selon la formule d'un enseignant : « plus on a d'autonomie, moins il y a de cohésion ». (Franchi et al., 2019, p. 74)

A l'intérieur d'un établissement qui se vit encore coupé de son environnement, la salle de classe, en tant qu'unité minimale de la forme scolaire, est la boîte noire du système éducatif.

1.4.4. La territorialisation des enseignants

Nous postulons que le jeu des acteurs, de tous les acteurs, est lui-même une ressource du territoire. Dès 1922, Durkheim montre que le système scolaire bien que dépendant de l'action de l'État, a des caractéristiques propres, ce qui lui donne une « autonomie relative ». Il convient de donner des marges de manœuvre car les individus, ici les enseignants, sont plus novateurs que l'État, précisément dans le domaine pédagogique (Feyfant, 2017). Ainsi les interactions avec le local dans l'enseignement français se sont réalisées progressivement, de façon plus ou moins formalisée, de 1945 à nos jours (Barthes et al., 2021). La territorialisation scolaire a naturellement mobilisé les personnels. Pour Catherine Rothenburger qui a comparé la territorialisation des enseignants français, espagnols, d'Amérique latine dans le 1er degré, les enseignants adaptent leurs gestes pédagogiques au contexte territorial (Rothenburger, 2020).

La première étape de la territorialisation de l'éducation a eu lieu à l'occasion de la création de l'éducation prioritaire sous le ministère d'Alain Savary en 1981. Agnès van Zanten s'intéresse alors sous la direction de V. Jamati-Isambert aux phénomènes éducatifs horizontaux, ce qu'elle nomme la périphérie :

J'ai insisté sur la périphérie à la fois comme un lieu politique dans lequel s'imposent les logiques du centre, mais aussi comme un lieu géographique, avec des acteurs, tels les enseignants qui, face à la concentration des difficultés, mettent en place des actions et des dynamiques tolérées par les autorités locales et parfois peu en adéquation avec les recommandations nationales. Ils sont à la fois soumis à de fortes contraintes économiques, sociales... et acteurs de leur propre environnement local. (van Zanten, 2015, p. 8)

Les acteurs de l'établissement ont ressenti la nécessité de s'investir dans des projets artistiques et culturels nationaux, académiques ou départementaux, puis progressivement de nouer des partenariats avec les acteurs locaux. Cette « école buissonnière »[45] à l'intérieur de l'école est tout de même restée à la périphérie de l'enseignement, c'est-à-dire en-dehors des heures de cours. En 2013 la loi de refondation de l'école a tenté d'inscrire les projets et les actions des enseignants dans les heures de cours des collégiens autour de sept thématiques. Il s'agissait là pour le législateur de reconnaître la valeur pédagogique des projets dans des domaines aussi variés que l'éducation artistique, l'éducation au patrimoine et à l'environnement, et d'en faire de vrais objets d'étude évalués et comptant pour l'obtention du brevet national des collèges.

[45] Cf. Anne Barrère.

Pourtant, dès l'année suivant la mise en place de la réforme le comité de suivi de l'Assemblée nationale relevait que les enseignements pratiques interdisciplinaires n'avaient pas atteint leurs objectifs (Durand, 2016).

Malgré ces tentatives d'ouverture du curriculum national, la frontière entre les savoirs académiques et leurs adaptations locales est encore vivace. De leur côté les acteurs éducatifs du territoire, notamment les collectivité territoriales, ont investi dans le domaine éducatif en utilisant la clause générale de compétence pour financer les équipements dans les domaines du numérique éducatif, artistique, sportif et culturel. Cette politique culturelle volontariste des collectivités locales :

> *se traduit par plus d'accès aux œuvres dans le temps scolaire grâce au financement de projets ciblés et par la multiplication d'ateliers culturels en dehors du temps scolaire, largement pris en charge à l'échelon local. De nouveaux types d'encadrement prennent alors une importance inédite : les « intervenants » et les « animateurs ». Les intervenants encadrent généralement les enfants à l'occasion de projets particuliers, pendant ou en dehors du temps scolaire. Ils sont rémunérés par des associations ou des institutions culturelles et disposent de connaissances spécifiques de certains contenus culturels. Les animateurs municipaux entendent promouvoir la mise en activité des enfants pour aborder des contenus culturels peu restrictifs. Ils dépendent des municipalités et leur nombre croissant témoignent de la place accordée à l'échelon local dans l'éducation. Ils revendiquent volontiers l'héritage de l'éducation populaire délaissé par les enseignants (Netter, 2018, p. 9)*

Plusieurs formes de partenariats ont vu le jour entre les acteurs éducatifs locaux et les acteurs institutionnels à l'occasion de la promotion de la politique d'éducation culturelle :

> *L'introduction dans les années 1980 des contrats bleus permet la tenue d'activités culturelles pendant le temps périscolaire en dehors des zones d'éducation prioritaire. La loi d'orientation de 1989 confirme que l'éducation n'est pas seulement l'affaire des enseignants mais d'une communauté éducative officiellement reconnue. 10 ans plus tard les contrats éducatifs locaux visent à coordonner l'action des différents acteurs qui interviennent alors dans l'école en réaffirmant les vertus scolaires des activités culturelles, sportives ou ludiques à l'école et en posant l'objectif de la multiplication de l'accès à ces activités. La charte pour l'école du 21e siècle élaborée en 1999 fixe des objectifs largement repris près de 15 ans plus tard dans la loi de refondation de l'école et la réforme des rythmes scolaires. Certains sont cependant mis en œuvre dès les années 2000, comme l'introduction des classes à projet artistique et culturel. Dans les années 2010, la réforme des rythmes scolaires apparaît comme une généralisation du partenariat développé dans l'éducation prioritaire et modifie considérablement les équilibres au sein des écoles. Elle constitue un nouveau point d'entrée dans l'école décisif pour l'éducation populaire, la coéducation longtemps revendiquée par certaines associations semblant depuis 2013 à portée de main (Netter, 2015). L'aménagement dont elle est l'objet depuis 2017 a marqué un recul dans ce mouvement d'ouverture mais le principe de l'introduction de la culture à l'école n'est pas remis en cause, pas plus que la place de l'échelon local (Netter, 2018, p. 9)*

L’appui des collectivités locales dans le domaine culturel est une réalité avec des disparités cependant de mise en œuvre suivant la puissance financière des collectivités et la richesse du tissu associatif local.

1.5. L'établissement scolaire ou la recherche d'un point d'équilibre entre national et local

1.5.1. La territorialisation, finalité de l'EPLE

L'établissement scolaire habite-t-il son territoire ? D'après la définition du site Géoconfluences (2013) l'habiter désignant « le processus de construction des individus et des sociétés par l'espace », l'établissement scolaire a un impact non seulement sur les individus mais également sur la société proche à l'intérieur de son espace. Si pour certains l'objet primordial de l'éducation est de construire par la transmission des savoirs et des compétences une identité individuelle tout autant que collective, à la fois locale et ouverte sur le monde, l'établissement scolaire a un rôle à jouer dans son territoire.

Unique structure de l'Éducation nationale à bénéficier d'une autonomie :

> *[…] L'établissement devient aujourd'hui la clé de voûte du système tout entier. L'établissement scolaire est pour le ministère en charge de l'Éducation nationale et pour ses autorités déconcentrées le lieu de la mise en œuvre de la politique éducative nationale et académique. Il est pour les composantes de la communauté éducative le lieu dans lequel celle-ci prend son sens. Un personnel de l'Éducation nationalese définit certes par son métier, sa discipline ou sa spécialité, mais aussi par son établissement d'exercice. L'inscription dans un établissement fait d'un enfant ou d'un adolescent un élève et de ses parents des parents d'élève. (Franchi et al., 2019, p. 13)*

Si le lien à son école est un marqueur identitaire pour l'élève, le parent d'élève et les personnels, l'EPLE est lui-même un repère identitaire dans son territoire. Il paraissait par conséquent évident que l'établissement scolaire ait destin lié avec les collectivités territoriales aux termes de la loi n° 83-633 du 22 juillet 1983 :

> *portant répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État a créé une nouvelle catégorie d'établissement public, l'établissement public local d'enseignement (EPLE) […]*

La décentralisation au début des années 80 a attribué de nouvelles compétences aux collectivités territoriales pour participer à la gestion du système éducatif :

> *Auparavant établissements publics nationaux, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique, les lycées professionnels et les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) sont, depuis la loi de décentralisation […] des établissements publics locaux d'enseignement, c'est-à-dire d'abord des établissements publics à caractère administratif dont la spécialité est l'enseignement. Les EPLE constituent, à ce titre, des personnes morales de droit public et ils disposent donc d'une pleine capacité juridique. (Delahaye, Charbonnier, Henriet, et al., 2006, p. 7)*

Doté d'un conseil d'administration, l'EPLE bénéficie à ce titre d'une autonomie constitutive dans les domaines pédagogique et administratif dans le cadre des politiques publiques d'éducation.

> *Le statut d'EPLE, […] ne se justifie que par la possibilité d'exercer une réelle autonomie ; sans autonomie, l'établissement scolaire est plus un service déconcentré qu'un EPLE. (Delahaye, Charbonnier, Henriet, et al., 2006, p. 7)*

Dès sa création l'EPLE a dû trouver un équilibre entre un État qui considère que l'établissement est un outil de territorialisation des politiques éducatives, avec quelques possibilités de les adapter localement, et des collectivités territoriales dont les compétences sont certes essentiellement financières et matérielles mais qui

> *font de plus en plus souvent des EPLE des vecteurs de leurs politiques éducatives en faveur de la jeunesse. Elles sont confortées dans cette voie par cette loi de décentralisation de 2004 qui leur a transféré la compétence d'accueil, de restauration, d'hébergement et d'entretien technique des établissements, avec pour conséquence le transfert des personnels TOS. (Delahaye, Charbonnier, Henriet, et al., 2006, p. 7)*

1.5.2. Une autonomie de l'établissement qui reste encore à mobiliser

De nombreux pays dotent leurs établissements d'une autonomie qui s'accompagne le plus souvent d'un suivi de sa mise en œuvre sous forme d'évaluation :

> *Selon Éric Charbonnier, analyste à la direction de l'éducation et des compétences de l'organisation, « les pays qui réussissent le mieux sont ceux [...] où les collèges et lycées disposent d'une part d'autonomie accompagnée d'une véritable évaluation pensée non comme une sanction, mais comme un outil de pilotage ». L'autonomie des établissements, sa possible extension, sont ainsi régulièrement présentées comme l'un des leviers possibles de l'amélioration de la réussite scolaire des élèves. » (Franchi et al., 2019, p. 9)*

L'autonomie, qui n'est pas totale, s'exerce en collégialité dans des instances dédiées et des domaines déterminés par la loi :

> *L'autonomie, sur le plan juridique, peut se définir comme le fait pour un établissement public d'être doté d'organes délibérants, de responsabilités et pouvoirs de décision dans des domaines définis, et d'un budget propre. » (Franchi et al., 2019, p. 17)*

Le statut des EPLE de 1983 est l'aboutissement d'un processus qui a débuté en France en 1955 avec la création sous la pression de la démocratisation scolaire du statut d'établissement public national dirigé par un chef d'établissement :

> *Par la suite, le décret n° 68-968 du 8 novembre 1968 et l'arrêté du 16 septembre 1969 dotent ces EPN d'instances : le conseil d'administration, présidé en droit*

par l'inspecteur d'académie, la commission permanente, le conseil de discipline, les conseils de classe. Le décret n° 76-1305 du 28 décembre 1976 transforme les collèges et lycées publics en établissements publics nationaux d'enseignement à caractère administratif, dirigés par un chef d'établissement assisté d'un conseil d'établissement au pouvoir essentiellement consultatif. (Franchi et al., 2019, p. 13)

Les évolutions suivantes vont éloigner peu à peu les établissements d'un simple service déconcentré de l'État en leur conférant de l'autonomie dans plusieurs domaines :

Une étape importante est l'octroi d'une autonomie horaire aux collèges et lycées par le ministre Joseph Fontanet dans la circulaire du 27 mars 1973, avec la mesure dite des « 10 % culturels ». Il s'agit alors de mettre 10 % du total des horaires d'enseignement à disposition des établissements pour qu'ils puissent organiser des activités pédagogiques décidées localement, « par exemple pour le développement du travail indépendant, pour la documentation, et pour d'autres activités éducatives liées à l'enseignement qui impliquent un contact extérieur à l'établissement, telles que stages d'élèves, excursions, etc. ». En contrepartie, une révision des programmes devait être opérée par le ministère pour les réduire de 10 %. Cette mesure des 10 % fut inégalement appliquée. La loi n° 75-620 du 11 juillet 1975, dite loi Haby, est une étape plus durable de la construction de l'autonomie des établissements. La loi Haby de 1975 comprend ainsi deux des traits essentiels de l'autonomie des établissements telle qu'elle continue à être définie aujourd'hui : la capacité d'adaptation au contexte local, mais aussi un cadre d'exercice de l'autonomie dans le respect des règles et de la politique définies par le ministère en charge de l'éducation. Il faut noter que l'autonomie se confond alors largement avec celle du chef d'établissement, qui apparaît comme la principale force de proposition et d'exécution. Enfin, autre étape importante, la note de service du 23 décembre 1983 met en place l'attribution d'une dotation horaire globalisée aux établissements. » (Franchi et al., 2019, p. 15)

L'autonomie consiste ainsi en un transfert de responsabilités de l'État vers les établissements. Les auteurs relèvent deux façons d'exercer l'autonomie des établissements :

L'autonomie suppose la capacité à définir des objectifs « ascendants », c'est-à-dire émanant de l'établissement lui-même, et pas uniquement « descendants », c'est-à-dire reçus d'une autorité supérieure. Cette capacité, à son tour, requiert d'être capable de poser des diagnostics partagés, de procéder à des auto-évaluations et de rendre compte. Or, la mission constate que l'analyse de la performance de l'établissement en termes de résultats des élèves n'apparaît pas, ou très rarement, au fondement des choix pédagogiques opérés dans le cadre de l'autonomie. » (Franchi et al., 2019, p. 63)

Si les politiques publiques n'ont eu de cesse d'inciter les établissements locaux à mettre en œuvre leur autonomie statutaire, les circulaires ministérielles et les services déconcentrés (rectorats et DSDEN) « corsètent » cette autonomie, pas uniquement pour des raisons de rationalisation des moyens :

Selon les avis, ces marges d'initiative pédagogique sont perçues comme plus ou moins effectives, le ministère ayant aussi tendance, de façon contradictoire, soit à re-concentrer (retour par exemple à une dotation « à la structure » allant à

l'encontre de la démarche de DGH), soit à prescrire aux établissements non seulement ce qu'ils doivent faire mais aussi, et souvent avec un luxe de détails impressionnant, comment ils doivent le faire. Ainsi, nombreux sont les personnels de direction qui se plaignent de l'inflation de circulaires et instructions diverses, en un mot du « harcèlement textuel » auquel ils sont exposés, paradoxalement, alors pourtant que le discours dominant affiché par l'institution privilégie l'autonomie. On observe que les structures pédagogiques, actuellement, sont généralement très suivies par les services académiques en raison de la gestion des personnels surnuméraires, de l'érosion démographique dans la majorité des académies et de la contraction des moyens d'enseignement. Les chefs d'établissement estiment ne plus disposer, surtout en collège, de réelles marges de manœuvre dans le calcul des DGH ; même des dispositions telles que le regroupement d'élèves de langues rares sur plusieurs niveaux ou encore le regroupement des élèves suivant une langue vivante à faible effectif sur plusieurs filières de lycée, qui se décidaient naguère au niveau des établissements, sont désormais anticipées par les rectorats et prises en compte, dès l'amont, dans le calcul des DGH." (Delahaye, Charbonnier, Henriet, et al., 2006, p. 10)

Dépassant le niveau de l'établissement, les données apportées par les évaluations internationales et notamment PISA, ont identifié un effet positif de l'autonomie sur la réussite des élèves par rapport aux programmes et à l'évaluation :

l'étude montre clairement que les systèmes d'éducation qui laissent plus d'autonomie aux établissements pour définir les programmes d'enseignement et les modalités d'évaluation des élèves obtiennent de meilleurs résultats, même après neutralisation de l'influence du PIB (Franchi et al., 2019, p. 73)

1.5.3. Le projet d'établissement comme charte de gouvernance établissement-territoire

Le projet d'établissement français, consubstantiel de l'autonomie attribuée à l'établissement public local d'enseignement, a été introduit par la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 et complétée par la circulaire de mai 1990 :

L'obligation pour un établissement de se doter d'un projet suit de quelques années la création de l'EPLE. L'article 18 de la loi n° 89-486 d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 impose aux EPLE d'élaborer un projet d'établissement qui « définit les modalités propres à chaque établissement de mise en œuvre des programmes nationaux et des orientations nationales et académiques ». Le projet d'établissement a ainsi pour fonction de décliner les politiques nationale et académique, de les adapter au contexte spécifique de l'établissement. C'est en cela que l'établissement est un établissement local. (Franchi et al., 2019, p. 18)

La loi de 1989 dispose dans son article 18, que « les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs

et des programmes nationaux ». Outre la fonction de territorialiser les politiques publiques :

> *Le législateur a donné une fonction supplémentaire au projet d'établissement : mobiliser autour de lui les acteurs de la communauté éducative, donner de la cohérence à leur action, être le cadre de l'innovation pédagogique : le projet « assure la cohérence des différentes activités de formation initiale, d'insertion sociale et professionnelle et de formation continue des adultes dans l'établissement. Enfin, il peut prévoir, pour une durée maximale de cinq ans, la réalisation d'expérimentations ». (Franchi et al., 2019, p. 19)*

Le projet d'établissement exprime et fixe les choix pédagogiques et la politique éducative de l'établissement pour une durée comprise entre 3 et 5 ans. Elaboré par les différents personnels, particulièrement au sein du conseil pédagogique, il est adopté ensuite par le conseil d'administration de l'établissement, véritable pivot éducatif de la politique territorialisée de l'établissement :

> *Le conseil d'administration, aux termes de l'article R. 421-20 du code de l'éducation, « fixe les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative dont disposent les établissements dans les domaines définis à l'article R. 421-2 et, en particulier, les règles d'organisation de l'établissement ». Il délibère sur les domaines qui relèvent de son autonomie : il adopte le projet d'établissement et approuve le contrat d'objectifs ; il adopte le budget et le compte financier de l'établissement […] adopte le règlement intérieur de l'établissement ; il donne son accord sur la conduite du dialogue avec les parents d'élèves. Il est le lieu du débat autour des questions pédagogiques ou de portée pédagogique, comme la composition des classes, l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de politiques d'établissements, la répartition de la dotation horaire globale (DHG). Les points mis à l'ordre du jour du conseil d'administration font l'objet d'une instruction préalable en commission permanente (article R. 421-25). Le conseil d'administration peut déléguer à la commission permanente certaines de ses attributions (article R. 421-22). » (Franchi et al., 2019, p. 19-20)*

Les lois successives sur l'école ont conforté le projet d'établissement, en particulier la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école d'avril 2005 qui

> *envisage comme prolongement du projet d'établissement un processus de contractualisation sur des objectifs définis entre l'autorité académique et les EPLE […]. [Le contrat d'objectifs[46]] définit ainsi les objectifs que l'établissement doit atteindre pour satisfaire aux orientations nationales et académiques. (Delahaye, Charbonnier, Henriet, et al., 2006, p. 8)*

Le projet d'établissement dans ce nouveau contexte recense les axes de progrès et les modalités d'action que l'établissement doit mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs. Ces dispositions introduisent d'une part une différenciation de traitement des injonctions nationales selon les réalités locales et d'autre part un « empowerment local » destiné à mobiliser réellement les acteurs de la communauté éducative. Le projet apparaît ainsi comme un outil de pilotage des équipes qui :

[46] Code de l'éducation, article R. 421-4

> *consentent à faire taire (du moins pendant un certain temps) leurs divergences et à laisser tomber leurs luttes de pouvoir pour se fédérer autour d'un projet commun dont la conception et la mise en œuvre sont coordonnées, soit par une personne ou un ensemble de personnes capables (et reconnus capables) d'exercer le leadership nécessaire et indispensable (Dutercq et al., 2015, p. 98)*

Il sert à exprimer la volonté collective d'une communauté particulière et à assurer la cohérence de ses actions avec ses valeurs et le contexte de l'établissement. Le projet d'établissement est par conséquent l'outil contractuel juridiquement solide et indispensable à la réalisation des missions de l'établissement scolaire dans le cadre de sa marge d'autonomie et des ressources locales.

Les références au territoire sont toutefois peu nombreuses, que ce soit dans la loi de 1983 qui donne naissance à l'établissement ou dans celle de 1989 qui instaure le projet d'établissement. Dans la circulaire de 1990 qui donne des éléments plus précis de sa mise en œuvre, nous relevons quelques occurrences à propos du local : « spécificité », « environnement territorial », « ressources locales », « exploiter les informations collectées localement » qui envisagent la notion de territoire de façon contextuelle très vague et non comme une entité à part entière. Or si l'établissement est enclin à développer une autonomie non seulement descendante mais aussi ascendante, gage de son efficacité, il apparaît souhaitable qu'il fédère également des partenariats avec les acteurs locaux pour répondre à ses propres besoins.

Les quatre types de relations de l'établissement (Figure 27) comprennent les relations verticales avec les autorités hiérarchiques et des relations horizontales. Les premières se découpent en deux modalités. Les relations « top-down » correspondent à une autonomie descendante. Ce sont les plus courantes. Elles concernent les politiques publiques que l'établissement doit mettre en œuvre localement en les adaptant grâce à son autonomie. Les secondes, « bottom-up » pourraient correspondre à une autonomie ascendante si elles existaient dans le système français. Elles consisteraient à prendre en compte par les autorités hiérarchiques des besoins spécifiques de l'établissement en fonction d'un diagnostic partagé. Ce type de relations ne concerne pas des demandes ponctuelles de moyens ou de dérogation des établissements pour appliquer les directives nationales.

Les relations horizontales sont indispensables pour mettre en œuvre l'autonomie de l'établissement. Elles reposent non seulement sur des relations internes à l'établissement par rapport à des personnels dont il s'agit de fédérer les actions, mais également sur des relations avec les partenaires locaux et des ressources territoriales qu'il s'agit de connaître et d'engager dans des actions.

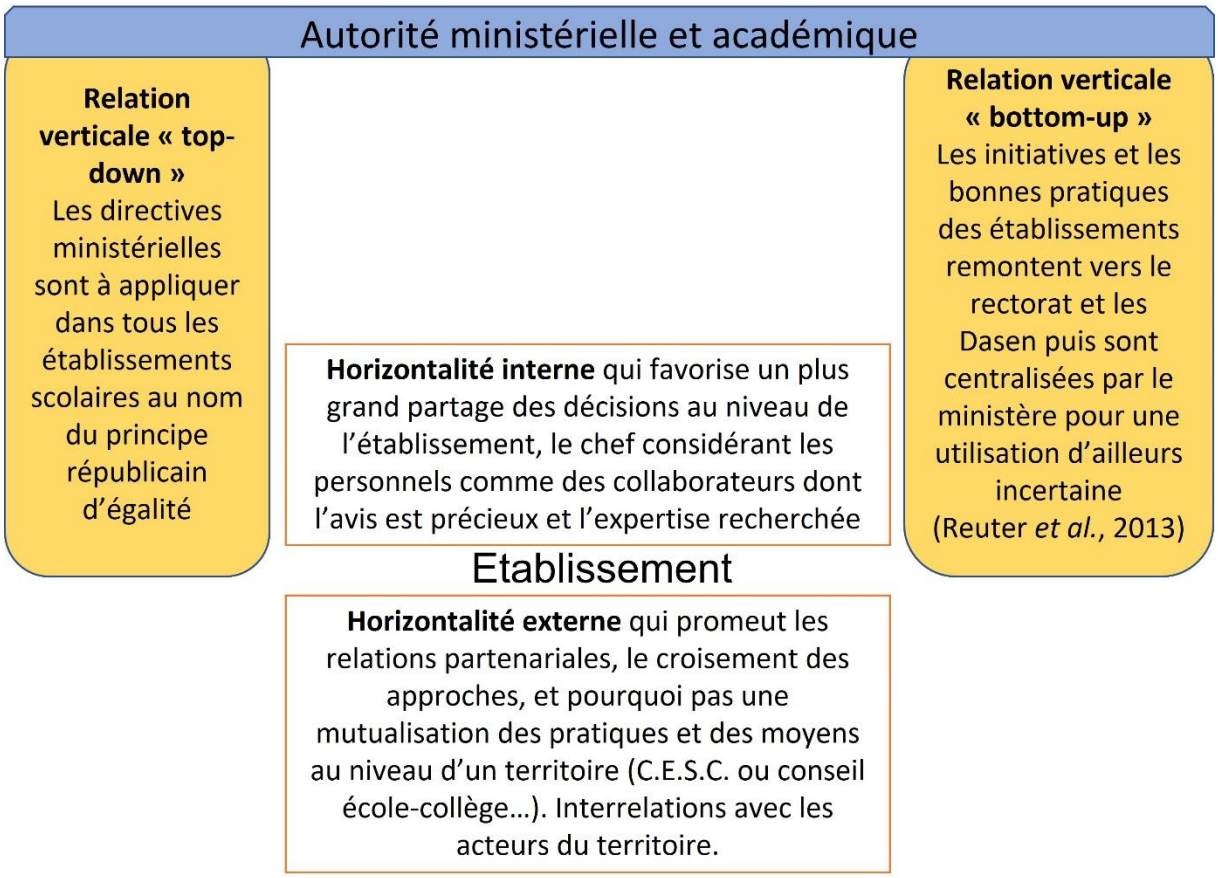


Figure 27 Les quatre types de relations des établissements scolaires d'après Condette, 2016.

Ces quatre types de relations qui conditionnent la territorialisation de l'établissement scolaire sont rarement mises en œuvre. L'élaboration du projet d'établissement doit réussir la gageure de mettre en synergie les actions des personnels ancrées dans le territoire à l'aide des ressources locales, avec les besoins de l'établissement dans le cadre des politiques publiques d'éducation. Les personnels de l'établissement planifient des actions dans la plupart des cas individuellement avec les acteurs du territoire qui ne sont pas nécessairement relayées dans le projet d'établissement. Pour les inspecteurs généraux l'établissement utilise peu sa marge d'autonomie :

> *[…] 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) ; certains ne font pas de l'établissement une réelle « communauté éducative » qui parte vraiment, dans la conduite de son action, des besoins de la population scolaire que l'établissement accueille, tout spécialement des besoins des élèves les plus en difficulté (Delahaye, Charbonnier, Henriet, et al., 2006, p. 12)*

Les projets d'établissement ont souvent l'apparence d'un morcellement kaléidoscopique, fait de bonnes intentions et d'actions ponctuelles élaborées le plus souvent sans concertation. La lumière diffractée qui en jaillit part dans de nombreuses directions et a tendance à se perdre dans le temps : les projets ne sont presque jamais évalués à l'issue de leur période de validité. Il semblerait que ce soit une caractéristique

française car il en va de même des expérimentations et des lois qui se succèdent au fil des alternances politiques. Un rapport plus récent de l'inspection générale fait

> *le même constat qu'une précédente mission de 2016, selon lequel le projet d'établissement ne constitue généralement pas, dans les faits, un fil conducteur pour les équipes, mais plutôt un cadre assez formel et trop souvent un vague document de référence. (Franchi et al., 2019)*

Plusieurs raisons pourraient être invoquées :

> *le projet d'établissement peut être affaibli par le fait qu'il ne s'impose en rien à la collectivité territoriale de rattachement, qui se trouve liée à l'EPLE par un autre « contrat » : la convention locale d'établissement » et « que les EPLE sont en fait les seuls à s'engager » même vis-à-vis du rectorat (Delahaye, Charbonnier, & Mamou, 2006).*

Le deuxième défi pour les chefs d'établissement est de faire vivre ce projet en donnant du sens à un document qui n'est reconnu ni par leur hiérarchie directe ni par la collectivité de rattachement et les acteurs locaux, ni même par les personnels qui invoquent souvent leur liberté pédagogique et éducative. En tant que document administratif et contractuel,

> *Le projet d'établissement a souvent des allures d'exercice de style, […]. Il s'appuie rarement sur un diagnostic de l'établissement […]. Au mieux, les personnels semblent avoir en mémoire le travail qui a été fait au moment de son élaboration et savent qu'il est bon de s'y référer s'ils veulent voir financer des projets. […] (Franchi et al., 2019, p. 69)*

Une idée répandue veut que le projet d'établissement soit fortement associé à la fonction de chef d'établissement. Symboliquement il incarne davantage la volonté du chef que la politique de l'établissement tout entier.

1.6. Observer la territorialisation des établissements scolaires

A partir des éléments théoriques de la notion de territoire que nous avons exposés dans ce chapitre, nous proposons une définition de la territorialisation de l'établissement scolaire prenant appui sur la fonction d'organisation du territoire défendue par le géographe Jean-Christophe Gay (2020) que nous appliquons aux catégories fonctionnelles du territoire éducatif élaborées par Girault & Barthes (2016) dans le cadre de l'éducation au territoire (Figure 28).

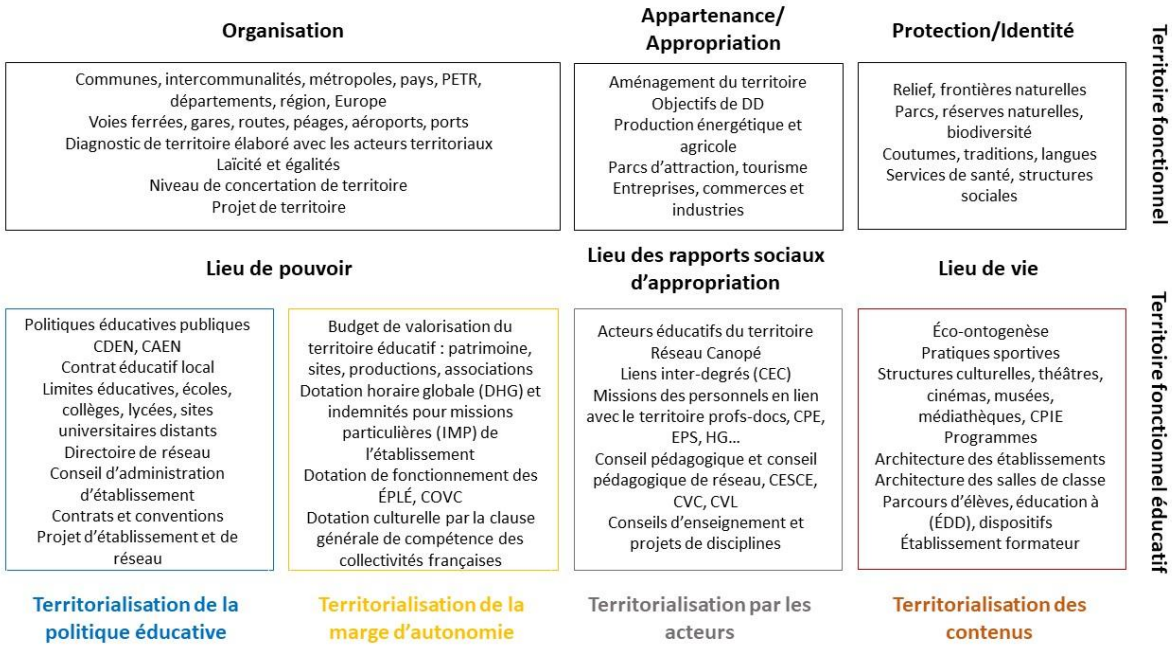


Figure 28 Définition de la territorialisation des établissements scolaires à partir des fonctions du territoire.

Les deux premiers domaines de la territorialisation des établissements scolaires concernent leur politique éducative et la territorialisation de la marge d'autonomie. Différents conseils dans le domaine éducatif sont réunis deux à trois fois par an suivant le niveau de compétence. Les conseils départemental et académique de l'Éducation nationale (CDEN et CAEN) réunissent les représentants de l'Education nationale, des collectivités locales, des usagers et du tissu associatif pour traiter des questions d'adaptation locale des politiques nationales. Le département des Hautes-Alpes réunit les chefs d'établissement et leur adjoints gestionnaires dans un comité d'orientation des collèges (COVC) deux fois par an pour discuter des orientations qu'il a décidées. Les CDEN et les CAEN émettent des avis consultatifs et les COVC sont des lieux d'échanges. L'établissement scolaire étant chargé de territorialiser les politiques éducatives nationales, nous postulons qu'il accomplira d'autant mieux cette mission qu'il saura y associer les ressources territoriales. Le territoire éducatif se compose des différents niveaux d'enseignement qu'il s'agit encore de réunir pour travailler en commun. Dans les

académies d'Aix-Marseille et Nice l'établissement est aidé en cela par une politique académique de mise en réseau des écoles, collèges et lycées. Les membres des réseaux académiques travaillent au sein d'un directoire qui réunit le DASEN (pilote), les coordonnateurs du réseau, les chefs d'établissement, des représentants des directeurs d'école, les inspecteurs et des personnalités qualifiées, parfois des représentants des collectivités. Le conseil pédagogique de réseau varie en fonction des thématiques traitées, tous les enseignants et personnels du réseau ont vocation à y participer aux côtés d'intervenants en fonction des sujets abordés. Si les acteurs territoriaux ont la possibilité d'élaborer des contrats et des projets éducatifs locaux[47] dans le cadre de la politique de la ville, les établissements scolaires peuvent conventionner avec des structures éducatives locales. Le conseil d'administration, en tant qu'organe de décision qui réunit les acteurs institutionnels et les acteurs territoriaux, est le lieu des choix éducatifs de l'établissement et de la mise en œuvre de son autonomie. Ce domaine nécessite d'identifier un niveau territorial de concertation entre tous les acteurs éducatifs pour bâtir des projets éducatifs locaux en dehors des centres urbains. Outre les fonds propres des structures locales et des associations, nous identifions plusieurs marges de manœuvre au sein des dotations horaires globales des établissements (DHG) et de leur dotation de fonctionnement. A cela s'ajoute de la part des collectivités françaises la possibilité réglementaire de subventionner les activités culturelles des établissements en mobilisant la clause générale de compétence.

Les deux domaines suivants se situent à un niveau infra-départemental. La territorialisation par les acteurs concerne à la fois les acteurs institutionnels et les acteurs locaux. Le réseau Canopé est un opérateur de l'Education nationale au niveau départemental qui intervient dans les domaines de l'ingénierie, de la documentation pédagogique et du numérique. Les liens entre le premier et le second degré ont été institutionnalisés dans un conseil école-collège (CEC) en 2013. Les conseils école-collège réunissent les directeurs d'école et des représentants des personnels de l'établissement pour piloter entre autres la liaison CM2-6ème sous la présidence conjointe du principal et de l'inspecteur de circonscription. Les conseils d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE) peuvent s'adjoindre des intervenants qualifiés dans les domaines choisis pour mettre en œuvre la politique de l'établissement. Les conseils de vie collégienne (CVC) et lycéenne (CVL) sont des instances de discussion entre les élèves et les personnels sur la vie de l'établissement et les améliorations souhaitées. Le conseil pédagogique traite de l'adaptation locale des politiques éducatives nationales et de la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement avec les représentants des enseignants et des personnels éducatifs sous la présidence du chef d'établissement. Il existe également un conseil pédagogique au sein de chaque réseau académique qui réunit les personnels suivant les thématiques abordées. Ces instances sont consultatives, en revanche le conseil d'administration prend des décisions que doit exécuter le chef d'établissement dans les domaines définis par la loi. Le conseil d'administration réunit les représentants des personnels et des usagers, ainsi que les représentants des collectivités de rattachement et des personnalités qualifiées du territoire.

[47] Le Contrat éducatif local (CEL) repose sur l'idée que l'éducation est une mission partagée entre l'État et les collectivités territoriales. Il est signé pour une période de trois ans renouvelables. Il est mis en cohérence avec d'autres dispositifs territoriaux dans le cadre du Contrat urbain de cohésion sociale (CUCS). Le projet éducatif territorial est un cadre qui permet à l'ensemble des acteurs éducatifs de coordonner leurs actions de manière à respecter au mieux les rythmes, les besoins et les aspirations de chaque enfant. En effet, la diversité des acteurs et des situations pédagogiques multiplie les possibilités pour les enfants de s'épanouir en acquérant différents savoirs, savoir-faire et savoir être.

Certains personnels de l'établissement à l'instar du chef d'établissement ont des missions en lien avec les acteurs territoriaux comme les professeurs-documentalistes, les conseillers principaux d'éducation (voir annexes 1, 2, 3). De leur côté les professeurs d'EPS doivent adapter leurs activités en fonction des ressources locales.

Le quatrième domaine de la territorialisation des établissements concerne les contenus. L'architecture des établissements scolaires (Clerc, 2021) traduit la fermeture (de type « monastère » et « forteresse ») ou l'ouverture de l'EPLE (type « agora » et « connecté ») par rapport aux contenus enseignés et à sa conception du rôle du territoire. De même la disposition des salles de classe est plus ou moins propice aux enseignements transversaux. Si, en France, les programmes nationaux définissent précisément les contenus que chaque discipline doit enseigner en fonction du niveau d'enseignement, les enseignements transversaux comme l'éducation à la santé ou au développement durable ont été institutionnalisés dans les « parcours d'élèves » en 2016. Des dispositifs comme les « établissements en démarche de développement durable » devraient également interroger les contenus. A la suite de courants éducatifs prenant en compte le rôle de l'environnement dans l'éducation comme l'éco-ontogenèse (Berryman, 2003), des liens ont été tissés avec les structures culturelles et sportives locales. De nouvelles pratiques didactiques sont en train de voir le jour qu'il serait pertinent de partager grâce des formations internes à l'établissement et adaptées aux besoins locaux (établissement formateur).

Si cette approche théorique ouvre de réelles perspectives de collaborations entre les établissements scolaires et leur environnement territorial, des tensions fortes continuent à exister, comme nous l'avons montré dans ce chapitre, entre une tradition nationale verticale et des synergies horizontales territoriales. Les établissements scolaires sont au centre des difficultés inhérentes à une entité locale qui dépend quasi exclusivement du pouvoir central pour le domaine pédagogique et les ressources humaines, et d'un pouvoir départemental ou régional pour le domaine financier, le bâti et le fonctionnement (Figure 29).

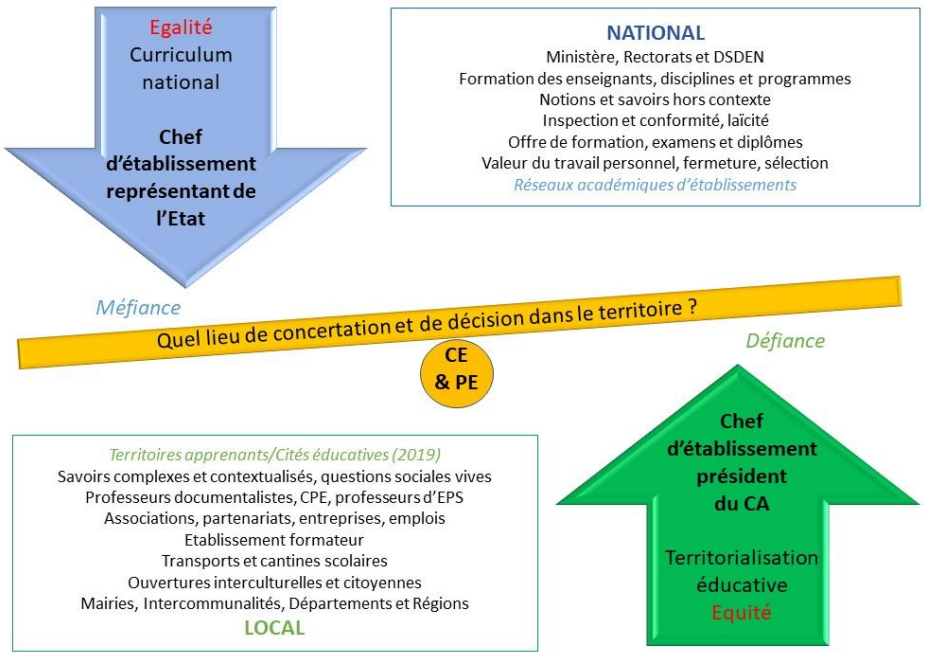


Figure 29 Le point d'équilibre de l'établissement à trouver entre verticalité et horizontalité : le rôle du chef d'établissement (CE) et du projet d'établissement (PE).

Le pouvoir politique central répartit ses compétences entre ministère, rectorats, INSPE pour la formation et DSDEN. Au niveau local il s'agit d'un pouvoir politique exercé par les mairies, les intercommunalités, les départements et les régions sur des compétences propres, qui concernent aussi le transport et la restauration scolaires. L'établissement est aussi formateur, il peut initier des formations locales.

Les savoirs et savoirs-faires nationaux énoncés dans des programmes nationaux (ils n'existent plus en Italie ni dans l'enseignement agricole français) trouvent un pendant complémentaire dans des savoirs et savoirs-faires locaux contextualisés, complexes et interdisciplinaires. Si pour ce qui concerne les disciplines les enseignants peuvent s'appuyer sur leurs corps d'inspection et les publications des différents services pour transmettre un savoir validé, au niveau local ils peuvent nouer des partenariats avec les acteurs territoriaux, associations, collectivités et entreprises afin d'incarner les savoirs et les savoirs-faires, au risque de perdre de leur objectivité. En regard des valeurs de travail personnel et de méritocratie impulsés par l'échelon national, l'échelon local propose des activités culturelles, interculturelles, citoyennes et parfois internationales.

A la mise en réseau des établissements prônée par l'Éducation nationale sans pour autant assurer une place équitable aux acteurs territoriaux, correspond la volonté des acteurs locaux de s'engager éducativement au moyen d'initiatives comme les territoires apprenants ou les cités éducatives, dont un label a été créé en 2019.

Si les établissements italiens dont le curriculum prévoit 20% d'autonomie laissée au local, le curriculum national français permet au collège une modulation des heures à peu près égale mais limitée à des modalités d'enseignement : accompagnement personnalisé, enseignements pratiques interdisciplinaires et groupes. Les établissements sont dirigés par des chefs d'établissement qui représentent l'État pour toutes les missions pédagogiques dans le cadre des politiques éducatives nationales : horaires des disciplines dans l'emploi du temps, mise en place des réformes, organisation de l'évaluation et des examens, orientation, évaluation des personnels, ressources et relations humaines de proximité. En Italie ces missions sont moins encadrées par l'État, de plus le chef d'établissement participe à l'affectation des personnels.

Les chefs d'établissement français et italiens mettent en œuvre l'autonomie de l'établissement grâce à leur statut de président du conseil d'administration, qui est exercée par un acteur local dans l'enseignement agricole. Dans tous les cas le chef d'établissement impulse une politique de territorialisation plus ou moins forte en fonction de ses propres représentations de sa fonction et du monde territorial. Si les chefs d'établissement et les personnels de l'État éprouvent généralement de la méfiance vis-à-vis des acteurs locaux, ceux-ci y répondent par de la défiance, et parfois même en empiétant sur les prérogatives des acteurs étatiques.

A la croisée des trois fonctionnalités du territoire que nous venons de définir et des tensions entre verticalité et horizontalité, nous identifions le rôle du chef d'établissement, élément pivot des relations école et territoire (Bouvier et al., 2017), qui peut impulser une politique éducative territorialisée en partenariat avec les acteurs et les ressources locales, dans le cadre d'un projet d'établissement concerté prenant appui sur un diagnostic de territoire partagé, et l'identification à moyen terme d'une instance de concertation entre les acteurs de l'établissement et les acteurs locaux. La synergie entre ces éléments conditionne un effet territoire capable de lutter contre les inégalités scolaires.

2. Terrain et méthodes de l’étude

2.1. L’arc alpin de Turin à Nice, singularité de l’habiter de montagne

L’étymologie fait remonter le mot Alpes à l’époque gauloise avec un sens de « montagnes hautes ». S’étendant de la France à l’Autriche sur plus de mille kilomètres, les Alpes constituent une barrière naturelle en Europe. Les modes d’habiter alpins concentrent les difficultés liées à la ruralité et à la haute montagne (Figure 30).

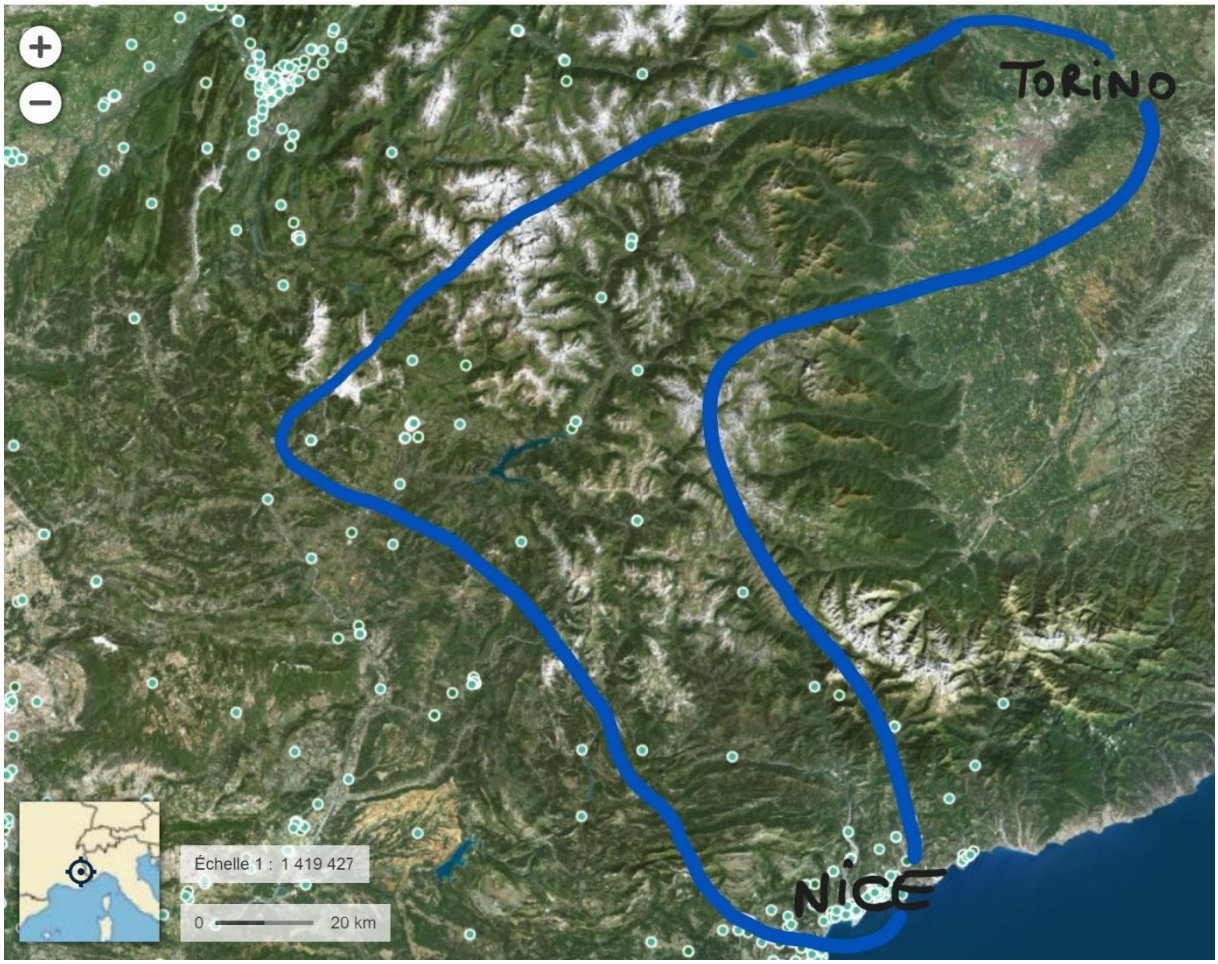


Figure 30 Localisation du terrain de recherches (en bleu) dans l'arc alpin de Turin à Nice, vue satellite. Collèges et lycées de la zone représentés par des ronds..

Les caractéristiques généralement associées à la notion de territoire y ont une réalisation particulière dans la façon de s’organiser, de s’approprier les ressources territoriales et de se protéger. Ces caractéristiques sont propices à des pratiques innovantes tout autant qu’à l’identification des freins.

L’environnement alpin nous paraît porteur pour analyser comment agit l’établissement scolaire dans le milieu spécifique des territoires ruraux de montagne. Que met-il en place pour pallier les manques dus à ses conditions d’habitat, quels sont les freins inhérents à son statut ? A l’instar de l’être humain, comment s’adapte-t-il à cet habitat marqué par la faible densité, la difficulté des déplacements et un développement numérique compliqué ?

2.1.1. Unité historique et symétrie géographique

Le terrain géographique que nous avons choisi s'étend de Turin à Nice, deux métropoles situées au pied des montagnes et fortement influencées par celles-ci. Entre ces deux extrémités qu'on peut qualifier de symétriques, les territoires présentent une grande hétérogénéité des modes d'habiter, entre villes moyennes situées à l'entrée des vallées et villages cachés au cœur des montagnes. Le relief montagneux génère un habitat épars difficile d'accès et peu desservi par les transports en commun.

L'intérêt de ce périmètre dans le domaine scolaire est de s'étendre sur deux académies côté français, Aix-Marseille et Nice, récemment réunies dans une région académique pilotée par le recteur de l'académie d'Aix-Marseille. Notre terrain couvre également deux universités, Aix-Marseille université (AMU) et l'université de la Côte d'Azur (UCA), et leurs deux instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE). Côté italien le bureau scolaire régional de la région Piémont et le bureau provincial de Turin représentent l'État. La métropole de Turin possède aussi un service éducatif puisque la régionalisation lui a donné la compétence de la province sur son territoire. La région Piémont est divisée en deux collectivités, la Métropole de Turin et la Province de Cunéo qui ne fait pas partie de notre terrain d'investigation.

Cette zone alpine associe deux régions, la Région Provence-Alpes-Côte d'Azur côté français et la Région Piémont côté italien. Au niveau infrarégional, nous avons trois départements alpins français, les Hautes-Alpes, les Alpes de Haute-Provence et les Alpes Maritimes auquel se superpose la Métropole Nice Côte d'Azur.

L'Histoire a réuni ce territoire à de nombreuses reprises. Le Royaume de Piémont-Sardaigne, gouverné par les ducs de Savoie et dont la capitale était Turin, comprenait Barcelonnette dans les Alpes de Haute-Provence et le comté de Nice. Le Dauphiné, situé à l'extrémité nord du département des Hautes-Alpes actuel s'étendait jusqu'à la haute vallée de Suse et à l'est jusqu'à Château-Dauphin. De 1343 à 1723 ce territoire, nommé république des Escartons, a été autonome. On y parlait le français.

La République des Escartons est connue pour avoir non seulement mis en place une charte régissant les droits des citoyens, mais également un système d'enseignement performant rivalisant avec les taux d'alphabétisation parisiens de l'époque :

> *L'instruction dispensée, en prenant la forme d'une école publique, se révèle avant-gardiste en comparaison avec une grande partie de la France, dans la longue durée précédant l'installation de l'école obligatoire et gratuite. On relève par ailleurs dans cette région, des taux d'alphabétisation supérieurs à la moyenne nationale. (Blanc-Serra, 2018b, p. 129)*

Ce système d'enseignement très territorialisé reposait en partie sur des « colporteurs de savoir » se rendant auprès des populations les plus isolées pour leur apprendre à lire, écrire et compter suivant leurs compétences qui se lisaient au nombre de plumes accrochées à leur chapeau. Cette adaptation de la forme scolaire est sans doute due aux spécificités rurales et montagnardes de ce territoire :

> *Ce goût pour l'étude est favorisé, comme à Neuchâtel – ville frontière suisse – par plusieurs facteurs endogènes parmi lesquels la rudesse du climat, la pauvreté des sols, mais surtout « la liberté […] ». (Blanc-Serra, 2018b, p. 131)*

2.1.2. Deux « métro-montagnes » aux extrémités d'une zone de rurale montagnarde

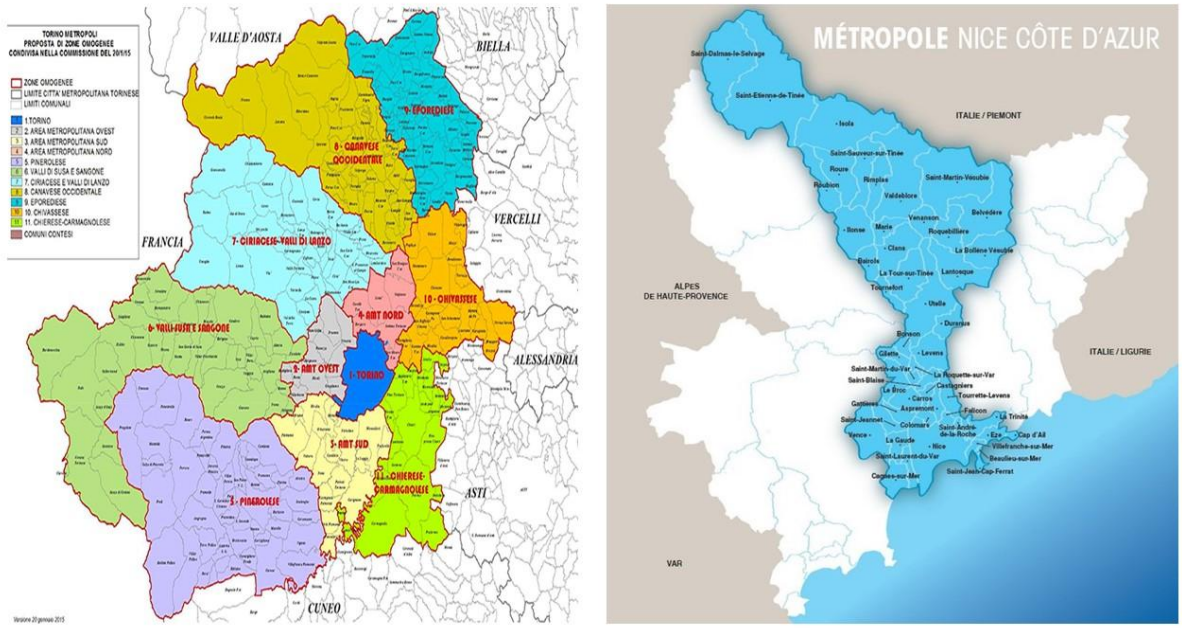


Figure 31 Les métropoles de montagne de Turin et de Nice.

2.1.2.1. L'originalité du lien ville montagne

Le découpage administratif de notre terrain d'étude présente une symétrie entre les métropoles de Turin et de Nice (Figure 31), toutes deux placées aux extrémités de celui-ci et séparées par des communes rurales de montagne. Les deux métropoles englobent les communes de leur arrière-pays : 49 communes dans la métropole niçoise pour 540.000 habitants (Jacob, 2018, p. 8). Un territoire qui atteint les 3132m d'altitude avec 80% de sa superficie en zone rurale. Elle est la première métropole française à avoir vu le jour en 2011 sur la base de la loi de 2010 (Bertolino, 2018). Composée de 312 communes la métropole turinoise compte 2,3 millions d'habitants, plus de 60% de son territoire est en zone rurale de montagne et elle s'élève jusqu'à 4130m d'altitude. (Dematteis, 2018, p. 2). Ainsi pour les géographes Marie-Christine Fourny (2018, p. 4) et Maria Anna Bertolino la métropole de Turin et celle de Nice ont des problématiques communes susceptibles d'enrichir la réflexion sur l'évolution des relations ville montagne :

> *La métropole de Turin – la seule métropole à avoir pratiquement la moitié des communes dans une zone de montagne ou partiellement de montagne, lesquelles occupent plus de 60% du territoire – nécessite davantage qu'une comparaison nationale avec les autres métropoles, une comparaison avec des réalités à l'étranger dans les Alpes occidentales, comme par exemple la métropole de Nice ou la Région urbaine de Grenoble (Bertolino, 2018, p. 3)*

2.1.2.2. De nouvelles relations ville montagne

D'une façon générale, les métropoles alpines interrogent le rapport ville ruralité et plus précisément le rapport ville montagne. Ce découpage administratif original de nos deux métropoles permet de rattacher à un grand centre urbain de proximité des communes qui géographiquement sont situées dans des zones hors d'attraction des villes comme Saint Etienne de Tinée dans les Alpes Maritimes et Bardonnèche en Italie. L'observation des relations ville montagne met en évidence la nécessité d'un nouveau rapport d'échanges qui ne soit plus asymétrique comme par le passé, Les chercheurs étudient aujourd'hui les relations ville montagne non pas du point de vue des richesses produites mais du point de vue des dépendances mutuelles. L'une ne peut plus prospérer sans l'autre. Ainsi pour la métropole turinoise :

> *La montagne dépend du piémont urbain principalement en ce qui concerne les biens et les services nécessaires aux familles et aux entreprises et pour les trajets journaliers pour le travail. En outre l'économie de montagne dépend dans une large mesure de la ville dans le domaine touristique et celui des produits agro-sylvo-pastoraux. A l'inverse l'inégale dotation en capital naturel génère une forte dépendance de la ville pour certains services écosystémiques, majoritairement dans le domaine de l'approvisionnement, de la régulation de l'eau et de la culture (loisirs, esthétique, symbolique, éducatif). (Dematteis, 2018, p. 5)*

Le chercheur estime que la ville est en quelques sortes dépendante de la ruralité de montagne en matière éducative, c'est-à-dire comme la concrétisation des savoirs désincarnés des villes. "La métro-montagne alpine turinoise" dialogue avec son arrière-pays grâce à son "avant-pays" métropolitain dans les domaines sociaux, économiques et culturels. Dans la région pignerolaise :

> *On peut distinguer trois situations correspondant à trois zones : 1) la basse montagne (1.787 Km², 250.390 résidents) en partie industrialisée, avec un fond de vallée occupé par une installation périurbaine sans caractéristique particulière de montagne, 2) l'aire des grands domaines de ski entre la haute vallée de Suse et celle de Chisone (567 Km², 10.124 résidents), 3) le territoire rural restant (1774 Km², 15.588 résidents), démographiquement et économiquement faible (Corrado 2014). (Dematteis, 2018, p. 6)*

Si ce dernier territoire peut paraître vide du point de vue de la ville, il est aujourd'hui principalement investi par des populations variées recherchant un niveau de vie urbain à bas coût ou la possibilité de vivre des expériences de néo-ruralité.

Les trois piliers d'action de la stratégie sont :

> *Assurer une croissance durable et promouvoir le plein emploi, la compétitivité et l'innovation en consolidant et diversifiant les activités économiques spécifiques dans la perspective de renforcer une solidarité mutuelle entre les zones de montagne et urbaines, entre territoires qui fournissent des aménités et ceux qui s'en servent. Il s'agit de mettre en œuvre un vrai « pacte de solidarité » entre la ville et la montagne, comme cela a été précisément défini dans le document de Grenoble et qui constituera une plus-value spécifique de la stratégie.*
> *Promouvoir un développement territorial focalisé sur la mobilité « environmentally friendly », le développement des services, des transports et des politiques relatives aux infrastructures de communication.*

Promouvoir la gestion durable de l'énergie, des ressources naturelles et culturelles, protéger l'environnement et préserver la biodiversité et les aires naturelles.
La Stratégie nécessite donc ce processus fondamental qui lie la ville à la montagne à travers une alliance responsable en société urbaine et société alpine. Une proposition pour (re)lire les relations entre la ville et la montagne. (Corrado & Durbiano, 2018, p. 3)

2.1.2.3. La répartition des compétences

Si l'Italie a connu une régionalisation profonde qui a permis ensuite à celles-ci de pouvoir transférer les compétences du département à la métropole, côté français la métropole de Nice n'a pas reçu les compétences du département qui continue à les assumer dans le périmètre même de la métropole. C'est ce qu'on a pu désigner par l'expression « mille-feuille administratif français » qui rend compte de la méfiance du pouvoir central envers les politiques locaux, créant ainsi un imbroglio administratif qui ne bénéficie vraisemblablement pas aux territoires :

Le maintien d'un leadership départemental en la personne de son président (Procureur et Grégory, 2015) permet de maintenir un certain équilibre face à la métropole dont les compétences n'ont cessé de croître. La métropole s'est très rapidement imposée comme un échelon incontournable pour les communes de montagne. De par ses compétences classiques, elle assure des missions que les communes de montagnes peinent à accomplir, elle est donc un élément de redistribution des richesses entre la ville et la montagne. Elle possède aussi la compétence du développement économique et à ce titre elle doit promouvoir les activités de la montagne et de son arrière-pays rural. La métropole possède aussi quatre nouvelles compétences : la voirie issue de la voirie départementale, les transports scolaires, la gestion des zones d'activité, et la promotion à l'étranger du territoire et de ses activités économiques. Ces compétences empiètent sur celles du département dans le cadre d'une lutte de pouvoir entre les deux figures politiques qui tiennent le Département (E. Ciotti) et maintenant la ville-centre de Nice (C. Estrosi). La création envisagée pour le budget 2018, d'un impôt métropolitain sur les résidences secondaires risque d'accroitre la pression fiscale sur les multi-locaux y compris au sein de la métropole. La querelle politique au niveau local entre le président de la métropole et le président du département, alimente et renforce la concurrence entre les instances départementales et celles de la métropole et par conséquent une forme de double pilotage du territoire, délétère pour les petits élus de montagne. Ceux-ci, souvent pris en tenaille, n'osent pas exprimer de point de vue contraire sous peine de perdre leur mandat ou de faire perdre des subventions à leur commune. (Jacob, 2018, p. 10)

La particularité conférée aux métropoles par le système politique italien est de les substituer purement et simplement aux provinces (l'équivalent du département) en leur attribuant toutes les compétences détenues jusqu'alors par celles-ci sur leur territoire. En Italie la métropole a aussi été dotée de la possibilité d'assumer certaines compétences dévolues initialement à la région. Grâce à leur autonomie administrative, les régions ont la possibilité d'organiser la répartition des compétences entre les communes, les provinces et les métropoles avec l'accord de celles-ci. En France seule la métropole de Lyon possède le même dimensionnement d'intervention qui englobe le département. Les compétences de la métropole de Turin en matière d'éducation concernent la gestion du réseau scolaire créant un continuum du premier au second degré :

- *le dimensionnement du réseau scolaire sur le territoire métropolitain (autonomie du premier et du deuxième cycle et cours pour les adultes)*
- *l'instruction pour l'autorisation par dérogation des services sous-dimensionnés dans les communes de montagne et marginales*
- *la programmation de l'offre de formation des établissements d'enseignement secondaire du second degré (filières, articulations, options)*
- *la collaboration, par le biais de protocoles d'accord, de conférences de services, etc., avec la Région, les communes, les autonomies scolaires, l'Ufficio scolastico territoriale de Turin (DSDEN), l'Ufficio Scolastico Regionale (Rectorat), les chambres de commerce, d'industrie artisanat et agriculture, les agences piémontaises de la mobilité, les organisations syndicales, les associations du secteur, les partenaires privés pour la poursuite des objectifs institutionnels sur les thèmatiques pédagogiques et éducatives. (Regione Piemonte, 2021)*

En matière éducative la métropole italienne est ainsi en capacité d'avoir un suivi inédit de l'élève. Il n'y a une cohérence entre la métropole, le département, la région et les communes.

2.1.2.4. La réponse italienne à la forte caractéristique rurale

La dimension rurale est fortement présente que ce soit dans la métropole niçoise ou dans celle turinoise. La caractéristique principale de la métropole Nice Côte d'Azur est que :

> *[…] environ 80 % de son territoire est constitué de zones rurales ou montagnardes. Ce découpage métropolitain est parfaitement à l'image de celui du département ; il est vertical et inclut les plus grandes stations de ski du département, un accès au Parc du Mercantour, la ville de Nice très dynamique sur le plan économique. (Jacob, 2018, p. 9)*

De même le nombre significatif de communes en zone de montagne dans la métropole de Turin connote

> *les relations sur la base d'un échange qui voit les territoires de montagne comme un pourvoyeur de ressources, bien que dans un rapport encore déséquilibré en termes de reconnaissance (Dematteis, 2015). (Bertolino, 2018, p. 2).*

De façon à créer des synergies basées sur la proximité et l'identité, la métropole de Turin a réparti son territoire constitué de 312 communes en onze zones homogènes dont le but est « de permettre une participation et un partage efficaces des communes au gouvernement de la ville métropolitaine » (région Piemonte, 2021). Parmi elles, la zone homogène de Pignerol (132.920 habitants en 2016) offre des liens caractéristiques entre montagne et plaine :

> *L'aire se partage de façon longitudinale en trois parties. Une partie de montagne, qui confine à la France, comprend les vallées Pellice, Chisone, Germanasca et Noce. A ses pieds s'étend la plaine du bas Pignerolais. Entre ces deux zones s'intercale une troisième partie composée de la bande de collines de transition piémontaise. Comme dans beaucoup d'autres territoires des Alpes occidentales, l'industrialisation de la plaine et de la ville au siècle dernier, ainsi que la référence forte à Turin et à la FIAT (maintenant FCA), ont induit une périurbanisation qui a accru le nombre des résidents de Pignerol et des communes limitrophes du piémont. Au même moment certains lieux de haute*

montagne du Val Chisone (seule vallée avec un débouché routier en France) ont connu un tourisme de masse, avec un développement consécutif de la pratique du ski et de la bétonisation. […] La montagne pignérolaise a été historiquement (et politiquement) vue par la vallée et la ville comme un territoire "autre" en raison des facteurs historico-culturels particuliers (langues aujourd'hui qualifiées de minoritaires, présence du protestantisme, us et coutumes différents de la ville et modalité de gouvernement différentes, depuis les Escartons jusqu'à la domination française). Récemment cependant, elle a acquis une dimension identitaire du point de vue de la représentation de ses propres habitants. Ceux-ci "tendent à se reconnaître comme faisant partie d'une même réalité territoriale […] qui représente l'exigence indispensable pour lancer et accueillir le défi d'un développement territorial intégré (Maffione, 2005, p. 5). (Bertolino, 2018, p. 5)

La zone de Pignerol de par sa proximité avec Turin et ses conditions de vie saines est devenue attractive pour les résidences secondaires et les modes de production respectueux de l'environnement (Bertolino, 2018, p. 12) en vue de former une communauté « oil free » selon la loi de stabilité de 2016 :

Le tourisme est, pour la zone homogène, une entrée significative. C'est en effet la troisième zone homogène en fonction du nombre d'établissements et de lits, bien qu'avec un écart important entre la montagne et la plaine (Ires, 2016). La montagne voit un modèle de tourisme cantonné dans un petit nombre de localités – qui enregistrent une fréquentation importante en saison hivernale – et une montagne plus escarpée, un couloir d'accès aux stations de ski, bien que fréquentée pour des motifs variés : par un tourisme généalogique lié à la présence de l'Eglise Vaudoise qui a connu une diaspora dans le monde entier, un nouveau tourisme basé sur les productions de qualité et sur des activités douces. La plaine et la commune de Pignerol, bien que dotés de biens touristiques, apparaissent au contraire peu impliquées dans de telles démarches. Dans l'optique d'un dépassement d'une dualité ville-montagne, le document stratégique a identifié comme objectif prioritaire l'élaboration d'une image touristique intégrée, tournée vers un tourisme désaisonnalisé basé sur le sport et les activités alternatives et qui considère la ville de Pignerol comme le centre de réflexion du territoire pour cibler au mieux l'offre de formation. Parmi les actions encouragées on trouve l'hébergement du vaste réseau excursionniste à la fois du bas Pignerolais et de la haute montagne pour les excursions à pied, à bicyclette et à cheval, auquel est dédié le projet Cosme "Route européenne d'Artagnan". Le tourisme dit "doux" permet de dépasser la dichotomie présente sur le territoire entre montagne de tourisme de masse, montagne de tourisme ciblé et ville. (Bertolino, 2018, p. 13)

Ainsi la mise en avant des ressources du territoire se conjugue avec une offre de formation riche et en adéquation :

Le Pignerolais est, avec ses 22 instituts supérieurs de formation (17 à Pignerol) et ses 6106 étudiants en 2014-2015, la première zone homogène en ce qui concerne l'offre de formation scolaire et l'autorégulation (Ires, 2017, p. 38). L'offre répond à la fois à la demande d'une formation de type traditionnel préparant à l'université (lycées) soit à celle, croissante, d'une formation professionnelle cohérente avec les nouvelles orientations de développement du territoire (à noter le nombre d'inscrits en augmentation au lycée agricole et

hôtelier), à côté desquels on trouve des cours de formation professionnelle pris en charge par les agences et les consortium, souvent orientés vers des savoir-faire manuels (Bertolino, 2018, p. 11)

Nous ne retrouvons pas la même distribution des aires dans la métropole niçoise qui n'a pas de grande ville dans son arrière-pays. Le phénomène niçois s'apparente à la « multilocalité » qui :

se définit « d'un point de vue anthropologique comme étant l'éclatement durable en plusieurs lieux d'interactions de la vie quotidienne d'une personne ou d'un groupe de personnes » (Duchêne-Lacroix et Maeder, 2013). Elle se traduit donc par un éclatement et une dispersion géographique des activités et par une fragmentation spatio-temporelle des lieux d'habitation : la résidence principale déclarée est souvent localisée dans l'arrière-pays signe d'un attachement local et politique fort, alors que la résidence principale effective est située près du littoral comme le lieu de travail. En revanche, les activités de loisirs et sportives sont partagées entre les deux localités. Certains élus municipaux des communes de montagne résident et travaillent dans la métropole niçoise et font ainsi de fréquents allers-retours pour gérer les affaires locales. (Jacob, 2018, p. 4)

En l'absence d'une gouvernance réellement engagée à réunir les deux types de territoire, l'arrière-pays et la ville, le risque est d'instrumentaliser l'arrière-pays :

La création de grandes intercommunalités maritimes et alpines implique de repenser les rapports ville-montagne dans le sens de la complémentarité. En revanche, la politique de développement de la montagne menée pourrait aboutir à une forme de « disneylandisation » (Crettaz, 1993) du haut-pays montagnard. (Jacob, 2018, p. 18)

Pensée et pilotée par le centre urbain en Italie, cette volonté d'utiliser les aménités du territoire dans un projet touristique durable permet d'éviter la « disneylandisation » que les chercheurs entrevoient en revanche dans l'arrière-pays niçois. La métropole italienne prévoit de pallier l'effet de « disneylandisation » en adoptant un mode de gouvernance basé sur la concertation locale :

Dans le cas du Pignerolais, le risque est que, si elle n'est pas gouvernée, la zone homogène ne soit pas vécue comme une opportunité et le projet reste enfermé dans les nombreuses composantes territoriales et dans les particularismes qui la caractérisent (Unions de montagne, associations, consortiums, … etc.), sans poursuivre de fait cette intégration ville-montagne aux fondements du modèle de « planification convergente » qui va des zones homogènes vers la métropole de Turin et qui devrait trouver une garantie de sa représentation dans l'assemblée des maires et le conseil métropolitain des zones homogènes (Barbieri, 2015, p. 2)." (Bertolino, 2018, p. 14)

Dans cet objectif, les communes de la métropole de Turin sont également regroupées en « union de montagne » pour les villes de montagne de moins de 3.000 habitants et en « union de communes » pour les communes situées sur les collines ou dans les vallées, pour mieux prendre en compte transversalement les disparités de densité de population. Afin d'éviter un "nouveau dualisme entre une centralité 'culturelle' et une périphérie fonctionnelle, comme l'indique Dematteis", le projet de territoire largement concerté au niveau local et accompagné au niveau métropolitain, prend toute sa dimension :

La réciprocité dans les transactions doit donc se mettre en place au niveau politique. Balaye, Bienvenu, Landel et Debizet en posent un principe intéressant à travers la notion de communalité « comprise comme la capacité à délibérer ensemble, c'est à dire mettre en débat, décider puis agir ». Elle exige plus largement une capabilité territoriale (Sen, 2008 ; Debuisson, 2014) des communes de montagne pour construire une relation symétrique, à la fois politique et culturelle." (Fourny, 2018, p. 6)

A cette fin et pour garantir une gouvernance territoriale efficiente, la nécessité d'un pilotage, d'une coordination humaine paraît être indispensable :

Paradoxalement, le développement de nouvelles coopérations pose moins de difficultés dans le domaine financier au regard du rôle décisif de la disponibilité de ressources humaines locales à l'intérieur des collectivités pour définir les actions précises de coopération et mobiliser les différents acteurs et partenaires (souvent sans tradition de travail commun). Pour cette raison, dans le sillage de ce qu'il s'est passé pour la construction du document stratégique, le groupe de travail a relevé la nécessité, pour la zone homogène, d'être guidée par un animateur territorial, délégué aux relations avec les collectivités en capacité de planifier. (Bertolino, 2018, p. 9)

En résumé, les villes alpines d'autrefois amenaient :

à un constat nuancé, montrant que si on pouvait faire état de « facteurs alpins spécifiques, tels que le relief, les traditions, l'accessibilité et la faible densité de population » (Perlik, 1999) la trajectoire de ces villes ne les distinguait pas des autres entités de même taille en Europe. (Fourny, 2018, p. 2).

Aujourd'hui les « métro-montagnes » marquent une nouvelle façon d'habiter non seulement « la pente », mais aussi la spécificité « des rapports haut-bas, amont-aval, adret-ubac » (Roux, 2018, p. 11) :

Les évolutions contemporaines de l'urbain ont mis depuis la question de la métropolisation sur le devant de la scène. Dans les différents pays alpins, les aires métropolitaines grandes ou moyennes, de Munich, Milan, Turin, Genève, du sillon alpin..., englobent des espaces de montagne non plus seulement par des interdépendances économiques ou foncières, mais aussi d'un point de vue juridique, stratégique ou culturel. Les réformes territoriales, en particulier en France et en Italie, ont ainsi conféré un statut métropolitain à des aires urbaines vastes qui pour certaines intègrent des communes de montagne. Au niveau européen, la stratégie macro-régionale de l'arc alpin (SUERA) redessine les limites politiques de la zone alpine en y incluant les aires métropolitaines. (Fourny, 2018, p. 3)

A l'intérieur de cet habiter, deux façons d'organiser se dessinent et se complètent :

Alors que les élu.e.s des communes urbaines expriment « pour mieux agir » le besoin d'un recours aux réunions publiques et aux rencontres avec les acteurs socio-professionnels, ou dans une moindre mesure le recours à des dispositifs d'observation ; les élu.e.s des communes de montagne mettent moins en avant cette perspective. Ils disent davantage leur culture et connaissance de terrain, leur expertise du quotidien, leurs rapports de proximité aux habitants et à leurs

problématiques. La référence au pragmatisme de l'action locale est alors ici prégnante. […] Si la connaissance technique est considérée par les élu.e.s des « petites » communes comme plus indispensable que pour les élu.e.s des communes urbaines ; en revanche son « influence significative » dans la prise de décision est jugée comme moindre. En d'autres termes, le recours systématique à l'avis technique pour agir est moins ancré dans les pratiques des élu.e.s des communes de montagne que pour les élu.e.s urbain.e.s dont l'apport en expertise technique semble plus usuel. Or, l'une des expressions les plus communément partagées par les élu.e.s des communes de montagne à l'égard de la métropole et de la façon de concilier connaissance et action locale, est celle d'un sentiment d'(hyper)technicité ; d'un éloignement à la connaissance de terrain et aux problématiques habitantes ainsi qu'une disjonction entre décision et connaissances situées. (Roux, 2018, p. 7)

Il est intéressant de noter que la métropolisation est une occasion de réconcilier deux mondes qui s'ignorent mais aptes à enrichir par là-même les pratiques de chacun : le monde urbain avec ses techniciens déconnectés de la réalité sensible, et le monde rural où l'on décide au plus près du terrain en l'absence des techniciens.

Si dans le domaine économique, la globalisation des échanges a tendance à marginaliser les territoires de montagne :

La globalisation néolibérale, qui met la finance et la politique monétaire à la tête des processus économiques (Mazzacurato & Jacobs, 2016), en accentuant les inégalités (Stigliz, 2012; Piketty, 2013) et imposant des politiques étatiques de bilan qui réduisent la capacité des dépenses publiques, agit globalement négativement. En faisant dépendre du marché la distribution géographique et la gestion des services, elle tend à désertifier les territoires de montagne où la demande est faible. La réduction de la dépense publique dans l'État providence et dans les services produit les mêmes effets. L'économie globale favorise une financiarisation des ressources hydrauliques et énergétiques qui réduit l'autonomie des entreprises locales. (Dematteis, 2018, p. 9)

L'alliance de la ville et de la montagne est une arme pour résister aux menaces de l'économie globalisée. Les nouvelles technologies ont révolutionné les manières de travailler, comme le télétravail, et permettent aujourd'hui à de nouveaux habitants de s'installer dans des territoires distants des zones d'activité, rapprochant ainsi ces deux mondes au sein d'une même entité plus respectueuse des particularités. La métro-montagne est en capacité de promouvoir « un modèle de rééquilibrage » à différents niveaux, anticipant ainsi les réaménagements nécessaires « en réponse au changement climatique ». (Dematteis, 2018, p. 9)

Avec le renforcement de l'échelon intercommunal, une nouvelle territorialisation est en train de se mettre en place, de façon aléatoire par les jeux de pouvoirs locaux en France mais de façon coordonnée par les régions en Italie puisqu'elles sont dotées de la compétence de substitution qui leur permet de s'entraider efficacement. L'échelon intercommunal, le deuxième échelon de proximité après les communes, constitue une approche équitable et innovante de l'action publique :

Les recompositions territoriales correspondent à un processus permanent de reterritorialisation des pouvoirs c'est-à-dire à la production de nouveaux cadres d'action publique (Vanier, 2002 ; Vanier, 2009). Concrètement, les lieux de prise de décision changent, la représentation territoriale peut être modifiée, de même

que les limites territoriales. Cette nouvelle répartition des compétences doit permettre une mutualisation des moyens mais aussi une forme de redistribution territoriale des richesses. (Jacob, 2018, p. 2)

De leur côté, la proximité des intercommunalités interroge les relations avec des entités plus éloignées comme les régions :

[…] dans les moyens d'action, Perlik s'interroge sur la capacité des espaces de montagne à définir des projets autonomes : quelle pourra être l'expression d'une identité alpine qui ne serait pas dans le repli et l'opposition ? Il l'aborde notamment du point de vue de la construction régionale. La formation de métropoles inscrites dans des réseaux nationaux ou internationaux différents ne risque-t-elle pas de produire une segmentation entre régions concurrentes ? La macro-région pourrait contrecarrer ce mouvement centrifuge. (Fourny, 2018, p. 5)

En conclusion, l'échelon infra départemental qui n'a pas bénéficié jusqu'à maintenant d'organes décisionnels adaptés, constitue un maillon prometteur pour l'action publique. Dans le mouvement amorcé par les villes qui œuvrent à la préservation de l'environnement, les métropoles comme « Nantes et son estuaire, Toulon et sa rade » pourraient devenir « un chantier ouvert d'observations et d'actions en devenir." (Roux, 2018, p. 11). La métro-montagne a toute sa place dans l'habiter à venir :

La question de la métropolisation en montagne place finalement la montagne là où on ne l'attendait pas : comme laboratoire d'un renouvellement d'une territorialité métropolitaine. Il s'y joue une transformation des rapports centre-périphérie, fonction de la transformation des paradigmes de la valeur spatiale. Les facteurs du changement ne sont pas propres à la montagne, mais sa force symbolique, conjuguée avec des qualités esthétiques, sensorielle et récréatives élevées, ainsi que des systèmes écologiques particuliers, donne peut-être une valeur plus élevée à son environnement naturel, facilitant une nouvelle position pour ces régions. Ce renouvellement n'est pas seulement d'ordre politique, il est aussi spatial. Le rapport nature-culture ne semble plus devoir s'inscrire dans une division de l'espace et différencier les catégories de ville et de la montagne. Dans cette mise en place d'une territorialité métropolitaine, la présence de la montagne permet de faire descendre, symboliquement et physiquement, la nature dans les espaces urbains et, paradoxalement, d'y construire une manière de faire et penser la ville durable. (Fourny, 2018, p. 6)

2.1.2.5. Des intercommunalités dans les Alpes françaises

Hormis les deux métropoles aux extrémités de notre terrain d'étude, le territoire alpin est majoritairement marqué par des intercommunalités sous attraction de petites villes voire hors d'attraction des villes. Si du côté italien le choix d'étendre l'influence du pôle urbain sur un vaste territoire attenant a été clairement fait, côté français le mille-feuille administratif et la tradition politique jacobine laisse de larges zones hors d'attraction des villes, ne pouvant compter que sur leurs ressources propres et sur les politiques nationales de rééquilibrage territorial. Les regroupements de communes hors d'attraction des villes ont produit des intercommunalités qui sont restés hors d'attraction des villes. Dans les Hautes-Alpes la communauté de communes du Guillestrois et du Queyras par exemple ne bénéficie pas de l'attraction des villes.

Nous avons rencontré le cas d'une intercommunalité résultant du regroupement de trois intercommunalités hors d'attraction des villes. La communauté de communes du Verdon, Alpes de lumière, rassemble trois communes hors d'attraction des villes. Le pôle le plus proche, Digne les Bains, avec une population inférieure à 50.000 habitants, est à une heure de route et autant par le train régional dénommé « train des Pignes ». De même les trois collèges des trois villes principales de l'intercommunalité ont été réunis en collège multisite pour mutualiser davantage leurs ressources locales.

La réponse italienne à la ruralité montre que sans influence de pôles d'attraction importants et un transfert de compétences au niveau métropolitain, les territoires peuvent faire des économies d'échelles en se regroupant mais ils peinent à sortir de l'isolement.

2.2. Questions de méthode

2.2.1. Le choix d'une approche multi-référentielle

Afin d'analyser ce que représente « l'habiter » un territoire rural de montagne dans un sens large pour un établissement, nous avons eu recours à plusieurs définitions épistémologiques de la géographie et des sciences politiques, qui font appel à d'autres domaines voisins comme la sociologie, l'histoire et la philosophie. En cela nous sommes fidèles à l'esprit de l'épistémologie des sciences de l'éducation et aux développements de l'anthropologie. Dès leur création en 1967 les sciences de l'éducation ont ainsi agrégé de nombreux domaines de recherches qui s'intéressent à l'éducation en général : la philosophie, l'histoire, la géographie, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, l'économie, l'éducation comparée, pour constituer une science riche et ouverte.

Selon le philosophe Emile Durkheim qui publia en 1922 une étude sur le phénomène éducatif (Durkheim, 2014), l'éducation constitue un objet qui, par son ampleur, nécessite une approche plurielle. Cette position épistémologique a été développée par la suite :

> *L'éducation, définie comme une fonction sociale globale traversant l'ensemble des champs des sciences de l'homme et de la société, intéressant, par conséquent, autant le psychologue que le psychologue social, l'économiste que le sociologue, le philosophe que l'historien, etc., voudrait ainsi être appréhendée dans toute sa complexité. C'est cette dernière notion, en effet, qui grâce aux développements de l'anthropologie contemporaine (E. Morin) nous semble la plus propre à fonder la nécessité d'une analyse multiréférentielle en introduisant justement à une épistémologie autre. (Ardoino, 2000, p. 254)*

Grâce à un spectre large d'appréhension du réel notre intention est de donner une vision complète de la territorialisation des établissements scolaires. Pour cela nous nous appuyons d'une part sur l'analyse des projets d'établissement au regard des relations avec l'environnement territorial et d'autre part sur des entretiens d'explication avec des chefs d'établissement, des acteurs de l'établissement et des acteurs institutionnels.

2.2.2. Comparaisons binaires France/Italie

2.2.2.1. Deux systèmes scolaires historiquement proches

Ce cadre géographique spécifique nous permet de comparer les modalités de territorialisation des établissements dans des conditions géographiques proches mais au sein de systèmes scolaires différents. Le système éducatif italien est à la fois similaire et différent du système français. Similaire par sa tradition encyclopédistes (qui s'oppose à la tradition "humaniste" qui caractérise le système anglais) et d'autres éléments liés à l'influence de la France sur l'Italie comme les dominations françaises au cours de l'Histoire ou l'influence des Lumières. Différent, en raison d'éléments hérités de l'Histoire, parmi lesquels cet attachement tout italien aux particularismes locaux dû à son unification récente en 1861. L'autonomie importante dont bénéficient les régions italiennes et les établissements scolaires en est une conséquence.

L'éducation comparée à laquelle nous avons recours met en perspective les problèmes éducatifs posés dans chaque système éducatif, qui sont souvent les mêmes, et les solutions mises en œuvre par chacun. Ainsi le comparatisme en éducation apporte une plus riche compréhension des phénomènes en jeu par un effet de décentration. En retour cela permet de se rendre compte de son propre fonctionnement par la diversité des territoires et des systèmes considérés. Selon la chercheuse Luisa Lombardi, la comparaison éducative participe d'un « soft » savoir utile à un changement pédagogique :

> *[…] la comparaison internationale représente une aide précieuse à la prise de décision, en permettant de dégager des questionnements nouveaux, de rendre explicites des aspects qui resteraient autrement imperceptibles, et d'interroger avec un regard distancié des réalités connues. Outil de réflexion, son rôle va au-delà de la définition de classements internationaux et d'indicateurs de performance entre pays auxquels elle est souvent associée. Cette démarche exprime pleinement son potentiel dans la recherche « intime », de la part de chacun, d'une meilleure compréhension des phénomènes éducatifs. (Lombardi, 2021, p. 106)*

La méthode comparative est pourvoyeuse de sens et de progrès :

> *Est-ce un exercice qui a pour but de mieux comprendre l'existant à des fins d'amélioration, de transformation ? L'idée de progrès est certes sous-jacente à ce questionnement. (Groux & Chnane-Davin, 2009, p. 66)*

Si son rôle est de faire dialoguer les cultures, la question de la pertinence de la comparaison est récurrente en éducation comparée :

> *Lorsqu'on est dans le « découpage de la réalité », on entre dans une autre sphère que connaissent bien les travaux d'éducation comparée, puisqu'intervient inévitablement la question relative à « qu'est-ce qui est comparable ? » ! Il faut construire des comparaisons nous rappelle notamment Détienne, alors que d'autres chercheurs en sciences humaines et sociales insistent sur l'incommensurabilité des réalités. (Groux & Chnane-Davin, 2009, p. 22)*

Comparaison n'est pas raison. La difficulté est d'établir des équivalences entre deux systèmes scolaires et deux sociétés dont on sait qu'elles ne pourront être que partielles à l'instar d'un exercice de version ou de thème où il est quasiment impossible de trouver dans la langue cible des mots qui recouvrent parfaitement les mêmes sens implicites et explicites. Le chercheur en éducation comparée doit garder à l'esprit qu'il ne peut faire que des rapprochements conceptuels :

> *Le renoncement à la réduction positiviste et l'adoption d'un pluralisme méthodologique (Hantrais 2009) relève d'une stratégie de recherche intégrative à l'égard de méthodes jugées complémentaires, qui vise rarement la généralisation des résultats, mais plutôt leur capacité à être mis en discussion sur les plans épistémologiques, théoriques, méthodologiques (Hölscher, 2017). De ce point de vue, la solidité de la description conceptuelle (Landman, 2008) est l'un des éléments qui compose l'horizon d'un comparatisme interculturel travaillé par la mise en relation (versus la séparation) des phénomènes éducatifs étudiés et qui substitue à l'étayage de différences culturelles présupposées, une tâche de découverte des formes vivantes de la culturalité. (Malet, 2021, p. 10)*

Partant, que peut-on comparer en éducation ?

> *On peut étudier tous les objets qui sont étudiés en éducation […] Les acteurs internes et externes, les relations qu'ils entretiennent entre eux, leurs attentes par rapport à l'école. (Groux & Chnane-Davin, 2009, p. 65)*

Notre recherche se situe dans le cadre de l'étude des acteurs internes à l'établissement et externes, les acteurs éducatifs territoriaux, du point de vue du projet et par rapport à des contenus. Nous avons choisi deux systèmes scolaires relativement proches l'un de l'autre et un terrain géographique homogène, l'arc sud alpin, de façon à neutraliser en partie l'élément contextuel :

> *C'est aussi la prise en compte du contexte qui va éviter au comparatiste de comparer ce qui n'est pas comparable. […] il faut savoir que le contexte est une réalité complexe, tout comme le système éducatif, tout comme la relation entre les acteurs, du rapport à l'école des élèves… La prise en compte de la complexité constitutive des objets d'étude est absolument nécessaire. (Groux & Chnane-Davin, 2009, p. 71)*

A ce titre les résultats de ce travail de recherche ne visent pas à donner des résultats généralisables ni à établir la suprématie d'un système sur un autre, mais à comprendre les forces à l'œuvre dans le phénomène de territorialisation des établissements scolaires du second degré :

> *Il faut reconnaître les valeurs et les philosophies différentes qui innervent les systèmes éducatifs selon qu'ils appartiennent à une aire géographique ou à une autre. Il est également nécessaire d'abandonner son sentiment de supériorité et sa conviction que son système éducatif est le meilleur et que ses références culturelles sont les seules valables. […] Un travail d'objectivité est absolument nécessaire pour la validité de la comparaison. Sinon, les recherches sont « subtilement colonisatrices » (Groux & Chnane-Davin, 2009, p. 75)*

La réflexion sur les territoires ne se pose pas de la même façon en Italie. La territorialisation apparaît peu dans la littérature de la recherche, pas davantage pour l'expression ancrage territorial, si ce n'est dans le domaine économique de l'activité entrepreneuriale. La territorialisation est déjà bien avancée en Italie, l'autonomie régionale a déjà une réalité effective. Le débat est de savoir s'il faut donner davantage d'autonomie aux régions, voire de s'approcher d'un fédéralisme sur le modèle allemand, autrichien ou suisse. Dans le domaine éducatif, la production scientifique est plus dense à propos de la thématique de l'évaluation des établissements scolaires qui est consubstantielle de l'autonomie (Costanzo, 2015). Par l'intermédiaire de l'évaluation des établissements on évalue le système éducatif. La perspective comparatiste nous aide dans notre étude à comprendre les enjeux et les problématiques en tension dans le rapport « établissement et territoire » au niveau français.

Bien que les contextes politiques français et italien soient difficilement comparables, nous avons établi des correspondances entre les structures d'enseignement françaises et italiennes (

Figure 32). Si la nomenclature française des typologies d'établissements est uniforme sur l'ensemble du territoire depuis la fin des années 70, la variabilité des structures d'enseignement italiennes traduit une forte capacité d'adaptation aux contextes locaux.

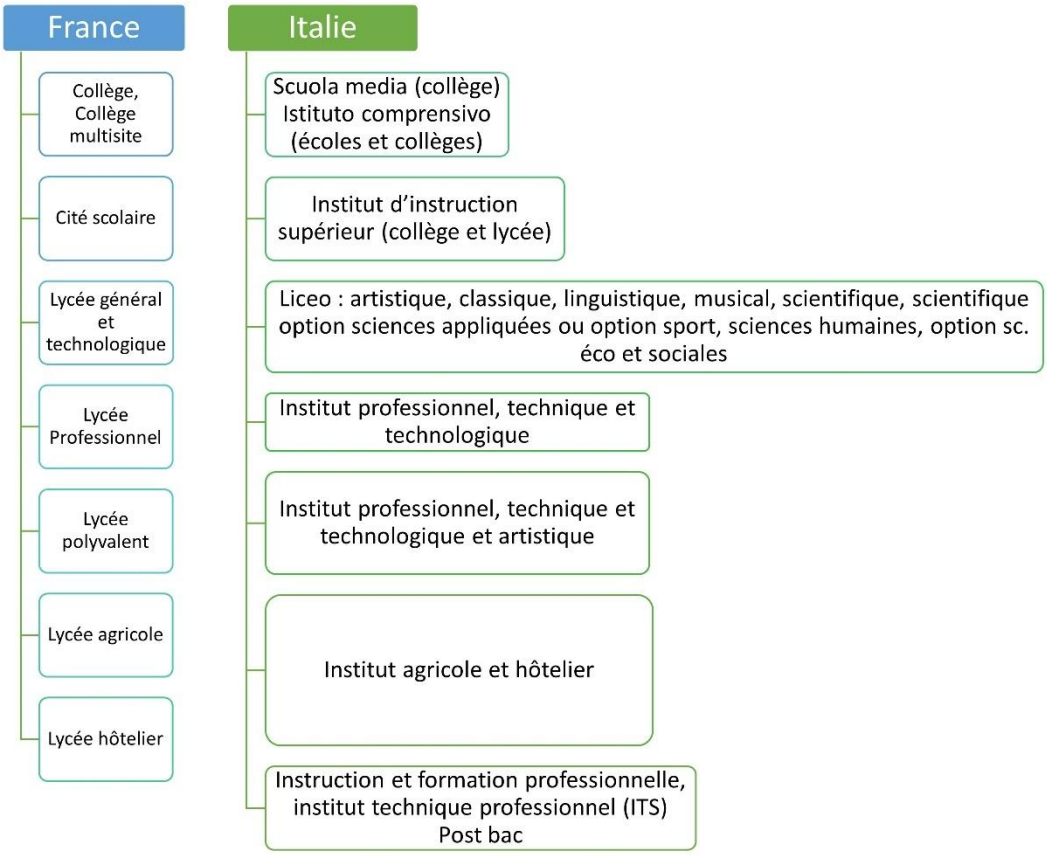


Figure 32 Correspondances entre les types d'établissement français et italiens. (Source MIUR)

La réforme de l'administration italienne en 1997 a certes donné de réelles marges d'autonomie aux établissements mais elle a conduit dans le même temps à définir un seuil d'effectifs d'élèves pouvant rendre efficace l'autonomie. La loi prévoyait dès l'origine de moduler en fonction des territoires la réglementation sur la taille des établissements susceptibles d'être dotés de l'autonomie. Dans « les petites îles », les communes de montagne et zones géographiques bilingues comme la région Val d'Aoste, le seuil est abaissé à 500 élèves :

> *Les instituts comprensivi sont nés au milieu des années 90 du siècle dernier, initialement ils étaient prévus uniquement pour les communes de montagne de moins de 5000 habitants. Ils ont été étendus ensuite à tout le territoire national et ils représentent aujourd'hui la majorité des établissements scolaires du 1er cycle. Ces établissements font de la continuité pédagogique entre l'école maternelle, l'école élémentaire et le collège l'élément essentiel de sa structure de formation, particulièrement apte – selon ses défenseurs – à réduire le décrochage scolaire pendant la scolarité obligatoire. En outre l'autonomie des institutions scolaires était fonction […] de la taille de l'établissement qui doit pouvoir « garantir un équilibre optimal entre la demande d'instruction et l'organisation de l'offre de formation ». […] le nombre d'élèves nécessaire à chaque établissement pour l'attribution de l'autonomie scolaire était compris entre 500 et 900 élèves. […] La taille optimale de chaque établissement scolaire était donc*

déterminée dans cette fourchette, en l'adaptant – toujours selon les textes – en fonction de la consistance de la population scolaire résidant dans l'aire territoriale pertinente et aux caractéristiques démographiques, orographiques, économiques et socio-culturelles du bassin de recrutement. (Ferrajoli, 2011, p. 2)

Cette contrainte réglementaire a favorisé le regroupement, sous l'égide des régions qui en ont la compétence, des établissements de tous les niveaux et notamment du 1er et du 2nd degré en un *istituto comprensivo* qui n'a pas de correspondance dans le système scolaire français. Nous avons par conséquent conservé cette typologie d'établissement dans notre étude.

En juillet 2011, le gouvernement de Silvio Berlusconi alors premier ministre, vote une loi budgétaire qui prévoit de réaliser des économies radicales dans les dépenses de l'État sous la pression européenne et du contexte international. Cette loi vise sans le dire explicitement à supprimer plusieurs milliers de postes de direction dans l'Instruction publique. Pour ce faire, le législateur italien impose aux *istituti comprensivi*, qui sont au passage reconnus comme pédagogiquement performants, des regroupements supplémentaires en passant le seuil de l'autonomie à 1000 élèves. Se prévalant de la compétence de l'État à légiférer sur des normes générales relatives à l'éducation, la loi ne prévoit pour ce faire ni d'associer les régions pourtant compétentes en matière de programmation scolaire, ni de moduler le seuil en fonction des différences territoriales (Ferrajoli, 2011). Le recours en 2011 de plusieurs régions devant la Cour constitutionnelle italienne montre la solidité du régionalisme italien dans un domaine de compétence législative concurrente comme l'éducation. La Cour constitutionnelle a invalidé plusieurs articles de la loi en contradiction avec l'article 117 de la constitution, ce qui confirme la compétence unique des régions en matière d'organisation scolaire. La Cour constitutionnelle a distingué à cette occasion la notion de « normes générales » de celle de « principes généraux » relativement à l'éducation. (« N. 90 Appel à la légitimité constitutionnelle 14 septembre 2011 », 2011)

Les lois budgétaires successives ont ramené le seuil de l'autonomie de l'établissement à 500 élèves (Loi budgétaire de 2021) et l'autonomie est abaissée à 300 élèves dans les îles, les zones de montagne et les zones linguistiques spécifiques. Si dans le premier degré et le premier cycle du second degré les *istituti comprensivi* dominent, dans le second cycle du second degré les regroupements peuvent être multiformes. En Italie, les lycées sont implantés par filière : un lycée classique par exemple est un établissement à lui seul, de même qu'un lycée scientifique. Selon la taille des établissements et les contraintes locales, les acteurs locaux ont procédé à des regroupements parfois surprenant pour un observateur français. Ainsi les lycées hôteliers sont systématiquement accolés aux lycées agricoles qui font partie de l'Instruction publique. Pour des raisons contextuelles et historiques, le chef d'établissement du lycée Buniva à Pignerol dirige simultanément un lycée professionnel et technique et le lycée artistique voisin. Nous avons rapproché ce regroupement de structures du lycée polyvalent français.

2.2.2.2. La ruralité de montagne vs l'urbanité proche des montagnes

Notre terrain d'étude offre la possibilité de comparer les dynamiques, freins et leviers, des établissements ruraux à celle des établissements urbains. La répartition européenne des zones urbaines et des zones rurales (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) montre la particularité de notre terrain situé dans une ruralité montagneuse encadré par

deux zones essentiellement urbaines. Au vu des cartes produites par l'ANCT, nous constatons une surreprésentation des zones rurales en France contrairement à d'autres pays européens comme l'Italie et l'Espagne (Figure 33).

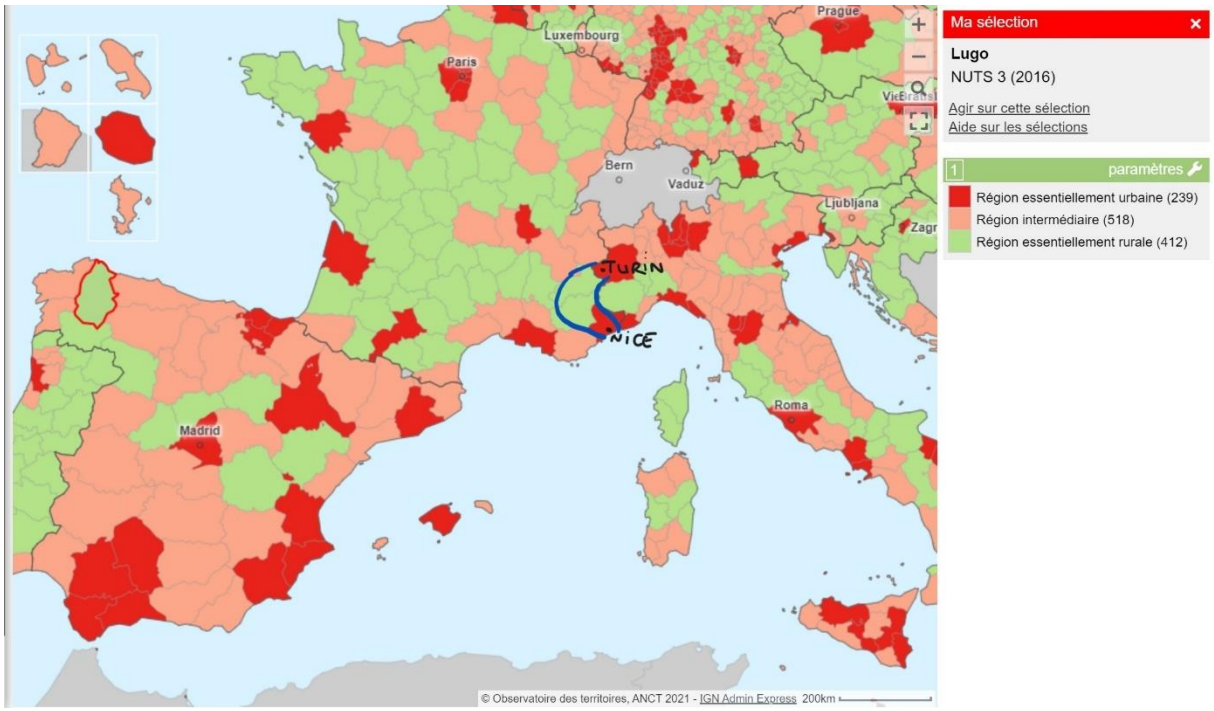


Figure 33 Typologie urbain/rural des régions européennes, ANCT 2021. En bleu notre terrain d'étude.

Pour bien comprendre les phénomènes dus à la ruralité, il est nécessaire de connaître aussi ce qu'il se passe dans les milieux urbains, de la même façon que pour Agnès van Zanten l'étude des phénomènes éducatifs de la périphérie s'accompagne d'une étude du centre :

> *Il me fallait développer – et le livre [L'école de la périphérie] en était l'occasion – ce modèle centre/périphérie, en suivant l'idée que l'on ne peut pas comprendre ce qui se passe dans ces quartiers [de la périphérie] sans tenir compte des dynamiques du centre ; mes travaux actuels, plutôt tournés vers les classes moyennes et supérieures, le montrent. J'ai toujours pensé que l'on ne pouvait pas comprendre les pauvres sans les dynamiques des riches, et inversement. (van Zanten, 2015, p. 9)*

Au 1er janvier 2020, l'Italie comptait 7.904 communes pour 60 millions d'habitants et une superficie de 301.000 km2. Sa densité est de 195 habitants au km2. La France comptait 34.967 communes au 1er mars 2019 pour 67 millions d'habitants et une superficie de 552.000 km2. Sa densité n'est que de 113 habitants au km2. La France se distingue globalement par un nombre quatre fois supérieur de communes dont plus de la moitié compte moins de 500 habitants.

Rompant avec une longue tradition de définitions en creux de la ruralité par rapport à l'urbain, l'INSEE a produit une grille des densités de population par commune qui propose une définition active de la ruralité.

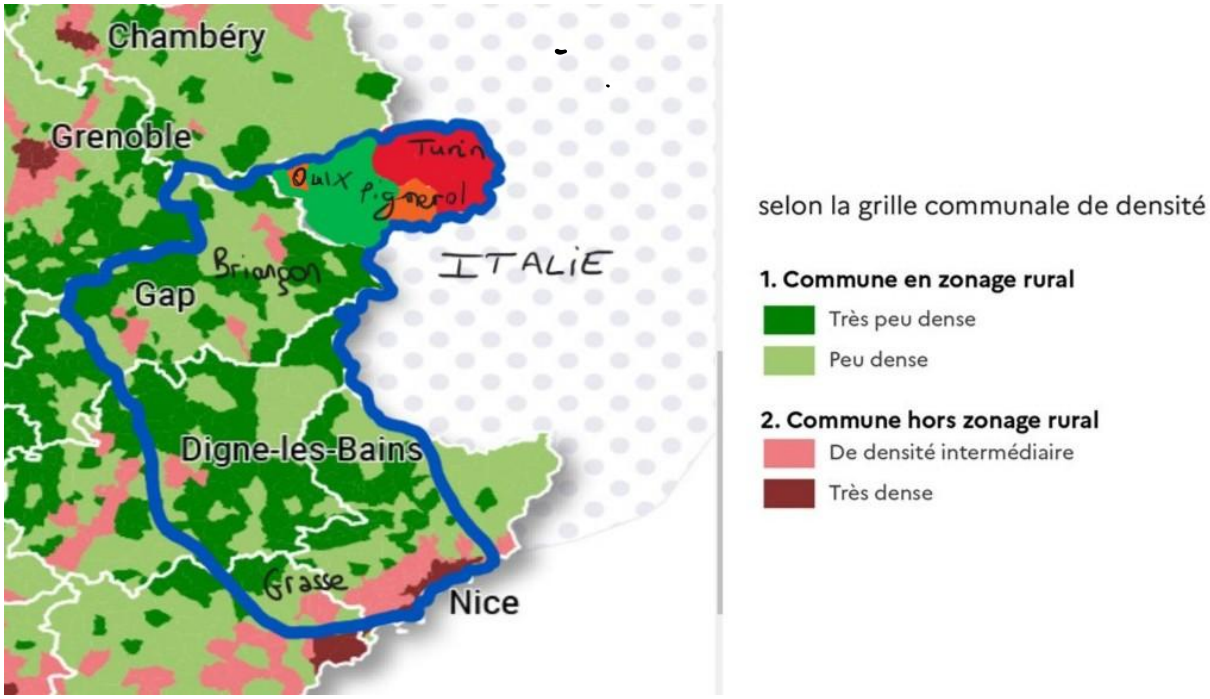


Figure 34 Zonage rural basé sur la grille des densités (ANCT 2021). En bleu le terrain d'étude.

Notre terrain présente donc des disparités importantes de densité de population (Figure 34). La vallée de Suse entre Turin et Oulx en donne un aperçu avec une partie orientale fortement métropolisée et les parties centrale et haute marquées à l'inverse par de très faibles densités. Le géographe Olivier Bouba Olga précise les éléments de la méthode de construction de la grille communale de densité employés par l'INSEE :

> *La grille communale de densité s'appuie sur une méthodologie européenne pour caractériser les communes en fonction de la répartition de la population sur leur territoire. Plus la population est concentrée et nombreuse, plus la commune est considérée comme dense. En effet, l'appartenance à un niveau de la grille n'est pas liée à la densité moyenne de population calculée sur l'ensemble de la commune (incluant les surfaces non habitées comme les forêts, la montagne et les champs) ; la définition retenue par l'Union européenne prend en compte l'importance au sein de la commune de zones concentrant un grand nombre d'habitants sur une faible surface. La grille européenne définit trois niveaux de densité : les communes densément peuplées, les communes de densité intermédiaire et les communes rurales. Pour affiner la description des territoires les moins denses, l'Insee a ajouté, au sein des communes rurales, la distinction entre les communes peu denses et très peu denses. (Bouba Olga, 2021)*

Notre terrain d'étude, côté français et italien, présente symétriquement deux densités de population équivalentes. Une densité à forte influence métropolitaine du fait de la présence de Turin et de Nice et de faibles à très faibles densités parsemées de quelques zones de densités intermédiaires entre les deux métropoles.

Afin de préciser les façons d'habiter l'espace rural montagnard, nous avons eu recours au nouveau zonage en 2020 par aires d'attraction des villes publié par l'INSEE qui définit

l'étendue de l'influence de celles-ci sur les communes environnantes et les dynamiques entre les territoires.

Mettant fin à l'étude des aires urbaines en France dans un souci d'homogénéisation européenne, cette approche fonctionnelle de la ville permet d'étudier les disparités territoriales selon trois dimensions : la taille de l'aire d'attraction des villes, la distinction entre centre et périphérie (pôle ou couronne) et les aires hors d'attraction des villes :

> *Une aire est composée d'un pôle, défini à partir de critères de population et d'emploi, et d'une couronne, constituée des communes dont au moins 15 % des actifs travaillent dans le pôle. Au sein du pôle, la commune la plus peuplée est appelée commune-centre (méthodes). Dans certains cas, dont Paris, l'aire peut comprendre plusieurs pôles. Cette approche fonctionnelle de la ville permet d'étudier les disparités territoriales selon deux dimensions : la taille de l'aire et la distinction entre centre et périphérie. (de Bellefon et al., 2020)*

Cette nouvelle typologie des dynamiques territoriales complète l'approche traditionnelle des bassins d'emploi :

> *Une zone d'emploi est un espace géographique à l'intérieur duquel la plupart des actifs résident et travaillent, et dans lequel les établissements peuvent trouver l'essentiel de la main d'œuvre nécessaire pour occuper les emplois offerts. Le découpage en zones d'emploi constitue une partition du territoire adaptée aux études locales sur le marché du travail. Il sert de référence pour la diffusion des taux de chômage localisés et des estimations d'emplois. Le découpage actualisé se fonde sur les flux de déplacement domicile-travail des actifs observés. (INSEE, 2022b)*

L'avantage de la standardisation européenne de cette étude basée sur

> *l'identification de pôles urbains et sur la délimitation de leurs aires d'influence en s'appuyant sur les mobilités pendulaires de la population des communes environnantes, [permet de faire apparaître] l'influence des grandes villes étrangères frontalières en France, dont sept comptent une aire d'attraction sur le territoire métropolitain. (Bouron, 2020)*

La critique principale qui a été faite de ce nouveau zonage a porté sur le fait d'une part qu'il laisse de côté les espaces ruraux hors d'attraction des villes, et d'autre part qu'il les analyse uniquement sous l'angle du lien à l'emploi des territoires et de leur dépendance à l'urbain. Cette lacune concernant l'approche de la ruralité peut être complétée par la nomenclature des bassins de vie de 2012 à laquelle nous aurons recours :

> *Le bassin de vie constitue le plus petit territoire sur lequel les habitants ont accès aux équipements et services les plus courants. On délimite ses contours en plusieurs étapes. On définit tout d'abord un pôle de services comme une commune ou unité urbaine disposant d'au moins 16 des 31 équipements intermédiaires. Les zones d'influence de chaque pôle de services sont ensuite délimitées en regroupant les communes les plus proches, la proximité se mesurant en temps de trajet, par la route à heure creuse. Ainsi, pour chaque commune et pour chaque équipement non présent sur la commune, on détermine la commune la plus proche proposant cet équipement. […]. [Il permet de] dessiner le périmètre des bassins de vie comme le plus petit territoire sur lequel les habitants ont accès aux équipements et services les plus courants. […] Son principal intérêt est de décrire les espaces non fortement peuplés, c'est-à-dire les*

bassins de vie construits sur des unités urbaines de moins de 50 000 habitants. (INSEE, 2022a)

Sur la base de la nouvelle méthode, nous comparons la répartition de la population française dans les aires d'attraction des villes au pourcentage du nombre de communes par type d'aire (Figure 35). Au niveau national, la ruralité hors d'attraction des villes possède en pourcentage le plus grand nombre de communes par rapport à la population française totale. Cette tendance diminue jusqu'au seuil d'aires d'attraction des villes de 200.000 habitants pour ensuite s'inverser. Cela a pour effet, contrairement à l'Italie, de balkaniser la ruralité en de nombreuses petites structures administratives qui n'ont d'autre choix souvent que de se réunir dans des intercommunalités comme nous l'avons montré (2.1.2.5).

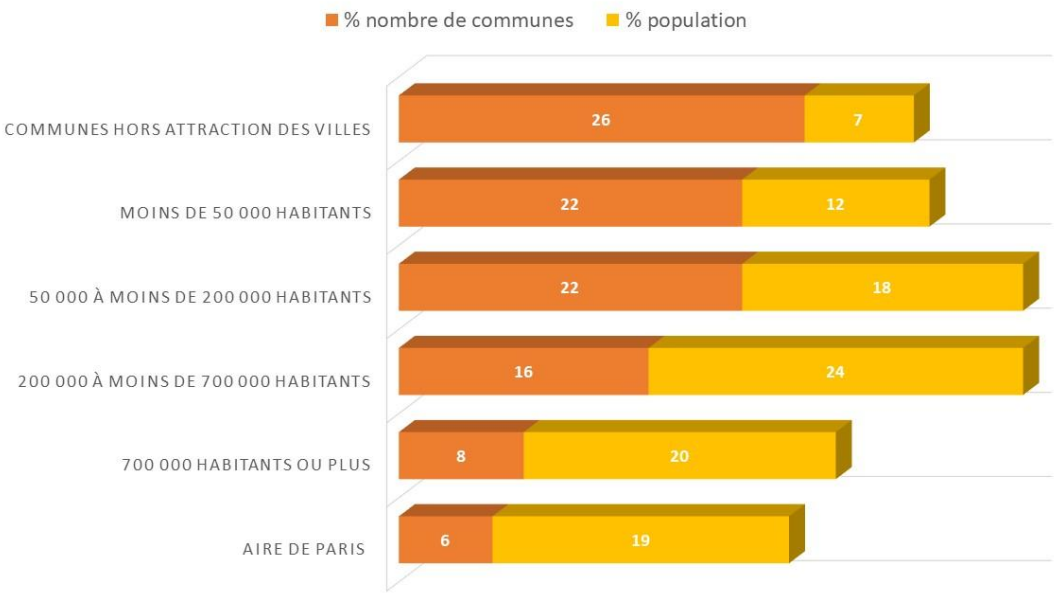


Figure 35 Comparaison population française et communes par aire ou hors aire d'attraction des villes. (INSEE, 2020).

Lecture : les communes hors aire d'attraction des villes représentent 26% du nombre total de communes mais elles n'accueillent que 7% de la population française.

Une tendance similaire se retrouve à l'échelle de notre terrain d'étude (Figure 36), de façon encore plus marquée.

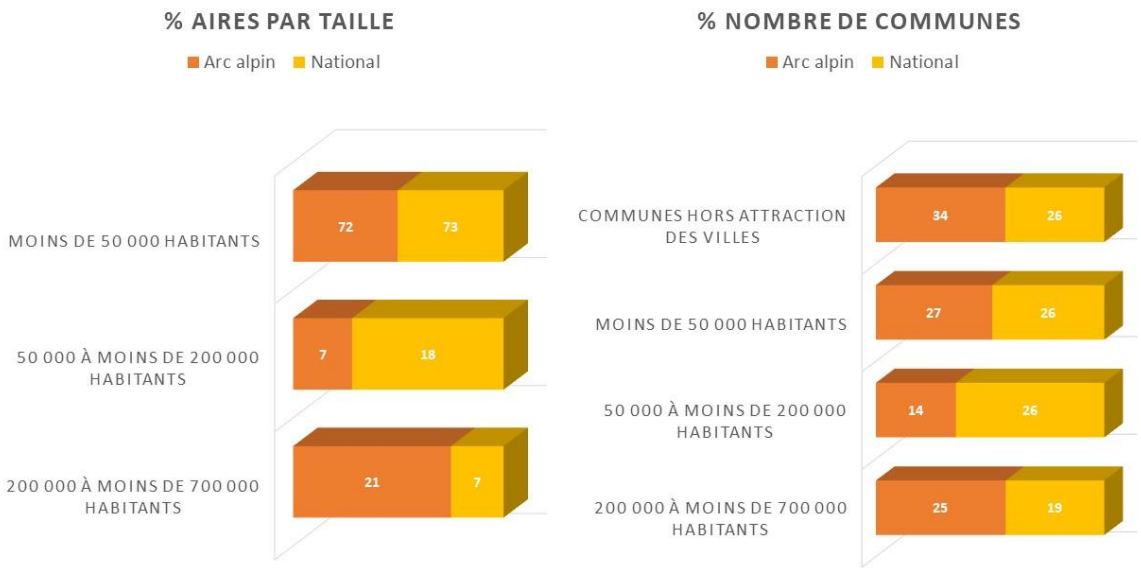


Figure 36 Comparaison du terrain alpin avec le niveau national : % d'aires par taille (à gauche). % nombre de communes par aire (à droite) (INSEE, 2020).

Lecture : les aires de moins de 50 000 habitants représentent 72% du nombre de communes de notre panel et 73% du nombre de communes au niveau national. Les communes hors d'attraction des villes représentent 34% des communes de notre panel contre 26% au niveau national.

La Figure 37 situe notre terrain d'études dans le quart sud-est français entre Turin et Nice et montre son isolement par rapport aux grands centres environnants : Lyon, Grenoble et Marseille.

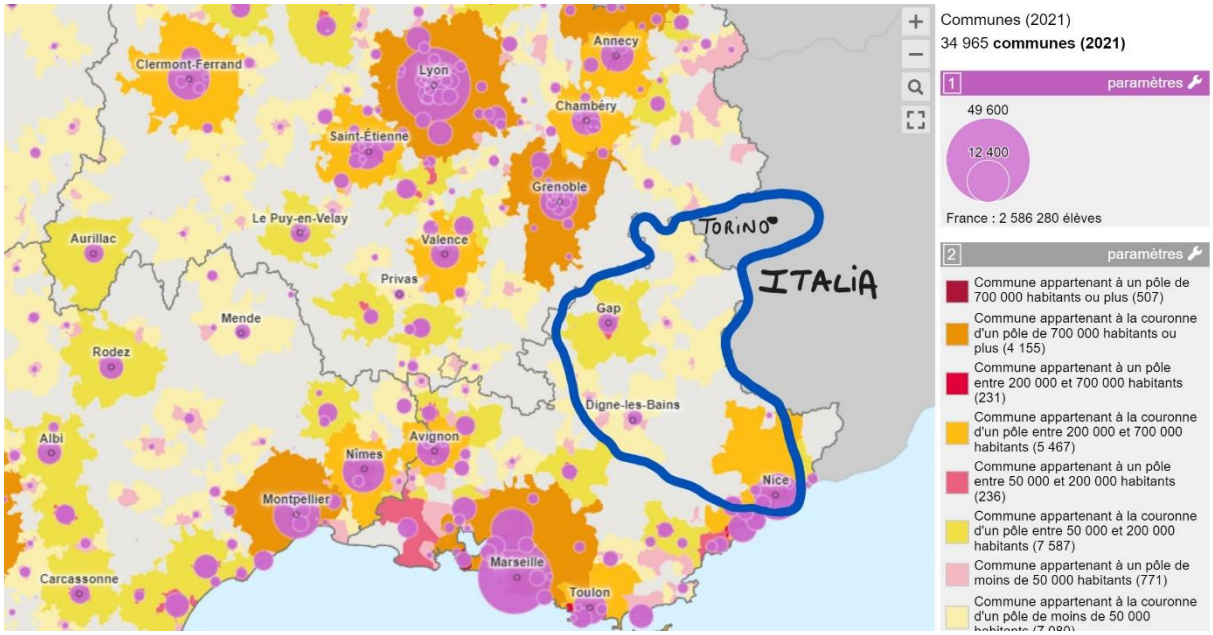


Figure 37 Périmètre d'attraction des villes du grand quart sud-est français, en blanc les communes hors d'attraction des villes, INSEE 2020, la taille des ronds bleus est proportionnelle au nombre de collèges.

La

Figure 38 situe de façon plus précise les aires d'attraction des villes de notre terrain. L'aire de Turin est la plus peuplée (plus de 700.000 habitants), suivie par celles de Nice et de Cannes-Antibes (entre 200.000 et 700.000 habitants). Entre ces trois aires nous trouvons l'aire de Pignerol (Italie) et l'aire de Gap (05) qui regroupent de 50.000 à 200.000 habitants. Six aires comprennent moins de 50.000 habitants : l'aire de Digne les Bains (04), l'aire de Briançon (05), l'aire d'Oulx (Italie), l'aire d'Embrun (05), l'aire de Sisteron (04) et l'aire de Barcelonnette (04).

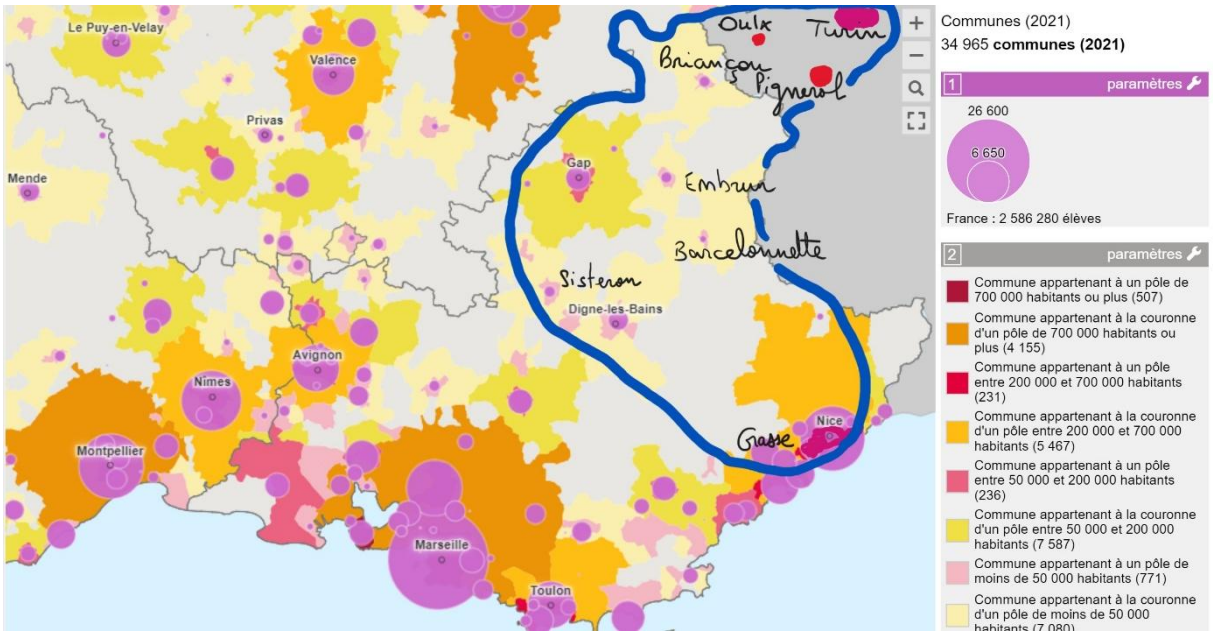


Figure 38 Périmètre d'attraction des villes de notre panel, en blanc les communes hors d'attraction des villes, INSEE 2020, la taille des ronds bleus est proportionnelle au nombre de collèges.

La taille et le nombre d'aires d'attraction des villes de notre panel comparés au niveau national montre une égalité par rapport à la catégorie des moins de 50.000 habitants, un déficit notable de notre panel pour la catégorie de 50.000 à 200.000 habitants et une sur-représentation des aires de 200.000 à 700.000 habitants (Figure 36).

La zone de montagne semble accentuer le phénomène de morcellement administratif constaté en milieu rural au niveau national (Figure 36 graphique de droite). La tendance au morcellement territorial en nombre de communes est sensiblement le même pour toutes les aires sauf pour les aires de 50.000 à 200.000 habitants.

L'analyse des aires d'attraction des villes par département (Figure 39) montre que les dynamiques les plus importantes au niveau des communes (aires de 200.000 à 700.000 habitants) se situent sur le littoral des Alpes-Maritimes. Le département des Alpes de Haute-Provence se distingue par de faibles dynamiques communales (moins de 50.000

habitants) et la concentration la plus importante de communes hors zone d'attraction des villes.

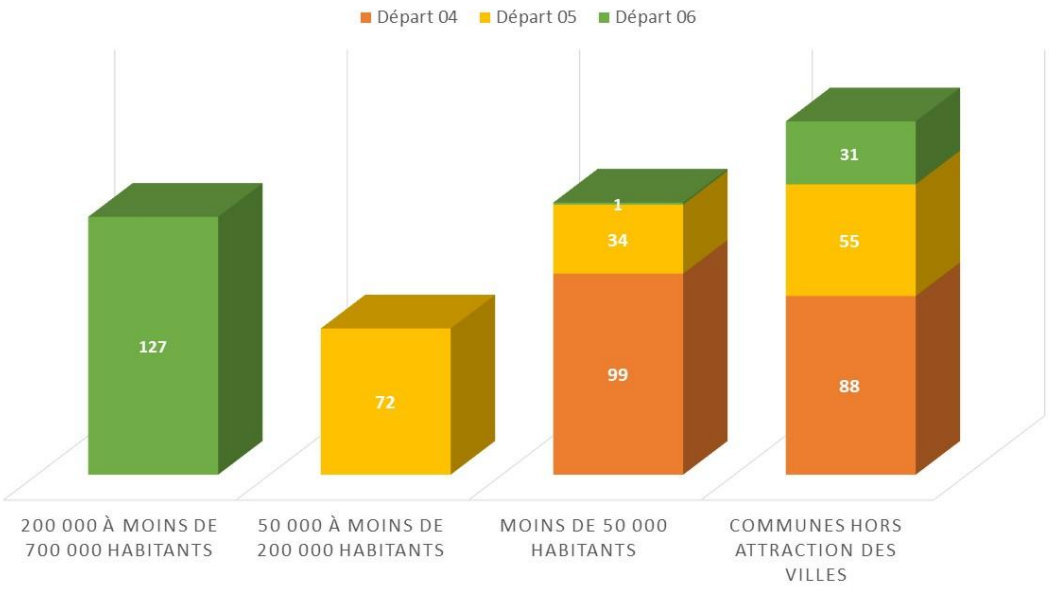


Figure 39 Répartition des communes par aire d'attraction des villes et par département (INSEE, 2020).

Lecture : il y a 127 communes dans le département des Alpes-Maritimes qui appartiennent à une aire de 200.000 à moins de 700.000 habitants.

2.2.3. Le panel d'établissements scolaires et la représentativité de l'étude

L'objectif de notre panel étant de comparer les relations des établissements avec leur territoire, nous avons établi la liste des établissements en fonction des particularités géographiques (ruralité/urbanité) et des typologies d'établissement. Pour ce faire nous avons identifié 33 établissements situés dans l'arc alpin entre Turin et Nice. La Figure 40 situe les établissements de notre terrain d'étude.

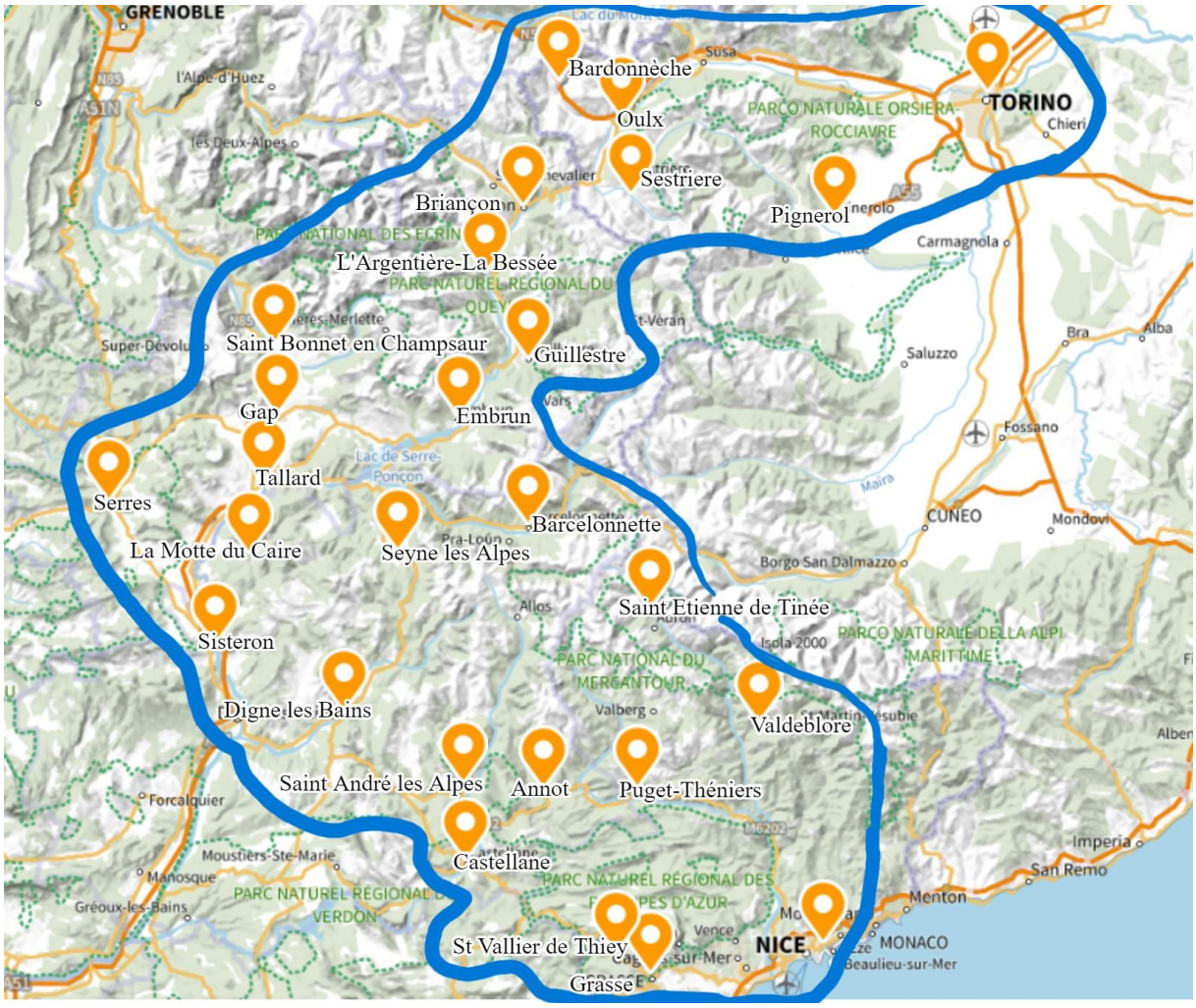


Figure 40 Localisation des communes des établissements scolaires du 2nd degré de notre terrain d'étude, relief et voies d'accès. En bleu la zone de notre étude.

2.2.3.1. Les établissements par aire d'attraction des villes

Nous avons regroupé les établissements du panel à partir du nouveau découpage proposé par l'INSEE 2020 en aires d'attraction des villes, ce qui permet de mieux comprendre l'opposition rural/urbain. En outre cette nouvelle présentation met en exergue des territoires qui ne bénéficient pas de l'attraction d'une ville et qu'on qualifiait jusque-là d'isolés sans savoir quelles en étaient réellement les dynamiques. Nous prenons en compte également des éléments administratifs comme l'académie, le département, l'intercommunalité (EPCI) et l'indice d'éloignement[48] des collèges (IEC), un indicateur

[48] Afin de permettre de caractériser l'éloignement d'un collège, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a développé et calculé pour tous les collèges publics et privés sous contrat un « indice synthétique d'éloignement». L'analyse de l'indice d'éloignement des collèges peut nous apporter d'autres éléments. Comment est-il construit et sur quelles données ? L'indice d'éloignement correspond à la synthèse de plusieurs dimensions. À l'aide d'une technique statistique avancée (analyse en composantes principales), trois familles d'indicateurs en lien avec l'éloignement du collège ont été combinées et synthétisées en un seul indice :

créé par le ministère de l'Education nationale. Les moyennes départementales des indices d'éloignement des collèges varient sensiblement. Si pour les Hautes-Alpes, qui comptent le moins d'établissement scolaires, l'indice moyen est de 1,1, pour les Alpes de Hautes-Provence, qui comptent le plus de communes hors d'attraction des villes, l'indice est de 3,3 alors qu'il est de -1 pour les Alpes-Maritimes qui concentrent sa population et ses établissements sur le littoral.

Nous retenons ainsi une nomenclature pour nos établissements en 5 entrées (Figure 42) comprenant les communes hors d'attraction des villes, les pôles d'attraction des villes 1 (inférieur à 50.000 habitants), les pôles d'attraction des villes 2 (de 50.000 à 200.000 habitants), les pôles d'attraction des villes 3 et 4 (200.000 habitants et plus) et les communes couronnes des pôles d'attraction des villes. Nous agrégerons les éléments mentionnés précédemment.

Dans la catégorie hors d'attraction des villes, nous trouvons 10 établissements, 2 d'entre eux sont situés dans les Hautes-Alpes, académie d'Aix-Marseille. Le collège des Hautes Vallées de Guillestre est le seul établissement de son EPCI. Il scolarise environ 400 élèves issus du Guillestrois et du Queyras. Son IEC est de 5. Dans le même département nous avons le collège Alexandre Corréard de Serres qui scolarise entre 100 et 200 élèves venant en partie de communes distantes et très isolées comme Rosans. Son IEC est de 7,1. Il appartient à l'EPCI du Sisteronais-Buech qui comprend 3 collèges et une cité scolaire avec un lycée hôtelier.

Dans la même académie, les Alpes de Haute-Provence comptabilisent 5 établissements hors d'attraction des villes. Le collège Marcel André de Seyne les Alpes scolarise une centaine d'élèves. Il n'est pas le seul établissement de son EPCI Provence Alpes Agglomération qui comprend aussi la préfecture du département, Digne les Bains. Son IEC est pourtant de 8. Le collège François Massot de La Motte du Caire fait également partie de l'EPCI du Sisteronais-Buech. Il scolarise à grand peine un peu plus de 100 élèves, son IEC est de 6,7. Le collège du Verdon à Castellane scolarise une centaine d'élèves, son IEC est de 11,7. A l'autre extrémité du lac de Castillon, à une vingtaine de kilomètres, se trouve le collège René Cassin de Saint André Les Alpes qui scolarise entre 150 et 200 élèves venant en partie de la vallée d'Allos. Son IEC est de 11,1. Le collège Emile Honnoraty d'Annot situé aux confins du département, après les étroites gorges de Rouaine, scolarise une petite centaine d'élèves. Son IEC de 12,1 est le plus élevé du panel. Sa position géographique le rapproche des Alpes-Maritimes. A la rentrée 2017 l'autorité rectorale a décidé de réunir les directions de ces trois établissements scolaires sous l'autorité du principal du collège de Saint André les Alpes. Le collège multisite de Saint André les Alpes est composé de deux autres établissements, celui de Castellane distant de 21 km et celui d'Annot à 27 km au sein de la communauté de communes Alpes Provence Verdon Sources de lumière. La fusion a été proposée par le monsieur le Recteur de l'académie d'Aix-Marseille mais élus, enseignants et parents ont craint à terme la disparition de l'un des sites. La solution intermédiaire qui a été choisie est de conserver les trois établissements avec une existence propre mais d'en confier la direction à un seul chef d'établissement assisté de deux adjoints dans les deux autres sites. Il s'agit moins d'un établissement

- Profil de l'élève : à partir de la distance parcourue par les élèves pour se rendre au collège et la part d'élèves résidant dans une commune rurale éloignée ou périphérique ;

- Offre de formation proposée autour du collège aussi bien en lycée qu'en collège à partir des : distances à la formation de 2nde générale et technologique, à la formation de 2nde professionnelle, aux CFA les plus proches ; distances à la Segpa, aux dispositifs ULIS, UPE2A, aux sections linguistiques… ;

- Eloignement du collège vis-à-vis des équipements sportifs (bassins de natation, gymnases) et culturels (bibliothèques, cinémas-théâtres). Les distances sont calculées à vol d'oiseau. (Source EDUSCOL)

multisite que d'un chef d'établissement multisite. Les trois structures reçoivent chacune une dotation en heures d'enseignement (DGH) de la direction des services départementaux de l'Éducation nationale et une dotation de fonctionnement du département des Alpes de Haute-Provence. Le chef d'établissement est le supérieur hiérarchique des enseignants et l'ordonnateur des dépenses des trois établissements.

Les Alpes-Maritimes qui font partie de l'académie de Nice comptent trois établissements hors d'attraction des villes dans notre panel. Le collège de Saint Etienne de Tinée accueille entre 150 et 200 élèves. Il appartient à la métropole de Nice Côte d'Azur et son IEC est de 9,9. Le lycée polyvalent de la montagne à Valdeblore est le seul lycée hors zone d'attraction des villes de notre étude et le seul lycée de l'arrière-pays niçois. Avec ses 400 élèves il appartient également à la métropole de Nice Côte d'Azur. Implanté entre la vallée de la Tinée et la vallée de la Vésubie, dans une commune de 835 habitants ne disposant pas de collège, il est tributaire du transport scolaire. Il scolarise des élèves qui sont dans leur grande majorité recrutés hors secteur, 70% de son effectif est interne. Il a une vocation régionale par la spécificité de ses formations. Les formations sportives labellisées permettent en 3 ans de préparer les épreuves du diplôme de guide de haute montagne et du diplôme d'État de cordes (escalade et canyon), d'accompagnateur de moyenne montagne, de moniteur de ski et de pisteur-secouriste. Il possède également un bac pro forêt qui lui permet d'établir des liens avec le ministère de l'agriculture et le patrimoine local. e collège Simon Wiesenthal de Saint Vallier de Thiey accueille 450 élèves et fait partie de l'EPCI des Pays de Grasse. Son IEC est de 1,1.

Côté italien nous n'avons pas d'établissement situé dans une commune hors d'attraction des villes. Notre panel compte 9 établissements situés dans un pôle d'attraction des villes avec une population inférieure à 50.000 habitants (catégorie 1). Dans les Alpes de Haute-Provence le collège Maria Borrély de Digne les Bains est un collège de centre-ville qui compte 400 élèves environ. Il fait partie de l'EPCI Provence Alpes Agglomération et son IEC est de 0,3. La cité scolaire André Honnorat de Barcelonnette (collège, lycée général et technologique, section d'enseignement professionnel) scolarise environ 500 élèves. Situé dans l'EPCI Vallée de l'Ubaye Serre-Ponçon son IEC est de 3,7. La cité scolaire Paul Arène de Sisteron accueille environ 1300 élèves au collège, au lycée général et technologique et au lycée hôtelier. Il fait partie de l'EPCI du Sisteronais-Buech et l'IEC du collège est de 0,8. Dans les Hautes-Alpes la cité scolaire Honoré Romane d'Embrun scolarise un peu plus de 650 élèves au collège et au lycée général et technologique. Elle dispose d'une filière préparant à l'ESABAC, un baccalauréat franco-italien. Elle fait partie de l'EPCI de Serre-Ponçon et du pays de Serre-Ponçon – Ubaye – Durance. L'IEC du collège est de 0,8. Le lycée professionnel Alpes et Durance est un lycée des métiers de la construction du bois et de l'énergie qui accueille 240 élèves environ. Il fait partie de l'EPCI de Serre-Ponçon et du pays de Serre-Ponçon – Ubaye – Durance. Le collège Les Garcins de Briançon regroupe une SEGPA, une structure ULIS et une classe de 3ème découverte professionnelle 6h. Avec ses 500 élèves environ, il est situé dans l'EPCI du Briançonnais et dans le PETR Briançonnais – Ecrins – Guillestrois - Queyras. Son IEC est de 0,6. Le collège Vauban est un collège du centre-ville de Briançon qui compte environ 600 élèves. Il appartient à l'EPCI du Briançonnais et au PETR Briançonnais – Ecrins – Guillestrois - Queyras. Son IEC est de 0,5. Le lycée voisin est le lycée polyvalent d'Altitude qui scolarise environ 800 élèves dans l'enseignement général et technologique et à la section d'enseignement professionnel. Il appartient également à l'EPCI du Briançonnais et au PETR Briançonnais – Ecrins – Guillestrois - Queyras. Historiquement le lycée d'Altitude et le collège Vauban formaient la cité scolaire Vauban. Aujourd'hui il s'agit d'une cité mixte gérée par la région qui assure au lycée la demi-

pension des collégiens. Nous n'avons pas d'établissement appartenant à un pôle d'attraction des villes catégorie 1 dans l'académie de Nice. Dans la métropole de Turin nous trouvons l'institut d'enseignement supérieur d'État, IISS en italien) Luigi Des Ambrois d'Oulx. Cet établissement rural de montagne qui appartient à la métropole de Turin (région Piémont) est composée d'un collège multisite (Oulx, Sestriere et Bardonnèche) et d'un lycée polyvalent préparant aux baccalauréats généraux classique de la communication, linguistique avec le baccalauréat binational ESABAC et scientifique sportif, ainsi qu'aux baccalauréats technologique et professionnel. Cet institut d'enseignement supérieur d'État situé aux confins des Alpes italiennes du sud a d'une part la particularité de regrouper un collège multisite et un lycée polyvalent au sein de ce qui correspondrait en France à une cité scolaire. Cette configuration qui s'explique par l'adaptation aux conditions locales est rare en Italie. D'autre part cet établissement a, dès son origine au début des années quatre-vingts, obtenu un statut expérimental dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Bénéficiant jusqu'à il y a peu d'une dotation ministérielle spécifique pour cet enseignement, l'institut Des Ambrois a pu mettre en place l'enseignement de deux langues vivantes étrangères, la préparation non seulement du baccalauréat franco-italien ESABAC mais aussi des certifications européennes en anglais, français, allemand et espagnol (PET, FIRST, ADVANCED, DELF B1, DELF B2, FIT IN DEUTSCH A2, ZERTIFIKAT B1). L'institut a noué de nombreux échanges culturels à l'intérieur et à l'extérieur de l'espace européen (Figure 41). Le projet



Figure 41 Carte des échanges culturels réalisés par le lycée Luigi Des Ambrois d'Oulx (Italie) depuis sa création. Cette carte est exposée dans le hall d'entrée du lycée.

pédagogique porté par l'établissement « une école où on étudie pour connaître le monde et qui va à la rencontre du monde pour le comprendre »[49] met en œuvre explicitement un curriculum interculturel qui s'inscrit dans les programmes d'échanges européens tel Coménius.

Dans notre étude nous avons deux pôles d'attraction des villes comptant entre 50.000 et 200.000 habitants, l'un autour de Gap dans le département des Hautes-Alpes et l'autre autour de Pignerol dans la métropole de Turin. Le lycée professionnel Sévigné de Gap est un lycée des métiers de la restauration, des services aux entreprises et aux personnes qui accueille environ 350 élèves. Il est situé sur le territoire de l'EPCI Gap – Tallard – Durance. Le lycée agricole de l'académie d'Aix-Marseille est lui aussi situé dans la commune de Gap. Dans sa forme il est comparable à un lycée polyvalent puisqu'il possède une seconde générale et technologique qui ouvre sur un baccalauréat technologique sciences et technologies de l'agronomie et du vivant. Des formations professionnelles de niveau baccalauréat professionnel : services aux personnes et aux territoires ; conduite et gestion des exploitations agricoles, système à dominante élevage. Un CAP services aux personnes et vente en espace rural. L'exploitation agricole attenante au lycée assure une fonction pédagogique très importante pour les élèves de l'établissement.

Nous étudions 4 établissements du pôle de Pignerol en Italie, situé dans la métropole de Turin. Le lycée Giovan Francesco Porporato regroupe 1500 élèves environ dans un lycée classique, un lycée linguistique avec préparation du diplôme ESABAC, un lycée de sciences humaines et un lycée économique et social. Le premier lycée professionnel qui comprend un lycée professionnel industrie et artisanat pour le Made in Italy – option design et arts visuels, un lycée professionnel métiers de la culture et du spectacle, option production multimédia et un lycée professionnel production audiovisuelles, option graphisme publicitaire et production multimédia pour l'entreprise sous la forme de cours du soir. Il comprend également un lycée technique économie pour le tourisme.

Le lycée professionnel et technique Alberti-Porro rassemble 750 élèves environ dans un lycée professionnel pour les métiers du commerce, un lycée professionnel industrie et artisanat qui est composé de trois filières : métiers socio-sanitaires, manutention et assistance technique, métiers de la santé et de l'assistance sociale. Un lycée technique commercial option tourisme et un lycée technique industriel composé d'un tronc commun les deux premières années puis pendant trois ans les trois spécialités : mécanique, mécatronique et énergie ; chimie des matériaux et biotechnologie ; mécanique et mécatronique.

Le lycée polyvalent Buniva accueille 1300 élèves environ dans un lycée technique associé à un lycée général artistique. Le lycée technique économique possède une filière administration finance et marketing option relations internationales et marketing ou option systèmes d'information des entreprises. Au sein du lycée technique et technologique nous trouvons une filière habitat environnement et territoire avec une coloration « techniques pour les économies d'énergie, écoconstruction et rénovation des bâtiments » et une filière télécommunications et informatique. Le lycée artistique se décline en trois filières : arts figuratifs, architecture et environnement, audiovisuel et multimédia.

Le lycée professionnel et technique Prever rassemble un millier d'élèves environ dans un lycée agricole et un lycée hôtelier sur deux sites. Le lycée professionnel métiers de l'agriculture et du développement rural offre deux filières : valorisation et commercialisation des produits agricoles du territoire et gestion des ressources

[49] « Una scuola in cui si studia per conoscere il mondo e che incontra il mondo per capirlo."

forestières et de montagne. L'exploitation agricole du lycée comprend une vigne, une serre et des terres pour la production horticole, un verger de pommiers et des ruchers. Le lycée hôtelier métiers de l'œnogastronomie et de l'hospitalité hôtelière dispose de quatre filières : accueil et tourisme ; salle et vente ; œnogastronomie et cuisine ; pâtisserie, confiserie et pâtes alimentaires.

Dans la catégorie 3-4 des pôles d'attraction des villes (plus de 200.000 habitants) nous trouvons dans notre terrain les métropoles de Turin et de Nice. Dans l'académie de Nice nous observons le lycée général Masséna au cœur de Nice qui compte environ 1500 élèves (dont 650 élèves de classes prépa) et une seule filière technologique S2TMD (sciences et techniques du théâtre, de la musique et de la danse). Dans la métropole de Turin nous avons l'institut « comprensivo » Regio Parco qui est un établissement multisite de 764 élèves implantés dans des quartiers populaires de Turin. Il est composé de deux collèges, de deux écoles élémentaires et de trois écoles maternelles. Le lycée classique Gioberti avec ses 1200 élèves est un lycée classique (Latin et Grec) multisite implanté au cœur de Turin.

Pour ce qui concerne les communes couronnes des pôles d'attraction, nous commençons par le Collège Auguste Blanqui qui, distant d'une vingtaine de kilomètres d'Annot, accueille entre 200 et 300 élèves. Il appartient à une commune couronne du pôle d'attraction de Nice (catégorie 3-4). Il est situé dans l'EPCI des Pays de Grasse qui contient plusieurs établissements et son IEC est de 7,1. Toujours dans les Alpes-Maritimes, un établissement privé sous contrat d'association avec l'État, la cité scolaire Fénelon à Grasse, fait partie de l'EPCI pays de Grasse. Il se trouve dans une ville couronne du pôle d'attraction des villes Cannes-Antibes. L'institut Fénelon scolarise les élèves de la maternelle jusqu'au postbac sur trois sites distincts. L'élémentaire et le collège sont scolarisés sur un site et les troisièmes et le lycée sur un autre site. Le postbac possède des locaux spécifiques. Chaque niveau d'enseignement est dirigé par un directeur, un chef d'établissement coordinateur chapote l'équipe de direction. Dans les Hautes-Alpes, Le collège Les Giraudes de L'Argentière-La Bessée accueille entre 250 et 300 élèves dans l'EPCI pays des Ecrins. Il fait partie du PETR Briançonnais – Ecrins – Guillestrois - Queyras. Son IEC est de 3,5. Le collège de Saint Bonnet en Champsaur qui scolarise 450 élèves est situé dans une commune couronne de Gap et dans l'EPCI Champsaur – Valgaudemar. Son IEC est de 2,9. Également situé dans une ville couronne du pôle de Gap, le collège Marie Marvingt de Tallard (05) scolarise environ 400 élèves. Il appartient aussi à l'EPCI Gap – Tallard – Durance et son IEC est de 2.

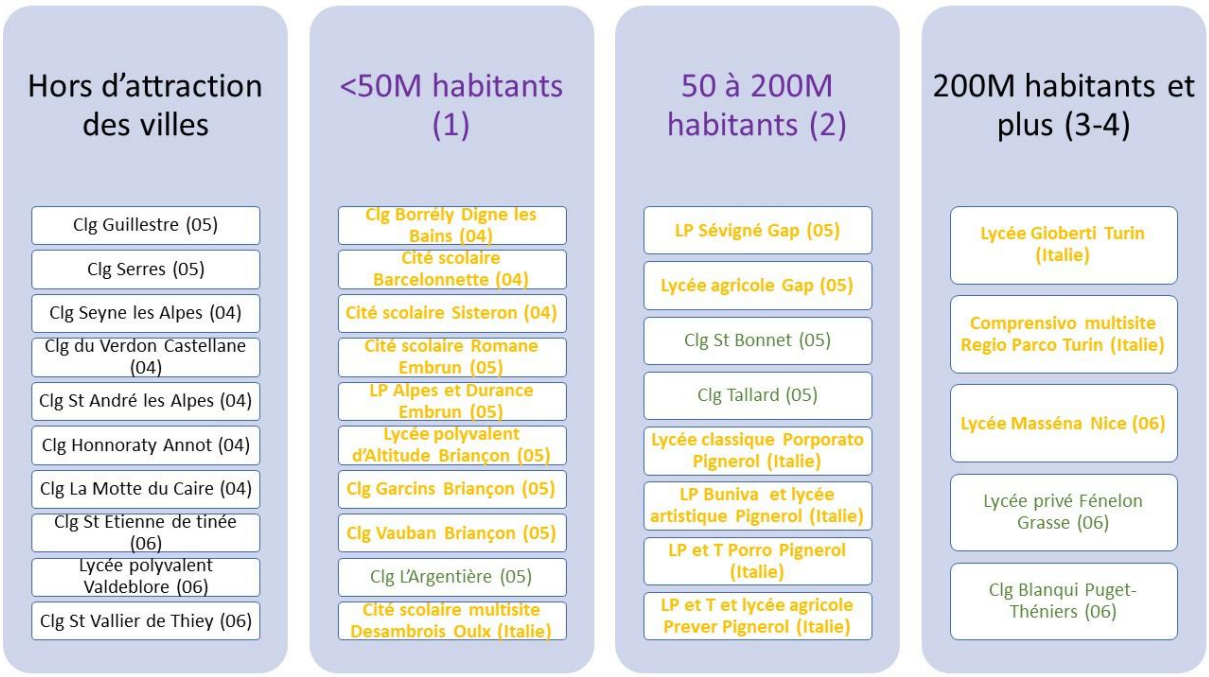


Figure 42 Répartition des établissement du panel par aire d'attraction des villes (INSEE, 2020). En vert les communes couronnes des pôles d'attraction des villes. En orange les villes des pôles d'attraction des villes.

D'un point de vue administratif, 24% des établissements du panel se trouvent dans les Alpes de Haute-Provence, 37% se trouvent dans les Hautes-Alpes, 18% dans les Alpes-Maritimes et 21% dans la métropole de Turin en Italie (Figure 43).

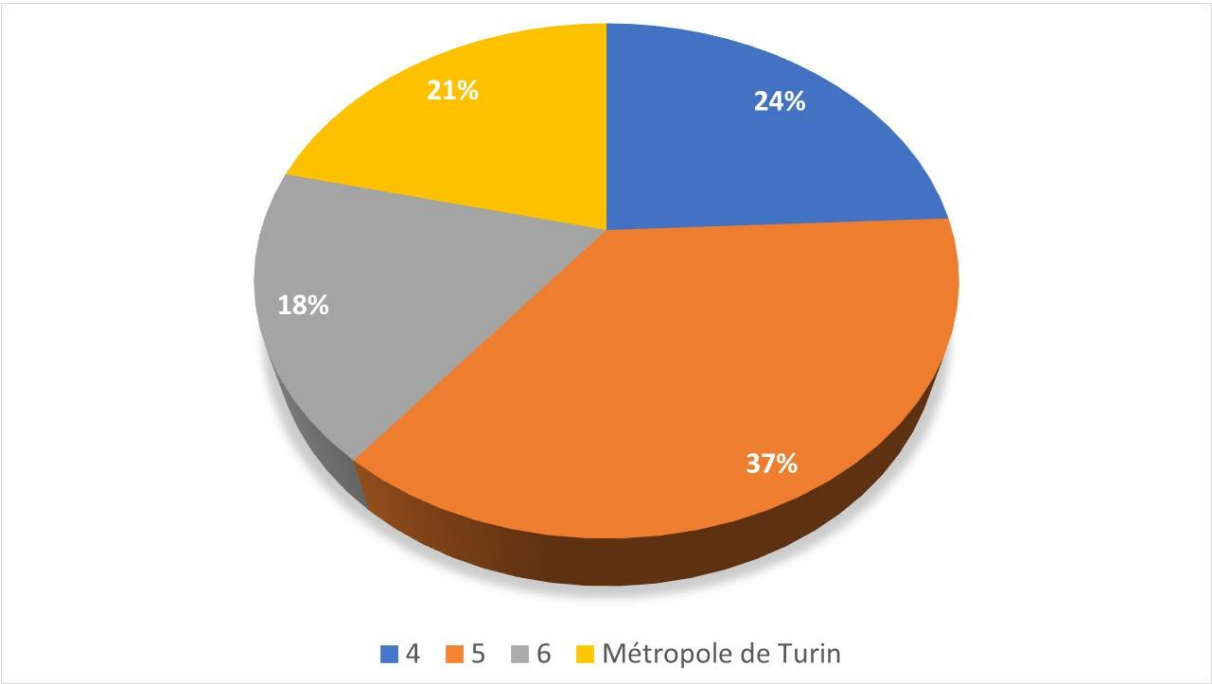


Figure 43 Répartition des établissements du panel par département 04-05-06 (France) et métropole (Italie)

La figure suivante (Figure 44) montre que presque un tiers (31%) des établissements retenus est en-dehors d'une aire d'attraction des villes, 27% dans un pôle de faible attraction, 18% dans un pôle d'attraction moyenne et 9% dans un pôle de forte attraction. 15% des établissements sont dans des villes couronnes, en périphérie des pôles d'attraction des villes.

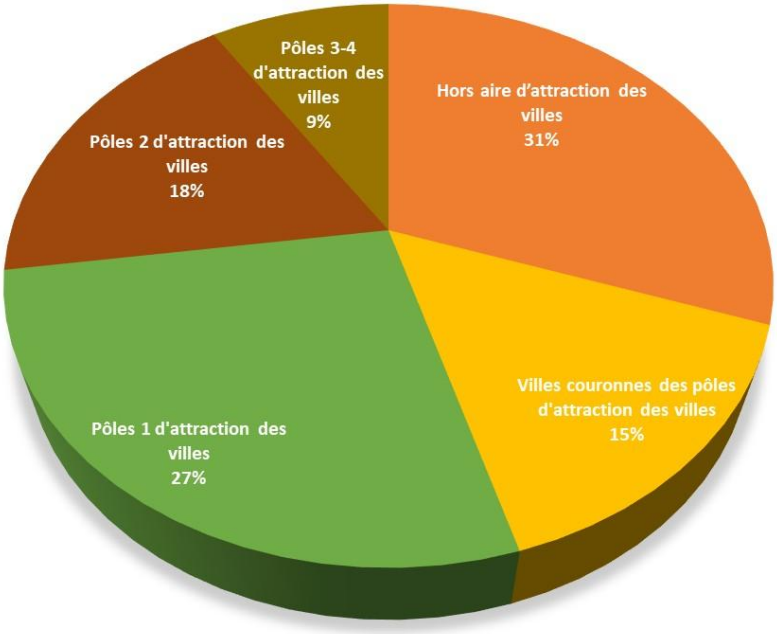


Figure 44 Répartition des établissements du panel dans les 5 catégories (INSEE, 2020).

Parmi les 10 établissements situés hors des aires d'attraction des villes (Figure 45), 1 établissement, le collège de Guillestre (05) avec un IEC de 5 est le seul établissement de son intercommunalité. Le collège de Saint Etienne de Tinée (IEC 9,9) et le lycée polyvalent de la montagne de Valdeblore appartiennent à la métropole de Nice Côte d'Azur.

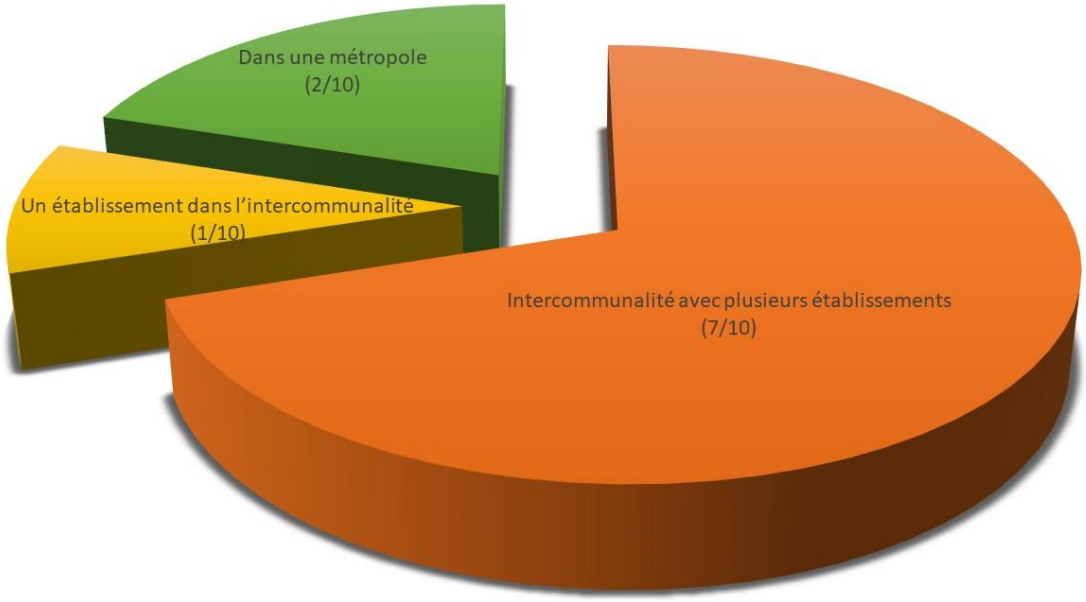


Figure 45 Analyse au niveau infra-départemental de la situation d'isolement des établissements scolaires situés en-dehors des aires d'attraction des villes.

2.2.3.2. Les typologies d'établissement par aire d'attraction des villes

Le Tableau 4 montre le nombre d'occurrences de chaque type d'établissement en France et en Italie.

Type d'établissement	Nb France	Nb Italie	Total
Collège	13		13
Comprensivo (écoles + collèges)	1	1	2
Collège multisite	1	1	2
Cité scolaire	4	1	5
Cité scolaire et lycée hôtelier	1		1
Lycée général	1	1	2
Lycée polyvalent	1	1	2
Lycée professionnel	2		2
Lycée professionnel et technologique		2	2
Lycée professionnel, technologique, agricole et hôtelier		1	1
Lycée agricole	1		1
Total	25	8	33

Tableau 4 Comparaison France-Italie des typologies d'établissement de notre panel.

Nous avons compté les trois établissements du collège multisite (Annot, Saint André les Alpes et Castellane) comme un seul établissement. De même nous avons compté l'établissement d'Oulx à la fois comme une cité scolaire (collège et lycée) mais aussi comme un collège multisite (sites distants de Bardonnèche et de Sestriere). Pour les commodités de l'étude nous avons considéré le collège de la cité scolaire Honoré Romane

d'Embrun (05) comme un collège de l'aire 1 d'attraction des villes étant donné que nous ne disposions que du projet d'établissement du collège (Figure 46).

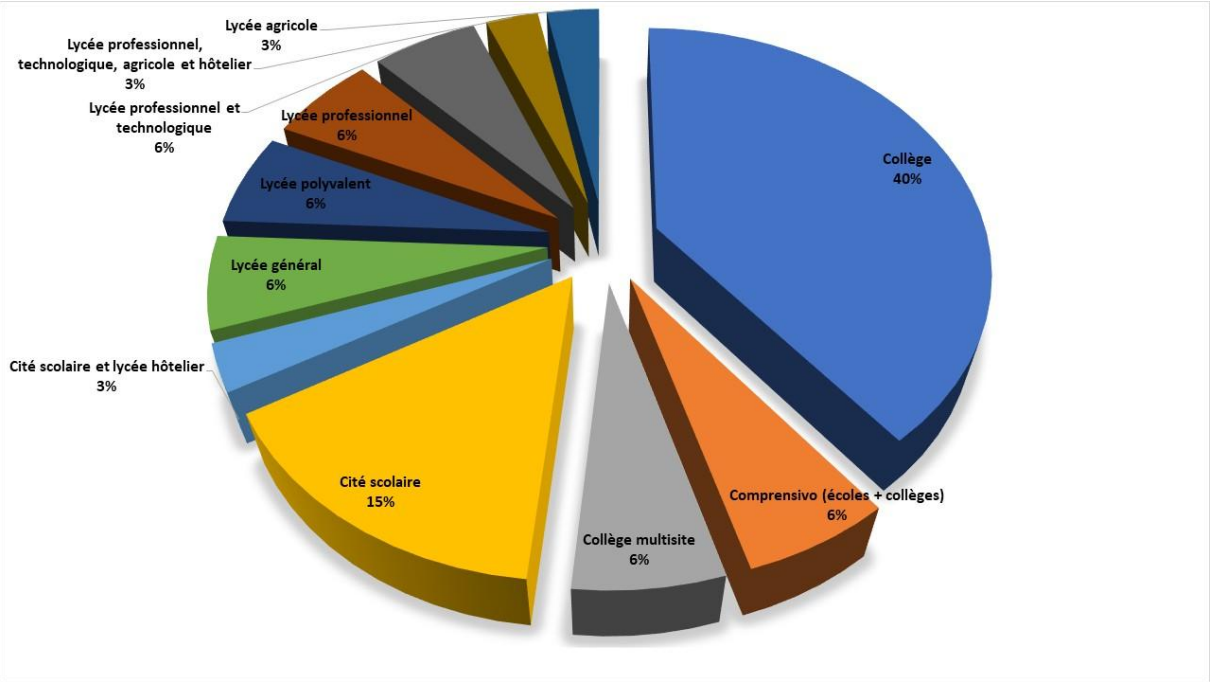


Figure 46 Représentativité des établissements scolaires du panel.

Hormis le collège qui domine en France et le lycée général stricto sensu qui est en général plus présent en Italie, il ressort de cette comparaison (Figure 46) que les regroupements d'établissement de toutes formes dominent dans notre panel. Au niveau de l'inter-degré, si du côté français les regroupements se sont faits historiquement majoritairement entre le 1er cycle et le 2nd cycle du 2nd degré (collège et lycée), en Italie c'est le regroupement école et collège et le multisite pour des raisons administratives de seuil d'effectifs pour attribuer l'autonomie qui dominent.

Nous cherchons s'il existe un lien entre le type d'établissement et la ruralité. Pour cela nous utilisons les deux premières catégories de la nomenclature des aires d'attraction des villes. Dans les aires hors d'attraction des villes ce sont les collèges qui sont le plus représentés avec un regroupement en multisite (Figure 47). L'occurrence d'un lycée polyvalent est singulière, il s'agit aussi d'un regroupement entre un lycée général et technologique et un lycée professionnel.

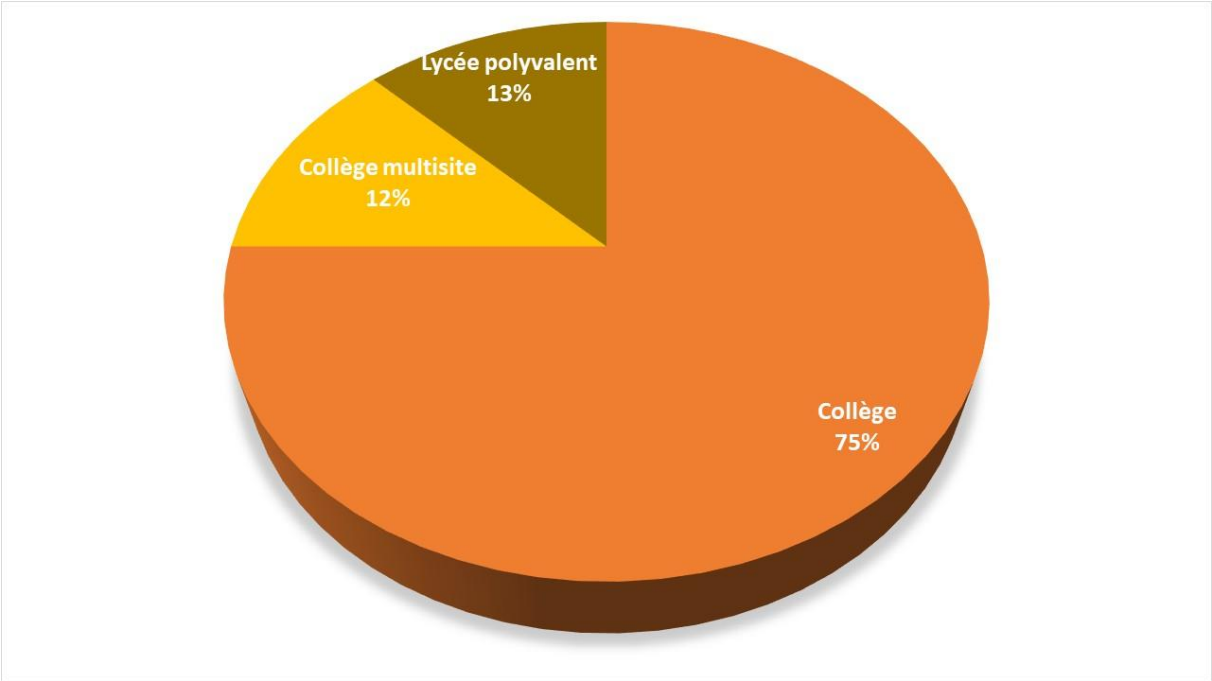


Figure 47 Occurrences de types d'établissement dans les aires hors d'attraction des villes.

Dans les pôles et les villes couronnes 1 de notre panel (Figure 48) les collèges sont très bien représentés mais ils sont talonnés par les cités scolaires. Le collège multisite est toujours représenté. La présence d'un lycée professionnel à Embrun dans cette catégorie d'aire n'est pas sans difficulté comme en témoigne son faible effectif (250 élèves).

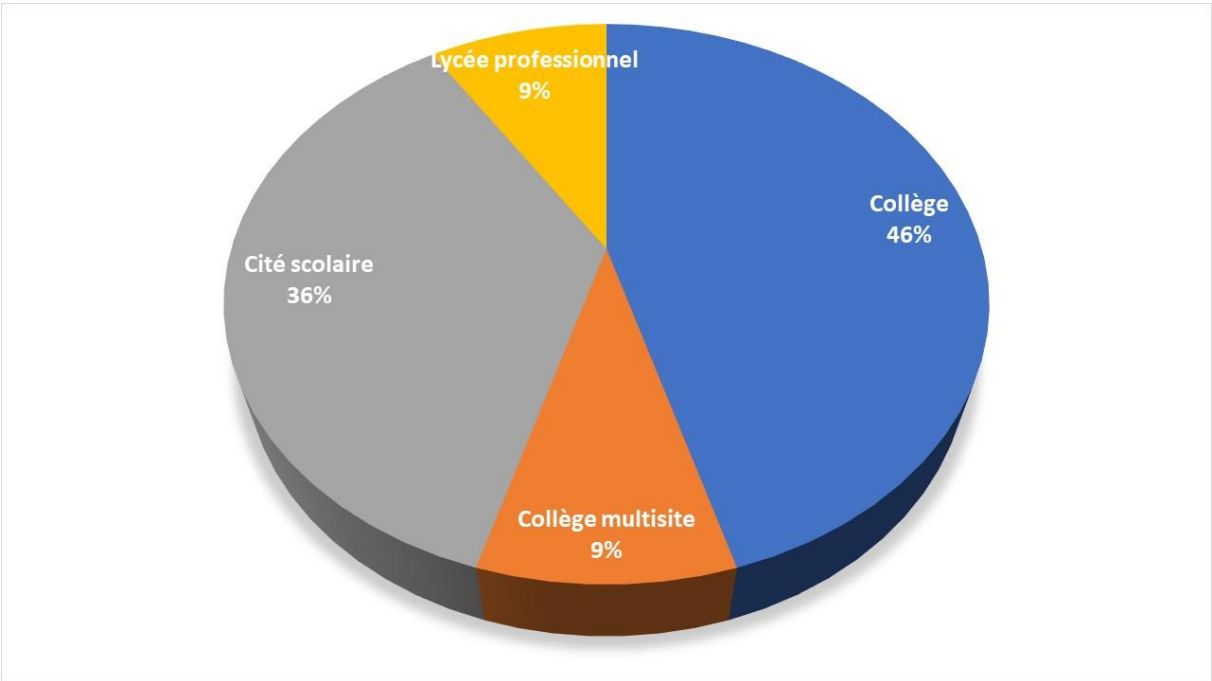


Figure 48 Occurrences de types d'établissements dans les pôles et villes couronnes des aires de catégorie 1.

2.2.3.3. L'analyse des non réponses

Nous avons contacté en janvier 2021 les 33 établissements scolaires par mél adressé aux chefs d'établissement en nous présentant comme principal de collège en congé de formation professionnelle pour effectuer une recherche sur les liens entre les établissements scolaires et leur territoire en zone alpine entre Turin et Nice, dans le cadre d'une thèse de doctorat de sciences de l'éducation et de la formation. Afin de mesurer également l'intérêt personnel que suscitait notre thématique d'étude, nous n'avons pas relancé les établissements. 5 d'entre eux (15,15%) n'ont pas répondu à notre demande d'entretien et nous n'avons pas pu nous appuyer sur le projet d'établissement qui n'était pas publié sur leur site. Il s'agit du collège de Seyne les Alpes, Saint Vallier de Thiey, Puget-Théniers et des cités scolaires de Barcelonnette et Sisteron. Il ne s'agit pas ici de porter un avis sur ces non réponses, d'autant plus qu'à notre connaissance des situations particulières peuvent les expliquer, au premier rang desquelles les contraintes en tous genres liées à la pandémie, mais aussi la prise de fonction comme à Sisteron ou encore la qualité de faisant fonction à Seyne les Alpes.

L'analyse par aire d'attraction des villes (Figure 49) associe davantage le critère de non-réponse aux établissements plus proches de la ruralité.

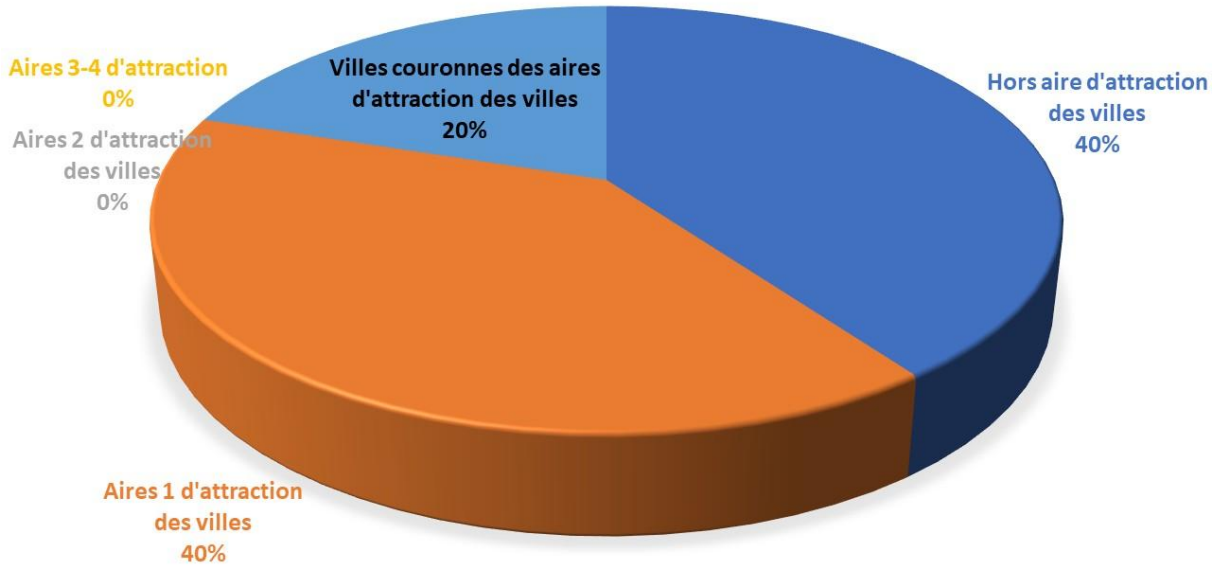


Figure 49 Répartition par aire d'attraction des villes des non-réponses des chefs d'établissement.

2.2.4. L'élaboration de la grille d'analyse et des critères d'évaluation des projets d'établissement

Nous avons montré les tensions très fortes qui existent encore en France entre l'échelon local de l'État et l'État central, malgré les politiques de décentralisation, de déconcentration et de développement des intercommunalités. Nous postulons qu'il est possible de dépasser cet état par une politique éducative territorialisée de l'établissement qui passe par un projet en lien avec les projets de territoire qui reflètent le degré d'autonomie laissée aux acteurs territoriaux (Courlet et al., 2013). Partant, les projets d'établissement en tant que documents contractuels servant à porter la politique de l'établissement entre directives nationales et réalité locale, peuvent donner à voir la dynamique territoriale dont ils ont besoin en fonction de leur contexte géographique, et valorisant en retour le territoire.

A partir du cadre théorique que nous avons exposé (Figure 28) nous organisons les domaines de la territorialisation des établissements scolaires par fonction du territoire : territorialisation de la politique éducative de l'établissement et territorialisation de la marge de l'établissement (lieu de pouvoir), territorialisation par les acteurs (lieu de vie) et territorialisation des contenus (appropriation des ressources locales).

2.2.4.1. La territorialisation des contenus

Notre premier critère concerne les liens pédagogico-éducatifs que les personnels entretiennent avec les acteurs du territoire. Ces liens vont permettre d'une part d'ancrer les contenus disciplinaires et d'autre part d'améliorer l'individualisation des parcours des élèves, avec des retombées également pour le territoire. L'éducation artistique mais également la mise en œuvre des éducations à autour de questions socialement vives (éducation au développement durable, à la santé, à l'éco-citoyenneté, au patrimoine) sont des thématiques pour lesquelles les enseignants sont incités à s'allier avec les acteurs territoriaux. De même pour œuvrer à l'amélioration du climat scolaire, mettre en place des mesures de responsabilisation et promouvoir l'égalité filles-garçons il semble pertinent de trouver des relais à l'extérieur de l'école. La mise en stage des élèves au sein des entreprises, associations, des cabinets et des administrations à partir de la classe de troisième et dans les lycées est l'occasion pour les établissements de rencontrer les entrepreneurs locaux et leurs fédérations. Les contenus disciplinaires mis en relation avec les ressources territoriales dans les projets d'établissement ont été évalués en regroupant ceux-ci autour de trois domaines : les actions culturelles, la citoyenneté et le parcours de découverte professionnelle en vue de l'orientation. Un point a été attribué à chaque domaine quand il était présent dans le projet.

Le deuxième critère concerne les projets et actions inter-degrés favorisent la liaison entre le premier degré et le second degré d'une part et le collège et le lycée d'autre part. Des partenariats avec l'enseignement supérieur existent aussi. Les projets d'établissement font souvent apparaître des actions inter-degrés en amont ou en aval dans le domaine culturel comme les parcours ou dans le domaine de la programmation et de l'harmonisation des pratiques disciplinaires et éducatives. Pour évaluer le critère des actions inter-degrés : 1 point pour des projets éducatifs et/ou des formations

pédagogiques communes, 1 point pour la mention du conseil école-collège, 1 point pour une programmation commune inter-degrés des contenus.

Le troisième critère identifie les actions du projet qui concourent à la valorisation du territoire et l'appui de ses objectifs. L'établissement peut par exemple accueillir des formations pour les habitants du territoire le mercredi après-midi, organiser des cours du soir avec ses enseignants sur des besoins spécifiques ou encore participer avec les élèves au balisage d'un sentier botanique. Un point a été attribué par action à rayonnement territorial.

Le quatrième critère réside dans la possibilité laissée aux acteurs territoriaux de prendre en charge une partie des contenus disciplinaires comme cela existe dans l'enseignement professionnel et agricole. Nous avons attribué un point par action qui laisse permet aux acteurs territoriaux de prendre en charge une partie des contenus disciplinaires.

Nous avons élaboré une grille d'analyse (Figure 50) afin d'étudier comment les établissements scolaires habitent leur territoire à partir du déclaratif du projet d'établissement qui est un document administratif contractuel élaboré à l'initiative du chef d'établissement.

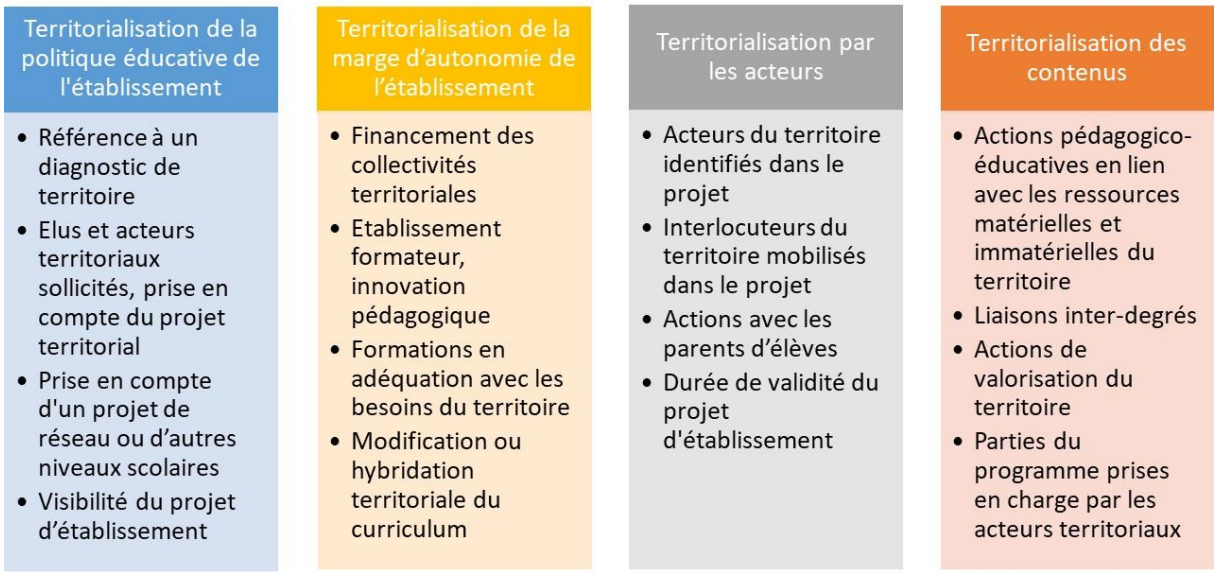


Figure 50 Grille d'analyse des projets d'établissement élaborée à partir des quatre domaines de la définition de la territorialisation des établissements scolaires.

Notre analyse des projets d'établissement repose sur ces quatre domaines eux-mêmes déclinés en quatre items. Chaque item a la même valeur dans le décompte total du groupe. Pour chaque établissement il a donné lieu à un positionnement de 0 à 3 selon les critères énoncés.

2.2.4.1. La territorialisation par les acteurs

Nous postulons dans notre étude que les acteurs de l'établissement participent par leurs relatons avec les acteurs territoriaux à la territorialisation de l'établissement. Ce sont les acteurs de l'établissement (direction, enseignants, éducation, administration, service) qui développent le sentiment d'appartenance qui lui-même renforce le sentiment

d'identité. L'ancrage territorial des personnels est une construction qui se nourrit du sentiment d'identité des individus qui composent le groupe au travers d'un processus mental collectif. Il concerne par conséquent non seulement les personnels de l'établissement mais aussi les élèves qui le fréquentent et leurs familles, les autres niveaux d'enseignement, les collectivités territoriales et le monde associatif.

Le premier critère est l'identification dans le projet des partenaires du territoire, élus, acteurs du monde associatif, culturel, économique et social. En effet le fait que des acteurs et des structures territoriales apparaissent dans le projet indique selon nous, outre une connaissance de celui-ci, une reconnaissance en tant qu'institution de ses partenaires qui ne repose plus exclusivement sur des relations interpersonnelles informelles comme cela est très souvent le cas. Nous avons attribué un point par partenaire cité jusqu'à 3 points.

Le deuxième critère porte sur l'organisation interne de l'établissement en direction du territoire avec la mobilisation des acteurs selon leur statut, leurs compétences et leur volonté propre. Ainsi les professeurs-documentalistes peuvent prendre en charge aux côtés du chef d'établissement les liens avec les acteurs des territoires dans leur champ de compétence, de même pour les conseillers principaux d'éducation. La lettre de mission des référents culture ou décrochage scolaire, peut comporter explicitement cette mention. Nous relevons l'organisation interne de l'établissement en direction du territoire à partir de trois domaines : les statuts et missions des personnels (professeurs-documentalistes, CPE, adjoints-gestionnaires, professeurs d'éducation physique et sportive), les missions particulières (référent culture, référent décrochage…) et les instances consultatives (conseil pédagogique, CESCE, CVC, CVL). Nous avons attribué un point pour chaque occurrence dans le projet d'établissement.

Le troisième critère prend en compte la place des parents d'élèves dans la co-éducation, la recherche de liens avec le territoire et les actions. Si les parents et leurs fédérations sont des partenaires de plus en plus présents notamment dans l'objectif d'une co-éducation, en tant qu'habitants du territoire, ils peuvent aussi être acteurs de certains projets et relais de l'établissement auprès du monde associatif, économique et social. La place des parents est évaluée dans le projet d'établissement dans trois domaines : 1 point pour des dispositifs visant à aider les parents à accompagner leur enfant (aide aux devoirs, suivi des résultats, aide à l'orientation), 1 point pour leur rôle dans les liens avec le territoire et un point pour leur participation aux actions.

La durée du projet et donc de la politique de l'établissement peut varier d'un territoire à l'autre. La variation de la durée peut ainsi traduire une volonté d'inscrire le travail dans un temps long ou dans un temps court en fonction des contraintes locales. Les nouvelles directives en France laissent une plus grande latitude dans ce domaine à l'établissement, contrairement à l'Italie. La durée de validité du projet d'établissement est ainsi évaluée : l'absence d'élément de durée est codée 0, 3 ans = 1 point, 4 ans = 2 points et 5 ans = 3 points.

2.2.4.1. La territorialisation de la marge d'autonomie de l'établissement

Les établissements scolaires français disposent d'une discrète marge d'autonomie financière et en heures d'enseignement, environ 10% en collège (3h par classe sont non affectées pour un total de 29h), qu'ils peuvent utiliser en direction du territoire dans un cadre réglementaire prédéfini. Nous mettons cette liberté d'utiliser la marge d'autonomie de l'établissement en correspondance avec la fonction d'appropriation des ressources du territoire.

Certaines actions culturelles à l'initiative des personnels de l'établissement ont souvent lieu grâce au soutien financier des collectivités territoriales (régions, départements, intercommunalités, communes) qui mettent en œuvre la clause générale de compétence en fonction de leur aisance financière. Celles-ci peuvent aussi choisir d'accompagner un ou plusieurs établissements dans des actions précises concrétisées par un contrat d'objectifs tripartite (collectivité, rectorat, établissement). Nous avons évalué le critère du financement des collectivités territoriales pour les actions des personnels de façon croissante et non cumulative : 1 point par occurrence, et 3 points pour l'existence d'un contrat tripartite avec la collectivité de rattachement.

Les missions et les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'établissement sont manifestement d'innover afin d'adapter les directives nationales aux réalités locales. Les acteurs locaux peuvent apporter leur contribution et leurs moyens à ce travail de transposition innovante. En raison de l'isolement des établissements alpins, il peut être pertinent d'organiser des formations d'établissement dans le cadre du concept d'établissement formateur. Chaque action s'appuyant sur une innovation pédagogique de portée locale est prise en compte pour 1 point.

Le troisième critère se rapporte aux formations proposées aux élèves sous forme d'option ou d'initiation, spécifiquement adaptées aux caractéristiques locales. Ce critère concerne par exemple les options sportives, artistiques et linguistiques, mais aussi les formations préparant à l'examen de jeune sapeur-pompier. Un point par formation dispensée et un point supplémentaire quand les interventions ont lieu en partenariat avec les acteurs locaux, pour un maximum de trois points.

Le droit de mener des expérimentations pédagogiques est garanti par l'article 401-1[50] du code de l'éducation modifié par la loi du 8 juillet 2013 (précédemment article 34 dans la loi de 2005). La capacité laissée à l'établissement de modifier ou hybrider le curriculum national est une question clivante parmi les acteurs français de l'éducation. Les établissements italiens ont non seulement la possibilité mais aussi l'obligation d'hybrider le curriculum national à hauteur de 20%. Le projet d'établissement fait-il état d'actions qui impactent le curriculum des élèves, hors dédoublements de classe et options en-sus de l'horaire obligatoire ? Certains dispositifs prévoient-ils moins d'heures d'enseignement pour certaines matières et davantage pour d'autres enseignements ? Le programme de certaines matières a-t-il été adapté pour une formation spécifique ? La présence d'une telle action dans le projet d'établissement a été évaluée deux points, un point supplémentaire si le partenariat avec des acteurs territoriaux est identifiable.

[50] Code de l'éducation. Art. L. 401-1 Dispositions relatives aux écoles et aux établissements d'enseignement scolaire. Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique. Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints. Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. Le Conseil national d'évaluation du système scolaire établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article.

2.2.4.2. La territorialisation de la politique éducative de l'établissement

Nous assimilons la fonction d'organisation à la gouvernance de l'établissement qui peut être en lien avec la gouvernance territoriale quand elle existe. La première partie de notre grille d'observation s'attache à évaluer l'existence d'une politique d'établissement en lien avec les acteurs du territoire et un projet de territoire.

Pour cela nous prenons en compte comme premier critère le travail de diagnostic du chef d'établissement qui manifeste une connaissance minimale du territoire, adossé au diagnostic de territoire quand il existe. Nous n'avons pas retenu dans ce cadre-là les données internes de performance de l'établissement fournies par APAE[51]. Nous nous sommes inspirés des attendus du projet d'établissement italien qui en matière de diagnostic demandent expressément aux chefs d'établissement de faire un état du « contexte » territorial dans lequel se trouve l'établissement et des liens créés avec celui-ci. Chaque référence à la réalité territoriale ou la connaissance de ses enjeux est évaluée un point, jusqu'à trois points.

Le deuxième critère concerne la corrélation entre la politique de l'établissement à travers son projet et les objectifs du territoire. Les élus et les acteurs territoriaux ont-ils été sollicités ? Est-ce que le projet fait apparaître les objectifs du territoire ? Chaque occurrence a été cotée un point pour un maximum de trois points.

Dans la conception du territoire, les auteurs (Bouvier et al., 2017) relèvent une évolution du territoire vers la forme réseautée. Suivant les territoires, l'inscription de l'établissement dans un projet de réseau comme il en existe dans les académies d'Aix-Marseille et de Nice a été recherchée comme troisième critère. Les réseaux académiques ont été conçus dans cet objectif de faire se connaître les acteurs locaux. Pour la prise en compte des objectifs du projet de réseau ou des autres niveaux scolaires, nous avons attribué 1 point. 1 point également en cas de référence aux objectifs des structures du niveau amont et un point pour le niveau aval.

Le quatrième critère est celui de l'utilisation du projet d'établissement en tant qu'objet de communication. Longtemps rangé dans un tiroir à l'issue de son adoption et archivé par les différents services rectoraux, le projet d'établissement commence à se montrer. Nous avons constaté l'effort fait dans la présentation qui en rend la lecture plus aisée. Cela correspond à une intention de faire de ce document un outil pour convaincre. Il est devenu courant de le publier sur le site de l'établissement à l'instar des établissements italiens. Pour évaluer le projet d'établissement en tant qu'outil de communication nous avons attribué de façon cumulative un point quand il est édité sous forme de plaquette, un point quand il est publié sur le site de l'établissement et encore un point quand il contient des éléments d'ordre administratif (organisation et fonctionnement, éléments du projet de réseau ou du projet d'un autre niveau d'enseignement).

2.2.4.1. L'absence de projet d'établissement

[51] Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements (APAE). Publiés sur Infocentre, ils sont consultables par les professionnels de l'éducation (accès réservé). Ils sont plus complets que les indicateurs de résultats des lycées, destinés au grand public, publiés sur le site du ministère sous le nom d'IVAL. APAE est un outil de pilotage destiné aux chefs d'établissement. Plusieurs rubriques sont disponibles selon les cas : identification de l'établissement ; population scolaire (origines socio-professionnelles ou professions et catégories socio-professionnelles, PCS, effectifs) ; personnels et moyens ; performance (devenir des élèves, orientation, résultats aux examens) ; éducation prioritaire pour les collèges concernés.

Les données portent sur 5 années scolaires et permettent de situer l'établissement par rapport au département, à l'académie et au niveau national. Ces comparaisons permettent d'établir des radars de performance. (Source EDUSCOL).

Nous analysons 20 projets d'établissement sur les 31 établissements[52] du panel (Figure 51), ce qui représente 64,5% de l'échantillon, disponibles sur le site de l'établissement, qui nous ont été transmis par la division de l'organisation scolaire de la direction départementale des Hautes-Alpes, ou directement par l'établissement.

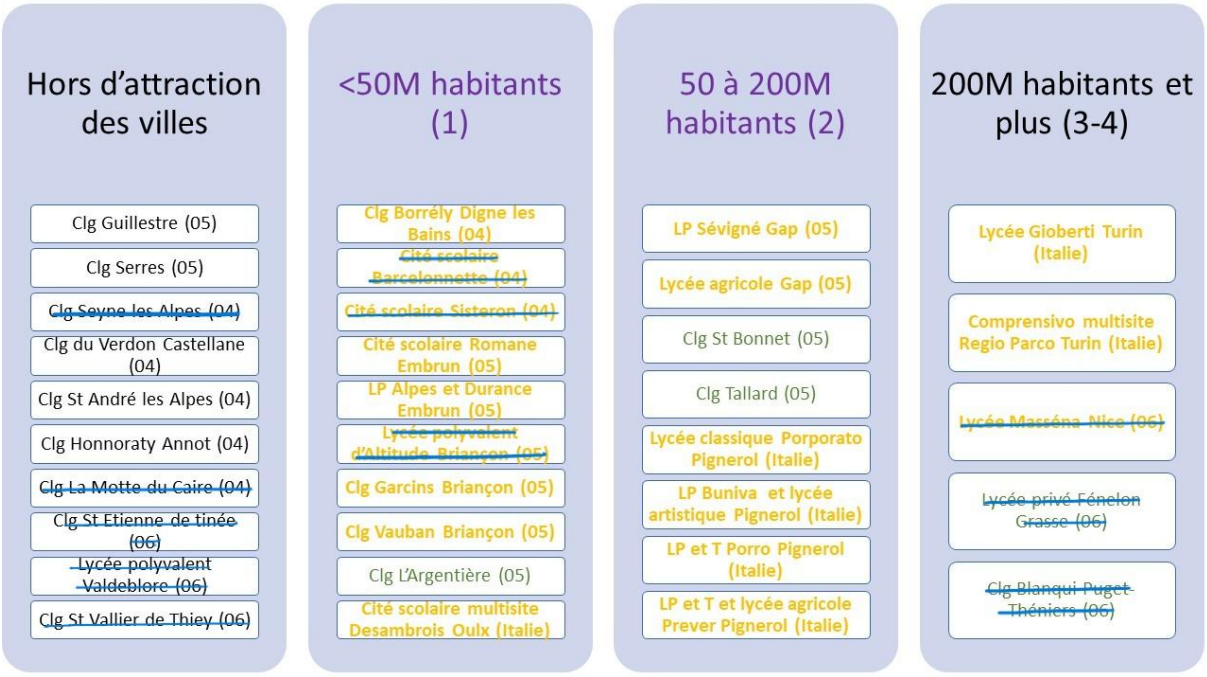


Figure 51 Etablissements par aire d'attraction des villes dont le projet d'établissement a été pris en compte dans l'étude. Les établissements barrés sont comptabilisés comme "projet d'établissement absent".

Il est intéressant de s'arrêter sur les raisons de l'absence du projet d'établissement qui représente pratiquement un tiers de notre panel total d'établissements. Tout d'abord la période de pandémie a été un frein au renouvellement du projet d'établissement comme cela a été évoqué par l'équipe de direction du lycée Masséna Le lycée polyvalent d'Altitude de Briançon n'a pas de projet d'établissement depuis plusieurs années et du fait du renouvellement imminent de l'équipe de direction, la rédaction d'un nouveau projet n'a pas été envisagée. Le lycée polyvalent de la Montagne de Valdeblore est dans la même situation. La raison inverse a été invoquée par les chefs d'établissement nouvellement nommés des collèges de Serres et de Saint Etienne de Tinée. La principale du collège de Serres a ainsi l'intention de « refaire » le projet d'établissement à l'occasion de sa prise de fonction. Cependant le projet actuel étant encore en ligne sur le site de l'établissement nous l'avons pris en compte dans notre panel. De son côté la principale du collège de Saint Etienne de Tinée a dû affronter les conséquences de la tempête Alex lors de sa prise de fonction, ce qui a retardé la rédaction d'un nouveau projet. De même le projet en vigueur

[52] Nous comptons les collèges d'Annot, Saint André les Alpes et Castellane comme un seul collège multisite car il a produit un seul projet d'établissement. Le projet du collège multisite a recueilli un vote négatif de la part du conseil d'administration de l'un des trois collèges. S'agissant selon le chef d'établissement d'un positionnement idéologique contre le concept de collège multisite et l'éventualité que l'on demande par la suite aux enseignants de compléter leur service dans d'autres collèges, nous avons pris en compte le projet multisite dans notre étude.

n'étant plus adapté, le chef d'établissement de la cité scolaire Fénelon souhaite pour la cohésion des équipes lancer prochainement une nouvelle rédaction.

En ce qui concerne le collège de La Motte du Caire, nous n'avons pas eu de réponse de la part du principal du collège nouvellement nommé, en revanche nous avons rencontré fortuitement la principale qui était précédemment sur le poste et qui a rédigé le projet d'établissement. Nous n'avons pas placé cet établissement parmi les non-réponses car la précédente cheffe d'établissement a répondu favorablement à notre demande d'entretien, en revanche nous n'avons pas pu consulter le projet d'établissement.

Si parfois le projet d'établissement n'existe pas, nous avons également remarqué d'autres fois que certains chefs d'établissement ne souhaitaient pas communiquer un projet d'établissement qu'il n'avait pas élaboré. Qualifié de « moteur du changement » par la chercheuse suisse Monica Gather Thurler (2000), le projet d'établissement s'apparenterait davantage à un outil de pilotage du chef d'établissement pour asseoir sa politique auprès des équipes sans pour autant qu'il soit reconnu par celles-ci. Dans la métropole de Turin tous les établissements ont un projet dûment publié sur leur site, en revanche l'analyse par département des établissements de notre panel qui n'ont pas de projet d'établissement montre que dans les Alpes-Maritimes nous n'en avons pris en compte aucun. Il s'agit peut-être d'une tendance académique.

Bien que l'analyse par aire d'attraction des villes et par département n'apporte pas d'élément significatif, la typologie des établissements laisse cependant apparaître quelques tendances. Deux cités scolaires n'ont pas répondu à notre demande d'entretien et n'ont pas publié leur projet d'établissement sur leur site. La cité scolaire d'Embrun (05) nous a communiqué le projet du collège. Le projet d'établissement du lycée, devant faire suite à celui du collège, était en cours de réécriture. Si réglementairement les cités scolaires italiennes doivent produire un seul « plan triennal de l'offre de formation » (PTOF), la cité scolaire d'Oulx a publié sur son site plusieurs entrées du projet d'établissement sous l'intitulé PTOF : un pour le collège et un par filière générale, technologique et professionnelle du lycée. Il s'agit là sans doute d'une difficulté propre aux cités scolaires qui rencontrent des difficultés à rédiger un seul projet avec des objectifs communs aux structures qui composent un établissement comme une cité scolaire ou un lycée polyvalent. Cela est le cas pour le lycée polyvalent Buniva de Pignerol qui regroupe plusieurs filières technologiques, professionnelles et techniques avec un lycée artistique. Le chef d'établissement et les équipes se sont longuement interrogés sur le choix d'objectifs et d'une identité commune. L'absence de projet d'établissement des deux lycées polyvalents français pourrait avoir des raisons similaires. A l'inverse pour un établissement de centre-ville comme le lycée général Masséna de Nice, qui possède un grand nombre de classes préparatoires, l'identité et les objectifs sont suffisamment clairs pour ne pas ressentir le besoin d'actualiser et de diffuser un nouveau projet d'établissement.

2.2.5. L'élaboration de la grille des entretiens d'explicitation

2.2.5.1. Des entretiens semi directifs

L'analyse des projets d'établissement a fait apparaître des points aveugles qui ne permettaient pas de donner une vision complète des relations du territoire avec son environnement proche. D'une façon générale les projets d'établissement traitent peu du rapport des disciplines avec le territoire, des liens entre les acteurs internes pour

atteindre les objectifs, ou encore de l'appui des acteurs territoriaux. Comparés aux projets italiens, les projets français comportent rarement un diagnostic du contexte local en montrant la cohérence et les liens. Il nous est ainsi apparu pertinent de rechercher les représentations, les freins mais aussi les leviers concernant les modes d'habiter de l'établissement. La nécessité d'entretiens avec les chefs d'établissement est apparue pour préciser les projets d'établissement. Nous avons donc complété notre étude par des entretiens avec les chefs d'établissement, qui impulsent, rédigent et mettent en œuvre les projets d'établissement, de façon à expliciter le contenu des projets et les relations que les établissements entretiennent avec leur environnement proche :

> *Les entretiens d'explicitation […] et de décryptage […] relèvent d'une approche qualitative visant à la mise en mots du vécu subjectif dans une situation spécifiée. Cette méthodologie de recueil de données se caractérise par une posture et une technique d'accompagnement permettant l'évocation d'un moment singulier de vécu et la prise de conscience des éléments implicites de l'activité du sujet. L'entretien d'explicitation (EdE) est une aide à la description du déroulé de l'action dans sa complexité. L'entretien de décryptage (ÉDD) en constitue un prolongement en visant l'émergence des valeurs et des enjeux identitaires qui sous-tendent la pratique en acte. Dans les deux cas, la technique de questionnement consiste à guider les verbalisations depuis la description du contexte vers l'exploration du vécu subjectif […] et donc à accompagner une démarche introspective qui passe par une parole en première personne (Je). Ceci suppose que soit préalablement établie une relation de confiance, puisqu'il s'agit pour l'interviewé d'accepter de partager une partie de sa pensée intime et de son univers intérieur. (Albero & Thievenaz, 2022, p. 234)*

Les demandes de rendez-vous ont été envoyées par mél et confirmées par téléphone. Nous avons précisé à ce moment-là l'objet de la recherche, sa confidentialité, l'utilisation des enregistrements pour une transcription non anonyme avant leur destruction, sans possibilité de relecture de la part des interviewés. Etant donné le contexte sanitaire certains interviewés ont demandé à ce que l'entretien ait lieu en visioconférence. La Figure 52 montre la répartition par aire d'attraction des villes des chefs d'établissement qui ont donné suite à notre demande d'entretien. Nous retrouvons dans les pourcentages une forte représentation des chefs d'établissement exerçant dans les villes des pôles 1 d'attraction des villes, puis ceux exerçant dans des communes hors d'attraction des villes et enfin les chefs d'établissement des pôles 2 d'attraction des villes. Ce résultat est en lien direct d'une part avec la répartition totale des établissements pris en compte dans le panel et d'autre part avec les spécificités du territoire alpin du sud.

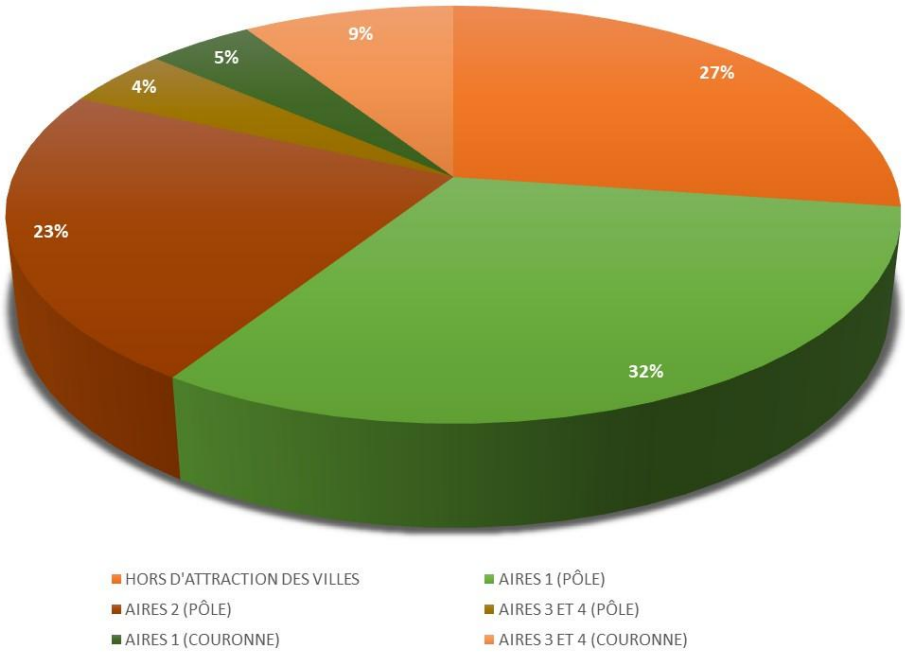


Figure 52 Répartition des entretiens avec les chefs d'établissement par aire d'attraction des villes (INSEE, 2020).

Nous avons également réalisé des entretiens avec d'autres acteurs dont les missions sont en lien avec les territoires (Figure 53**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Par ordre d'occurrences, nous trouvons mesdames et messieurs les inspecteurs (IEN-Et, IA-IPR référents de réseaux académiques, inspecteur général), les professeurs (EPS, mathématiques, histoire-géographie, arts plastiques qui exercent des missions de Conseiller ÉAC 05, professeur-relais et présidente de commission solidarité), les professeurs-documentalistes, les chefs de services des collectivités locales (mairie, département), les directeurs de l'enseignement supérieur (IUT, INSPE), les enseignants du supérieur, les conseillers principaux d'éducation, les directeurs de sections générales et professionnelles adaptées (SEGPA), les directeurs d'école, les représentants d'association (Ligue de l'enseignement et 432A), le chef de travaux du lycée professionnel d'Embrun, la directrice du réseau Canopé du 05, un élève de terminale, des élus aux niveaux municipal, départemental et national, le secrétaire d'Etat à la ruralité, la représentante de Fusion Jeunesse (par ailleurs cheffe d'établissement), la psychologue de l'Education nationale, les inspecteurs, le recteur de l'académie d'Aix-Marseille, le secrétaire général du lycée Prever de Pignerol et le secrétaire général du syndicat national des personnels de direction. Nous avons ouvert la discussion aux acteurs territoriaux, élus locaux et nationaux ainsi que les personnels administratifs des collectivités et les acteurs du monde associatif. Nous nous sommes aperçu à cette occasion qu'un grand nombre des personnes interrogées a intégré la problématique territoriale dans sa propre réflexion.

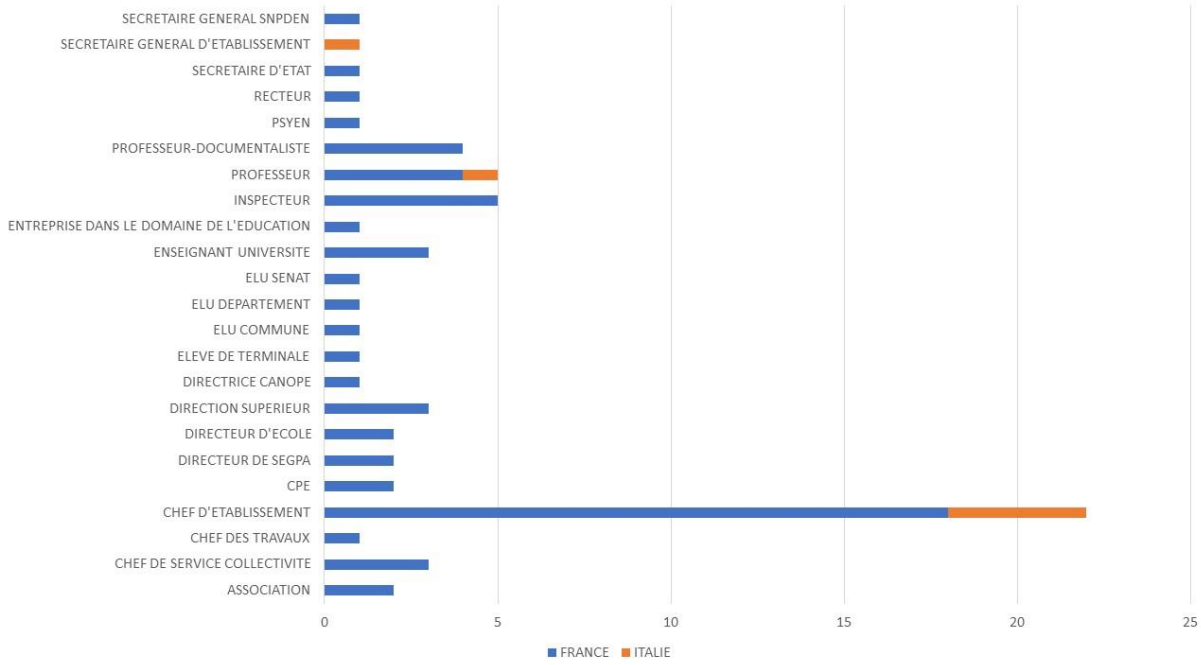


Figure 53 Répartition comparée France-Italie des entretiens d'explicitation.

Partant il nous est apparu indispensable de ne pas enfermer la spontanéité dans un entretien dirigé ni de laisser la pensée s'échapper dans des entretiens libres :

> *De Ketele et Roegiers (2015) définissent les entrevues comme une méthode de recueil d'informations qui peut porter sur « des actes, des idées et des projets » d'une personne, ainsi que sur des « faits objectifs ». Selon les auteurs une entrevue (interview ou entretien) peut être libre, semi-dirigée ou dirigée :*
> *- elle sera dite libre lorsque le chercheur suit le discours du répondant à partir d'un thème très général posé au début.*
> *- elle sera dite dirigée lorsque le discours du répondant correspond à la réponse à des questions précises préparées à l'avance par le chercheur.*
> *- elle sera dite semi-dirigée lorsqu'elle porte sur un nombre limité de thèmes en laissant au répondant la possibilité de développer ses réponses.*
> *Ainsi, la fonction d'une entrevue est déterminée par sa structure : la structure ouverte d'une entrevue libre permet une fonction clinique, la structure fermée d'une entrevue dirigée permet une fonction d'explication, alors que la structuration intermédiaire d'une entrevue semi dirigée permet une fonction de recherche. (Slimani, 2019)*

Le cadre semi directif correspond à notre objectif de recueillir les actions mais aussi les représentations vis-à-vis du territoire ou de l'établissement, parfois les deux ensemble suivant les répondants. Pour cela la trame de l'entretien était flexible :

> *[…] l'attitude en situation d'entretien doit correspondre à une « écoute attentive et non passive », une partie de l'analyse du discours devant se faire au moment du recueil du récit (Bertaux, 1980, p. 210). D'où l'utilisation d'entretiens de préférence semi-directifs qui permettent une libre expression tout en exerçant un contrôle minimal. Ainsi, par ses interventions au cours de l'interview, mais aussi*

par ses travaux ultérieurs de recoupement, d'analyse et de publication, l'enquêteur participe-t-il directement à la création du récit. (Bertaux & Singly, 2003, p. 41)

Dès le début de l'entretien, l'enquêteur a invité les chefs d'établissement à convoquer leur parcours de carrière pour en distinguer les contextes d'exercice. D'une situation de communication dialoguée, l'enquêteur a incité l'interviewé à passer à « une position de parole incarnée ou position d'évocation » pour accéder à ses souvenirs :

Plusieurs signes indiquent le passage à une position d'évocation : le regard décroche de l'interaction ; le rythme de la parole ralentit ; les gestes ponctuent l'action évoquée. La relation de communication est donc radicalement différente de la relation dialogique habituelle, puisqu'il s'agit d'accompagner un travail introspectif où le sujet interviewé reste en contact avec son vécu passé. (Albero & Thievenaz, 2022, p. 235)

L'enquêteur doit alors se mettre « entre parenthèses » tout en évitant de poser des questions inductives et de faire part de son opinion. Principal de collège dans un territoire qui fait partie du panel d'enquête, bien qu'en congé de formation professionnelle au moment des entretiens, l'enquêteur a pris soin de ne pas influencer les interviewés dans leurs réponses :

Cette posture d'écoute et d'accueil inconditionnel qui suspend tout jugement et tout a priori crée chez l'interlocuteur les conditions d'une disponibilité intérieure et d'un lâcher-prise permettant l'accès au ressouvenir. Le sujet quitte l'interlocution pour accepter de se tourner vers sa propre intériorité et d'être guidé vers l'expression de ce qui s'est joué dans le moment évoqué (Albero & Thievenaz, 2022, p. 235)

Pour certains sociologues la proximité et la subjectivité de l'enquêteur vis-à-vis du domaine de recherche constitue un biais à prendre en compte mais qui ne remet pas en cause la validité de l'étude.

[…] J'aimerais pour finir donner mon opinion sur le pseudo-problème, qui, dit-on, se poserait à tout chercheur : le choix entre une attitude de neutralité impartiale et un engagement personnel éthique ou politique. C'est un faux problème, objectivité et engagement ne sont pas incompatibles en sociologie. […] Il est parfaitement vrai que l'on choisira ses sujets de recherche en fonction de ses propres valeurs, mais il est tout aussi vrai que l'immense expansion de la recherche à notre époque nous garantit que tous les sujets importants, ou presque, seront étudiés tôt ou tard, sous tous les régimes, même si la liberté d'enquête est limitée. (Caplow, 1970, p. 263-264)

2.2.5.2. L'analyse thématique des entretiens

La première étape de traitement des entretiens a été la transcription à l'écrit des paroles enregistrées. La transcription de la soixantaine d'entretiens réalisés dont certains ont été traduits par nos soins de l'italien au français, a nécessité plusieurs mois. Une fois familiarisé avec les données de chaque entretien, nous avons regroupé sous des couleurs différentes les éléments récurrents qui permettent de répondre à la question de recherche :

> *Alors que le découpage de l'analyse par entretien parcourt les thèmes de l'entretien pour en rebâtir l'architecture singulière, l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens. La manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières (Bardin, 1991, p. 93). L'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non pas de l'action. (A. Blanchet & Gotman, 2017)*

L'analyse thématique que nous avons menée à partir des entretiens met en évidence 7 thématiques qui viennent éclairer l'étude des projets d'établissement : l'ancrage territorial du projet d'établissement ; les représentations du territoire autour de sa définition ; l'autonomie de l'établissement et le territoire ; chef d'établissement représentant de l'État ; des déplacement rendus indispensable en raison de l'éloignement mais difficiles à financer ; l'éducation au développement durable dans les entretiens ; l'éducation au développement durable dans les projets d'établissement.

3. Résultats de l'analyse des projets d'établissement et des entretiens et discussion

Afin d'identifier les liens que les établissements nouent avec leur territoire nous avons regroupé les données issues de leurs projets d'établissement en trois rubriques complémentaires : l'élaboration d'une politique de l'établissement en lien avec le territoire (organisation), la marge d'autonomie de l'établissement utilisée avec le territoire et les relations entre les acteurs de l'établissement et ceux du territoire. Chaque élément de la grille d'analyse des projets d'établissement a été codé de 0 à 4 selon son nombre d'occurrences ou son degré d'importance. Le codage 4 correspond à l'absence de projet d'établissement. Les résultats obtenus ne permettent bien entendu aucune généralisation. La Figure 54 montre les résultats de l'analyse des projets d'établissement.

	Hres vallées (Guillestre)	Carnot/d (Serres)	Massot (La Motte du Caire)	Cassin (St-André les Alpes)	Verdon (Castellane)	Honnorat (Annot)	Franco (St-Etienne de Tinée)	Wissenthal (St-Vallier de They)	Blanqui (Puget-Theniers)	Borrély (Digne)	André (Serre les Alpes)	Garcins (Briançon)	Vauban (Briançon)	Les Ecrins (Embrun)	Giraudes (Argentière)	St Bonnet	Mauriac (Tallard)	Honnorat (Barcelonne tel)	Arène (St-Isteron)	LGT Massena (Nice)	Institut Féréton (Grasse)	Desambrois (Oulx)	Compresiv o (Turin)	Lycée Giobert (Turin)	LG Porporato (Pignerol)	LP Alpes et Durance (Embrun)	LP Sévigné (Gap)	LPRET Porro (Pignerol)	LPO Montagne (Valdaboire)	LPO Altitude (Briançon)	LPO Buniva (Pignerol)	Prever agricole et technique (Pignerol)	Lycée agricole Les Emeléres (Gap)
Compresivo	X																						X										
Collège		X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X																
Collège multisite					X																	X											
Cité scolaire																					X												
Lycée général																				X				X	X								
Lycée professionnel																						X				X	X						
Lycée polyvalent																										X	X						
Lycée agricole																													X	X		X	X
Hors aire d'attraction des villes	X	X	X	X	X	X	X	X			X					X													X				
Pôle 1 d'aire d'attraction des villes										X		X	X	X											X					X			
Pôle 2 d'aire d'attraction des villes																						X						X	X		X	X	X
Couronne 1-2															X		X	X	X				X	X									
Pôle 3-4																				X			X	X									
Couronne 3-4									X												X												
Métropole Turin																		X	X			X	X	X	X	X	X	X			X	X	
Académie Aix-Marseille	X	X	X	X	X	X																											X
Académie de Nice							X	X	X											X	X												
Référence à un diagnostic de territoire	1	0	4		0		4	4	4	1	4	0	1	0	2	0	0	4	4	4	4	3	3	2	2	0	0	3	4	4	3	3	0
Etat et acteurs territoriaux sollicités, prise en compte du projet territorial	0	1	4		0		4	4	4	0	4	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	0	0
Prise en compte d'un projet de réseau ou des autres niveaux scolaires	0	2	4		0		4	4	4	1	4	0	2	1	2	1	2	4	4	4	4	0	3	0	1	0	0	1	4	4	1	1	0
Publicité du projet d'établissement	3	1	1		1		0	0	0	1	0	2	1	1	2	2	3	4	4	4	4	3	3	3	3	1	1	3	1	4	3	3	1
Financement des collectivités pour les actions des personnels	0	0	4		0		4	4	4	0	4	0	0	0	2	0	0	4	4	4	4	0	0	0	0	0	0	1	0	4	4	0	0	0
Etablissement formateur, innovation pédagogique avec le territoire	0	0	4		0		4	4	4	0	4	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4	0	1	0	0	0	0	1	1	4	4	1	0	1
Formations en adéquation avec les besoins du territoire	3	1	4		3		4	4	4	0	4	3	0	1	0	1	3	4	4	4	4	1	2	1	1	1	1	2	2	4	4	1	2	2
Modification ou hybridation territoriale du curriculum	0	1	4		0		4	4	4	0	4	0	1	1	0	0	0	4	4	4	4	2	2	1	2	0	0	3	4	4	4	3	3	1
Acteurs du territoire identifiés dans le projet	1	1	4		3		4	4	4	0	4	1	1	3	0	0	0	4	4	4	4	3	3	2	2	0	2	2	2	4	4	2	2	0
Interlocuteurs du territoire mobilisés dans le projet	0	0	4		0		4	4	4	0	4	1	1	1	0	0	0	4	4	4	4	0	1	2	3	1	0	1	4	4	4	1	2	1
Actions avec les parents d'élèves	1	2	4		2		4	4	4	2	4	1	1	2	0	0	3	4	4	4	4	1	1	2	2	2	3	1	4	4	1	0	0	0
Durée de validité du projet d'établissement	3	1	4		2		4	4	4	1	4	2	2	3	2	2	3	4	4	4	4	1	1	1	1	3	1	1	4	4	1	1	1	3
Actions pédagogico-éducatives en lien avec les ressources matérielles et immatérielles du territoire	3	3	4		2		4	4	4	2	4	2	2	2	1	2	2	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	2	2	3
Liaisons inter-degrés	1	2	4		2		4	4	4	2	4	2	3	3	2	2	3	4	4	4	4	2	1	1	1	0	2	1	4	4	1	1	1	0
Actions de valorisation du territoire	0	1	4		1		4	4	4	0	4	0	2	2	0	0	0	4	4	4	4	0	1	2	0	0	1	1	4	4	1	0	1	2
Parties du programme prises en charge par les acteurs territoriaux	0	0	4		0		4	4	4	0	4	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4	0	1	2	0	0	0	0	4	4	0	0	0	0
Indice d'éloignement de l'établissement	5,0	7,1	6,4	11,1	11,7	12,1	8,9	7,1	7,1	0,3	8,0	0,6	0,5	1,8	3,5	1,9	2,0	3,7	0,8														
Indice d'éloignement du département	1,8	1,8	3,3	3,3	3,3	3,3	-1,0	-1,0	-1,0	3,3	3,3	1,8	1,8	1,8	1,8	1,8	1,8	3,3	3,3														
Indice d'éloignement de l'académie	-0,7	-0,7	-0,7	-0,7	-0,7	-0,7	-0,8	-0,8	-0,8	-0,7	-0,7	-0,7	-0,7	-0,7	-0,7	-0,7	-0,7	-0,7	-0,7														
Indice d'éloignement de la region										-0,7																							
Territorialisation de la politique éducative de l'établissement																																	
Territorialisation de la marge d'autonomie de l'établissement																																	
Territorialisation par les acteurs																																	
Territorialisation des contenus																																	

Figure 54 Résultats de l'analyse des projets d'établissement du panel. Items rassemblés par domaine d'analyse.

La somme des indices de territorialisation par établissement donne son indice de territorialisation totale. De même nous montrons (Figure 55) le détail du calcul par domaine de territorialisation et par aire d'attraction des villes, ainsi que l'indice de territorialisation totale par aire d'attraction.

0-1-2-3 Quel degré d'ancrage de l'établissement ?	Htes vallées (Guillestre)	Corréard (Serres)	*Collège hors aire d'attraction Académie d'Aix-Marseille*
Territorialisation de la politique éducative de l'établissement			**4**
Référence à un diagnostic de territoire	1	0	*0,5*
Elus et acteurs territoriaux sollicités, prise en compte du projet territori	0	1	*0,5*
Prise en compte d'un projet de réseau ou des autres niveaux scolaires	0	2	*1,0*
Publicité du projet d'établissement	3	1	*2*
Territorialisation de la marge d'autonomie de l'établissement			**2,5**
Financement des collectivités pour les actions des personnels	0	0	*0*
Etablissement formateur, innovation pédagogique avec le territoire	0	0	*0*
Formations en adéquation avec les besoins du territoire	3	1	*2*
Modification ou hybridation territoriale du curriculum	0	1	*0,5*
Territorialisation par les acteurs			**4,5**
Acteurs du territoire nommés dans le projet	1	1	*1,0*
Interlocuteurs du territoire mobilisés dans le projet	0	0	*0*
Actions avec les parents d'élèves	1	2	*1,5*
Durée de validité du projet d'établissement	3	1	*2,0*
Territorialisation des contenus			**5**
Actions pédagogico-éducatives en lien avec les ressources matérielles et immatérielles du territoire	3	3	*3*
Liaisons inter-degrés	1	2	*1,5*
Actions de valorisation du territoire	0	1	*0,5*
Parties du programme prises en charge par les acteurs territoriaux	0	0	*0*
TOTAL	**19**	**15**	***17***
Politique de la ville			
Indice d'éloignement des collèges	*5*	*7,5*	*6,25*

Figure 55 Exemple de calcul des indices du domaine de la territorialisation

Les indices par domaine et par aire d'attraction des villes (entourés en rouge) sont obtenus en faisant la moyenne des items par établissement de l'aire d'attraction des villes. L'indice de territorialisation totale par aire d'attraction s'obtient en additionnant les indices par domaine entourés en rouge. L'indice de territorialisation totale par établissement correspond à la somme des indices des items par établissement. Moyenne des indices d'éloignement des collèges entourée en bleu.

Lecture : la politique éducative de l'établissement obtient un indice de 4 pour la catégorie collèges situés dans des communes hors de l'attraction des villes.

Nous avons réparti l'ensemble des établissements qui n'ont pas été codés 4 (absence du projet d'établissement) par aire d'attraction des villes, type d'établissement et entité administrative (Figure 55). Puis nous avons calculé la moyenne du groupe pour chaque item. Les moyennes des 4 items ont été additionnées par domaine d'étude de la territorialisation (territorialisation de la politique éducative de l'établissement, territorialisation de la marge de manœuvre de l'établissement, territorialisation par les

acteurs, territorialisation des contenus). De même nous avons calculé une moyenne des IEC des collèges du groupe. Le nouvel indice d'éloignement des collèges (IEC) qui apparaît parfois dans les diagnostics de territoire des projets d'établissement, permet d'affiner cette première analyse. La définition des critères de l'indice d'éloignement nous donne des indications concrètes, bien que non exhaustives, sur les difficultés que rencontrent les établissements isolés. Tout d'abord les élèves sont confrontés à une plus grande mobilité pendulaire entre leur domicile et l'établissement. Le facteur distance par rapport aux structures de formation en aval comme les lycées ou les centres de formation des apprentis pose de réelles difficultés aux élèves et aux familles et peuvent être à l'origine de l'abandon scolaire.

Il en est de même horizontalement pour les structures de prise en charge de la difficulté scolaire, ce qui a un impact à la fois pour les familles et sur le fonctionnement de l'établissement. Enfin l'indice d'éloignement des collèges met en exergue les difficultés d'accès à la culture dans un sens large incluant la pratique des activités sportives et de loisir. Ces éléments rendent les conditions de la scolarité et de la poursuite d'études plus coûteuses, contraignantes et chronophages en raison notamment du relief et du climat en zone rurale de montagne. Ils ont un impact certain sur l'ouverture des élèves, leur fatigabilité et leur réussite scolaire, pouvant amener à une rupture du pacte républicain d'égalité des chances.

Nous utilisons également dans l'analyse des résultats un indice total de territorialisation (Tableau 5)

	Collèges	**Lycées**
Territorialisation de la politique éducative de l'établissement	4,08	4,44
Territorialisation de la marge d'autonomie	2,33	3,88
Territorialisation par les acteurs	4,91	3,88
Territorialisation des contenus	4,91	5,44
Territorialisation totale	16,25	17,66

Tableau 5 Résultats par domaine de territorialisation et territorialisation totale. Distinction collèges et lycées

Nous constatons d'une façon globale que les lycées du panel ont un indice de territorialisation supérieur à celui des collèges. Dans le détail, si les projets d'établissement des lycées obtiennent un taux de territorialisation plus important dans les domaines de la politique éducative, la marge d'autonomie et les contenus, ce sont les collèges qui se territorialisent davantage par les acteurs. Nous précisons l'analyse des premières tendances observées ici dans les prochains chapitres.

3.1. La territorialisation des contenus

3.1.1. Une distinction vivace entre les contenus des actions pédagogiques et les contenus des disciplines

Les programmes disciplinaires sont encore aujourd'hui des points de repère uniformes dont il est difficile de s'affranchir. Fondements nationaux et verticaux de la réussite, les disciplines scolaires s'opposent encore dans les représentations aux actions horizontales transdisciplinaires que les établissements sont incités à mener avec les acteurs locaux :

> *Un collège doit s'ancrer dans son territoire, c'est une évidence. Mais il ne faut pas perdre de vue nos objectifs qui sont la réussite des élèves. (Principale, Serres, 05)*

Seules les matières avec leurs programmes nationaux seraient-elles en mesure de faire réussir les élèves ? Si l'établissement privé sous contrat semble avoir trouvé un moyen terme entre les exigences nationales disciplinaires et l'ancrage territorial :

> *Il [le directeur du collège] m'a dit c'est une école bien sûr, on fait des cours, mais c'est aussi une école de projets, il faut être capable de s'inscrire dans un projet. (Professeur d'EPS lycée privé sous contrat, Grasse, 06)*

pour de nombreux personnels de l'éducation l'ancrage de l'établissement semble secondaire dans la réussite des élèves, et cela pas seulement dans l'enseignement public :

> *A la fois faire ses cours normaux mais avec l'esprit maison, qui est d'aller au-delà sur des valeurs de solidarité. (Professeur EPS lycée privé sous-contrat, Grasse, 06)*

Il y aurait d'un côté des cours « normaux » et d'un autre des actions qui ne seraient pas « normales », car non normalisées dans un curriculum national. De même la valeur de solidarité promue par le projet d'établissement n'a pas empêché la prédominance de la valeur d'excellence qui a finalement dû être rediscutée en réunion plénière dans l'établissement privé sous contrat :

> *Tout le monde est arrivé à l'idée que l'excellence ce n'est pas l'élitisme, c'est faire de son mieux. C'était important qu'on le précise à cette occasion. (Professeur EPS lycée privé sous-contrat, Grasse, 06)*

Ainsi, si l'on se place du côté des parents, le choix de l'établissement privé ne repose pas uniquement sur les valeurs citoyennes de son projet mais peut-être également, dans une mesure qu'il faudrait évaluer, sur la capacité de l'établissement à faire réussir les élèves dans les disciplines scolaires :

> *Mais c'est vrai que c'est un peu l'ambiguïté à Fénelon : c'est fermé au niveau du travail, on est dans notre bulle et on envoie pour avoir un niveau au top du top. En même temps nous participons à de nombreux projets, que ce soit au niveau de la culture, de la solidarité, les ouvertures en Afrique, en Asie, au Mexique. (Elève établissement privé sous contrat, Grasse, 06)*

L'objectif de faire réussir tous les élèves reste cependant l'objectif principal des acteurs de l'établissement, le « produit final » de l'établissement :

> *J'ai un cousin qui travaille dans une société de consulting. Il évalue des entreprises. Il résume en 3 points les éléments fondamentaux pour définir une entreprise en bonne santé. Le premier c'est le standard, c'est-à-dire que le produit final doit être de bonne qualité. Le deuxième il faut qu'il y ait un style de management, il faut que les employés aient l'impression d'avoir quelques initiatives, ni trop autoritaire ni un laisser-faire. Le troisième c'est l'esprit maison, que les gens aient l'impression, qu'ils adhèrent au projet quoi, c'est dire je suis content, je suis fier de ma boîte, j'amène ma pierre en retour. C'est exactement ce que j'ai envie de continuer à vivre à Fénelon. (Professeur d'EPS établissement privé sous contrat)*

Le chef d'établissement selon cet enseignant devrait être attentif au « standard », la réussite de l'élève évaluée dans son parcours scolaire en termes de diplômes et de poursuite d'études. Le deuxième, le style de management s'apparenterait à un leadership participatif et le troisième élément est le projet qui crée du lien et un esprit maison entre les personnels.

Si les programmes nationaux et uniformes français sont encore bien ancrés dans les représentations contrairement à l'Italie, qu'en est-il de la didactique des disciplines ?

3.1.1.1. Territorialiser la didactique des disciplines

Nous considérons que les projets communs menés en interdisciplinarité ou pluridisciplinarité sont un premier pas dans la territorialisation des disciplines. Ainsi le projet transdisciplinaire du lycée privé sous contrat (Grasse, 06) ajoute une valeur commune, l'esprit de solidarité, à la didactique de chaque discipline :

> *Professeur d'EPS : […] notre devise est : « s'entraîner en s'entraidant ».*
> *Présidente de la commission solidarité : J'enseigne les maths, donc je reste très centrée sur ce que j'ai à dire. Après j'ai des élèves qui ont fait partie des projets, étant partis en Afrique, ça change la relation. Je fais aussi venir en classe des intervenants, une autre relation s'installe. Il m'est arrivé aussi de montrer comment en Afrique on fait du calcul mental. En histoire-géo c'est beaucoup plus porteur, c'est sûr.*
> *Professeur d'EPS : C'est une matière qui est très centrée sur l'individu, ce n'est pas le résultat d'une équipe comme nous.*

La territorialisation didactique peut aussi être définie sur le modèle fonctionnel de la territorialisation de l'établissement. La territorialisation de la didactique nécessite un lieu et un temps hebdomadaire de concertation de l'équipe disciplinaire, ainsi qu'un projet de discipline :

> *On est tous pris par l'emploi du temps, les notes. Si on dit qu'on est une bonne équipe en EPS c'est parce que nous faisons les emplois du temps en premier avec les contraintes dues aux installations et à la piscine. Nous posons une heure banalisée tous les mardis pour tous les profs d'EPS, tous les huit, collège et lycée. […] (Professeur d'EPS lycée privé sous contrat, Grasse, 06)*

L'appropriation didactique consiste à adapter l'enseignement aux ressources territoriales :

[…] nous on exploite. On fait une sortie pour toutes les 4èmes au ski. On est réactif dans les deux semaines, on dit là il y a de la neige, on appelle les locations, on négocie les tarifs, et on se dit on fait une journée à Gréolière et l'Audibergue qui est près d'Andon. Il y a aussi les projets qui se font sur Nice et le bord de mer, la visite des parfumeries, les profs d'arts plastiques. (Professeur d'EPS lycée privé sous contrat, Grasse, 06)

La territorialisation de la didactique des disciplines scolaires pourrait être développée grâce à une liberté pédagogique plus importante de l'enseignant, qu'il exerce finalement assez peu :

Une certaine autonomie en matière de programmes pourrait rendre l'établissement plus sensible à son environnement, à son milieu. En tant qu'IGEN j'avais en charge l'académie de Guyane. Nous allions voir la mise en place des nouveaux programmes du primaire. Un enseignant de CM2 me dit que dans le programme il y a des éléments plus compliqués que d'autres qui doivent être rattachés à un vécu de l'élève. Or l'environnement de Guyane ne permettait pas du tout la même appréhension. Les programmes eux-mêmes créent des différences en quelques sortes. Quel peut être le rôle de l'enseignant ou de l'IEN pour passer au-dessus de ces difficultés territoriales ? (IGEN honoraire)

Peu connue, la plateforme eTwinning promue par la commission européenne permet de territorialiser la didactique des disciplines dans des projets concrets pluridisciplinaires en partenariats :

L'ambition internationale m'a toujours laissé sceptique en collège et en lycée, un peu moins en lycée professionnel avec les stages à l'étranger. Ce n'est pas un voyage qui fait découvrir la culture. Les échanges menés par l'intermédiaire d'eTwinning en revanche permettent de comprendre nos actions sur le territoire par rapport à d'autres territoires, italiens en l'occurrence. C'est très intéressant. Chacun raconte son territoire : la cuisine, l'environnement. C'est de l'inter-territorialité de façon horizontale, une approche territoriale de l'étranger. Quand ils viennent en voyage ici, ils sont ancrés directement dans le territoire. (Principal, Digne les Bains, 04)

Précédant la réforme du collège et des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) qui n'ont pas rencontré chez les enseignants le succès escompté, l'introduction du socle commun de connaissances, de compétences et de culture aurait pu ancrer davantage les disciplines dans le territoire :

[…] Quand il y a eu la mise en place du socle des apprentissages, je me suis dit « tiens ça c'est pas mal parce que si on définit très clairement où il faut aller, ce qu'il faut posséder, on nous laissera peut-être la possibilité d'y aller comme on le veut ». Or, malheureusement on s'aperçoit qu'au contraire les beaux programmes, que ce soit au collège ou au lycée, depuis quatre ans c'est pire que tout. Non seulement les fondamentaux sont énoncés très clairement mais en plus on nous dit très précisément comment y aller ! On est en train de nous museler totalement et si on nous muselle totalement c'est encore plus difficile d'aller effectivement vers les besoins des élèves. Il y a par conséquent une difficulté à aller vers l'autre qui est liée à nos modes de fonctionnement. (Conseiller ÉAC 05)

Nous analysons maintenant les résultats du domaine 1 de la territorialisation des établissements scolaires, la territorialisation des contenus qui passe par les relations entre les contenus disciplinaires et les ressources territoriales. Nous commençons par étudier les actions culturelles, de découverte professionnelle, d'orientation et de citoyenneté menées avec les acteurs territoriaux. Les personnels enseignants ou d'éducation sont souvent à l'initiative directe de ces actions en lien avec leurs programmes et leurs missions. Dans le prolongement des programmes disciplinaires les inspecteurs pédagogiques incitent les enseignants à sortir de la classe :

> *c'est très clair dans les programmes. […] Il faut du réel, du concret. On parle de choses qui existent en dehors des bouquins. (IA-IPR référente du réseau académique Les Écrins)*

Les projets d'établissement s'emparent très peu de ces actions généralement individuelles. Les programmes disciplinaires ont tendance à cloisonner les projets et les enseignements transversaux dans le champ des disciplines qui les portent. Le ministère de l'Éducation nationale a créé les parcours d'élèves[53] qui sont des enseignements transversaux et thématiques ne relevant pas directement du champ disciplinaire. La circulaire qui les concerne recommande de nouer des liens pédagogico-éducatifs avec les acteurs du territoire :

> *[le parcours d'éducation artistique et culturelle] doit être pensé de manière à assurer une complémentarité entre les temps scolaires, périscolaire et extrascolaire, notamment à travers les projets éducatifs territoriaux (PEDT).*

Depuis 2016 les parcours structurent davantage les projets d'établissement[54] français Ils permettent d'agréger les actions individuelles promues par les personnels de l'établissement (Figure 56). Une nécessité et une volonté de planification interne ressortent des entretiens :

> *Les actions, on peut les concevoir chaque année. Je disais tout à l'heure qu'on essayait de contractualiser pour trois ans mais le parcours je le présente souvent comme une pièce montée. En 6ème tu as la génoise, en 5ème tu as la crème avec les fruits, en 4ème la deuxième génoise avec encore des fruits, et en 3ème… Les actions qu'on pourrait faire classe par classe, il peut y avoir ne serait-ce qu'un effet d'aubaine, un film, je ne peux y aller qu'avec les 3èmes A par exemple. Ce sont des cerises sur le gâteau, on ne s'empêche pas mais il ne faut pas que ce soit le cœur du gâteau. Car sinon plutôt que d'avoir une pièce montée pour tous les gamins, chaque gamin repart avec son plateau et des mignardises qui peuvent être très différentes, l'un en a deux et l'autre en a vingt. C'est ma conception en terme de projet. […] Pour finir c'est le projet qui guide ce qu'il y a dessous, les parcours viennent alimenter le projet, c'est eux qui traduisent les objectifs qu'on veut atteindre, et dans ces parcours-là les actions des enseignants s'inscrivent en termes d'actions qui viennent les unes à côté des autres, les unes avec les autres. (Principal, Guillestre, 05)*

[53] Il existe trois parcours d'élèves : le parcours d'éducation artistique et culturelle (PÉAC) que décrit la circulaire de 2016 ; le parcours citoyenneté et le parcours santé (circulaires de 2017).

[54] Voir Le projet d'établissement comme charte de gouvernance établissement-territoire.

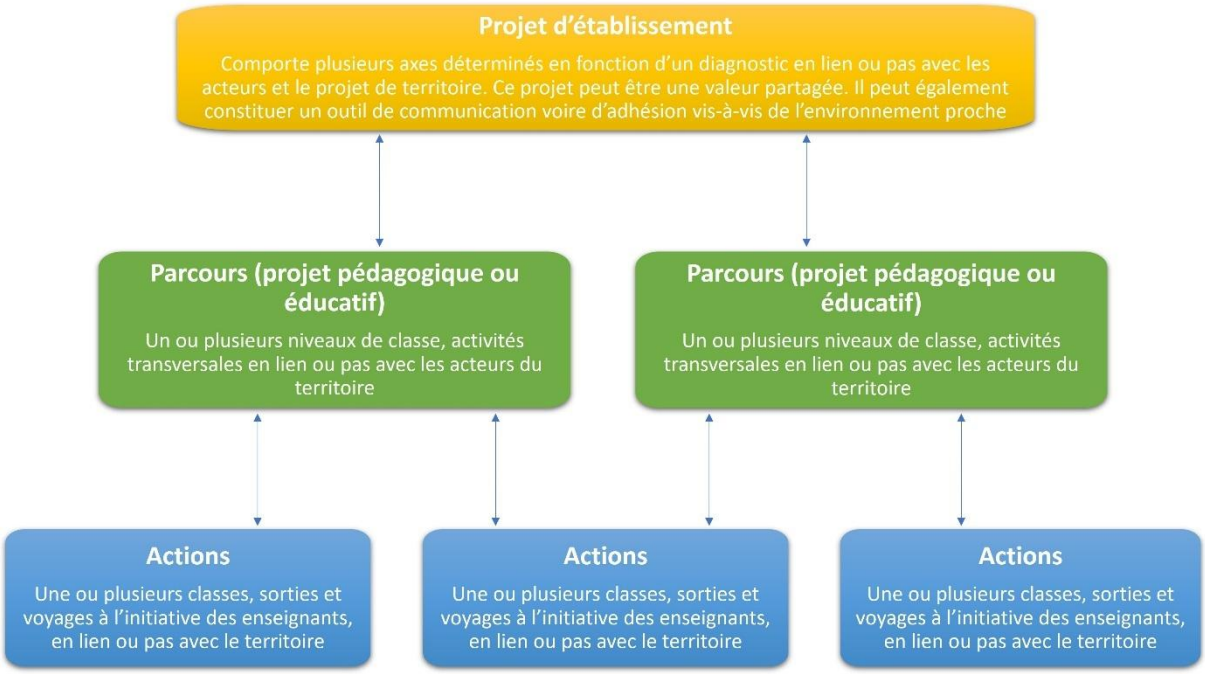


Figure 56 Les trois niveaux du projet d'établissement.

D'après les entretiens avec les personnels de direction. Les flèches vers le bas signifient « régulent », vers le haut « alimentent ». En bleu le niveau des enseignants, en vert le niveau des parcours et des dispositifs, en orange le niveau établissement (et chef d'établissement ?).

Au niveau des enseignants on parle d'actions ou de projets d'action. Selon ce principal (Guillestre, 05) les enseignants et les personnels d'éducation sont dans l'actionnel, ils recherchent une valeur ajoutée pédagogique pour leurs élèves mais aussi pour l'établissement car cela fonctionne comme une vitrine. Les parcours d'élèves constituent le deuxième niveau, ils explicitent le besoin éducatif plus général des élèves au cours de leur scolarité de façon égalitaire car les parcours sont déclinés par niveau d'enseignement. Le projet d'établissement prévoit des activités équivalentes pour tous les élèves d'un niveau d'enseignement au moins. Ce regard nouveau sur les parcours d'élèves est aussi censé éviter que certains élèves ne participent à trois ou quatre voyages, sorties et projets dans leur scolarité au collège, et d'autres à aucun. Enfin le projet d'établissement correspond à l'analyse qu'on a du territoire, des élèves, de la population scolaire, des profs, des finances et du matériel dont on dispose, mais aussi des résultats en termes d'orientation, de résultats aux examens, de validations des compétences. Une relation de réciprocité s'établit entre les trois niveaux :

> *c'est le projet qui guide ce qu'il y a dessous, les parcours viennent alimenter le projet, c'est eux qui traduisent les objectifs qu'on veut atteindre, et dans ces parcours-là les actions des enseignants s'inscrivent en termes d'actions qui viennent les unes à côté des autres, les unes avec les autres. (Principal, Guillestre, 05)*

Deux modalités de pilotage peuvent naître en fonction de la priorité que l'équipe de direction donne à la relation entre le projet d'établissement et les actions. Si l'on considère que les actions « alimentent » les parcours et le projet, le pilotage est davantage participatif, il s'appuie sur l'existant et fait confiance aux enseignants. Dans ce cas-là le

chef d'établissement est davantage dans un rôle de coordinateur en charge de fédérer les actions et les aspirations de chacun, il peut s'appuyer sur les partenariats que les enseignants ont mis en œuvre avec des acteurs territoriaux pour augmenter l'ancrage territorial de l'établissement. L'élaboration des parcours est l'occasion au niveau de l'établissement de proposer des collaborations fructueuses avec les acteurs territoriaux.

Nous observons ainsi que les objectifs et les actions qui mettent en relation les contenus avec les ressources territoriales sont davantage mentionnés dans les projets émanant des collèges français en-dehors des aires d'attraction des villes (hormis le collège multisite) où il est parfois compliqué de trouver des intervenants validés par les structures culturelles régionales (Figure 57). Les établissements situés dans les communes couronnes des aires 1 d'attraction des villes sont légèrement en retrait par rapport à cet item.

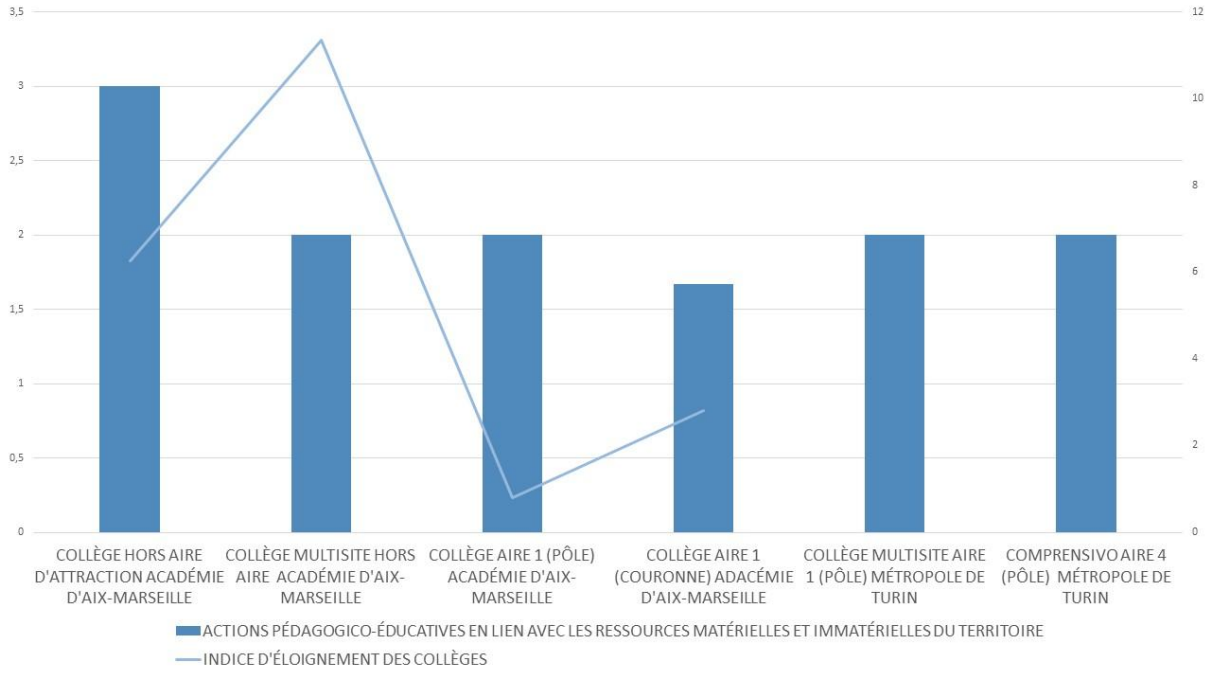


Figure 57 Contenus disciplinaires mis en relation avec des ressources territoriales (Clg)

Moyennes de l'item (1 point par occurrence). Collèges du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes. Courbe des moyennes de l'indice d'éloignement des collèges par type d'établissement.

Lecture : les actions pédagogico-éducatives en lien avec les ressources matérielles et immatérielles du territoire totalisent un indice de 3 dans le groupe des collèges du panel situés dans des communes hors de l'attraction des villes. La moyenne des indices d'éloignement des collèges de ce groupe est de 6,25.

Les collèges mettent en œuvre les actions des enseignants et les parcours grâce à l'aide financière de leur collectivité locale.

L'analyse des résultats des lycées (Figure 58) fait apparaître une grande homogénéité des résultats avec une percée notable du lycée agricole français. Cet établissement prévoit de mettre les contenus d'enseignement au service de la transition agroécologique de l'exploitation en lien avec les acteurs territoriaux.

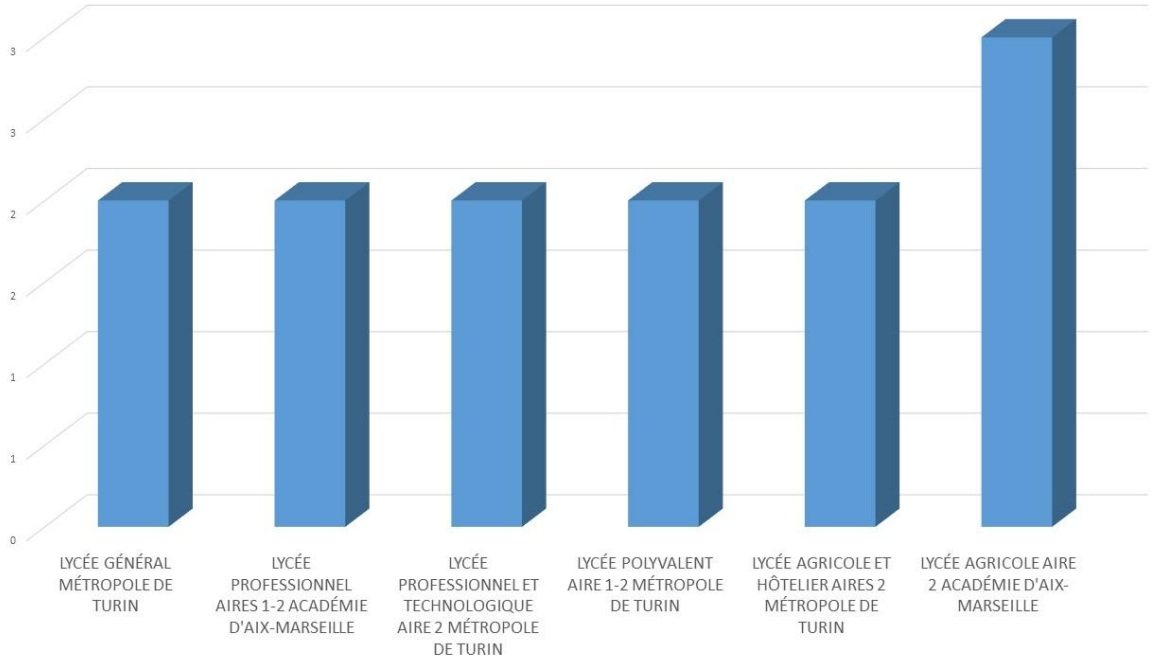


Figure 58 Contenus disciplinaires mis en relation avec des ressources territoriales (Lycées)

Moyennes de l'item (1 point par occurrence). Lycées du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes.

Les projets d'établissement italiens quant à eux mentionnent régulièrement des actions qu'ils rattachent à des enseignements transversaux réalisés en partenariat avec les acteurs territoriaux. Il s'agit de l'éducation à la citoyenneté (*educazione civica*) et de l'éducation au développement durable (*educazione ambientale*). Fortement territorialisé par les textes qui le régissent, le projet d'établissement italien élabore dans ce domaine une programmation qui donne à ces actions une dimension équivalente à celle des « éducations à ». En l'absence de programmes disciplinaires nationaux depuis le début des années 2000,

> *les établissements ont le droit de bâtir une partie du curriculum d'établissement (curricolo d'istituto) proposé aux élèves, en vertu des lois de décentralisation. (Lombardi, 2012, p. 97)*

Ce que nous dénommons en France « parcours » est directement intégré à la partie autonomie du curriculum de l'établissement italien.

Dans notre panel d'entretiens nous avons relevé un cas de territorialisation de la didactique de l'histoire-géographie et du français en lien direct avec des ressources territoriales :

> *Je n'ai pas la prétention de connaître la didactique de l'histoire, bien que j'aie suivi un cursus dans cette matière et que je l'aie enseignée à un certain moment. Mais je pense qu'il est largement possible de territorialiser l'enseignement de l'histoire pour peu que l'enseignant connaisse des éléments d'histoire locale. Les*

archives nationales ont constitué des dossiers sur la deuxième guerre mondiale notamment qui peuvent largement servir de base à un enseignement contextualisé. Nous avions élaboré une exposition sur Les Misérables de Victor Hugo dont le début du roman se passe à Digne. Cela aurait pu constituer une bonne partie du cours de français. J'interviens beaucoup dans les classes pour le Concours national de la Résistance et de la Déportation qui existe depuis 1961 et qui est le plus vieux concours de l'Education nationale. Le film Les Héritiers (2014) de Marie-Castille Mention-Schaar avec Ariane Ascaride en rend parfaitement compte. Mais c'est vrai que j'ai davantage travaillé avec les professeurs de français qu'avec ceux d'histoire tout compte fait. (Directeur archives municipales, Digne les Bains, 04).

Nous nous référons ici à notre propre expérience en tant qu'enseignant de français au lycée Alexandra David-Néel de Digne les Bains dans les années 2000. Nous avions élaboré un projet de lecture-écriture pour les élèves de seconde intitulé *Petit traité de la marche vers soi*. Ce projet s'inscrivait à la fois dans l'axe A du projet d'établissement du lycée : La réussite des élèves par l'autonomie et dans l'axe B : L'image et les représentations de l'établissement. Cette action pédagogique culturelle avait pour objectif de s'appuyer sur les ressources locales pour faire acquérir aux élèves des compétences d'écriture :

- Développer le goût de la lecture et de l'écriture en accédant à une culture poétique.
- Favoriser la fréquentation du CDI.
- Favoriser les conditions du mieux-être des élèves et de leurs résultats écrits.
- Maîtriser la langue
- Valoriser les ouvertures culturelles par une politique de communication.

Cette action pédagogique consistait en un atelier d'écriture par mois tout au long de l'année scolaire et une sortie avec deux nuitées dans des refuges d'Art au sein de la réserve géologique de Haute-Provence. Les interventions de la formatrice, titulaire d'un diplôme d'université (DU) de formatrice de formateurs en ateliers d'écriture de la faculté des Lettres d'Aix-en-Provence et appartenant à l'association Terres d'Encre implantée dans le territoire, étaient financées par une dotation spécifique de la région PACA. Bien que s'agissant d'une thématique (l'écriture) relevant du programme de français, les ateliers d'écriture ont été totalement pris en charge par l'intervenante. Le professeur a, comme les élèves, bénéficié de ce savoir territorialisé qu'il n'avait pas eu l'opportunité d'acquérir durant sa formation universitaire et professionnelle. Grâce au concours d'un guide local de moyenne montagne qui avait participé aux rénovations in situ de l'artiste Andy Goldworthy, plusieurs groupes d'élèves sont partis en randonnée, land Art et écriture à la fin de l'année comme prolongement de l'atelier hebdomadaire. L'écriture était conviée par des propositions élaborées en lien avec les œuvres d'Art qui ponctuent le paysage et en lien avec des textes de la littérature et de la poésie. Le propos de ces journées de randonnée poétique était la mise en mots et en rythme de notre présence au monde. Nous avons proposé ainsi une expérience sensible de mise en correspondance entre l'intérieur, l'intime et l'extérieur, le paysage sensible. Le texte produit était le lieu de l'émergence et de la rencontre entre le dehors et le dedans. Mais il était aussi le lieu de rencontre entre le travail scolaire au plus près des programmes de français pour la classe de seconde et les ressources territoriales.

En conclusion les actions pédagogiques et éducatives en France sont souvent le vecteur principal de la territorialisation des contenus disciplinaires. En Italie la plasticité du

curriculum absorbe la territorialisation des contenus disciplinaires sans que cela ne soit visible dans les projets d'établissement.

3.1.1.2. Les liaisons inter-degrés

Les projets français prévoient des rencontres et des actions de liaison de façon longitudinale entre les différents niveaux. Les liaisons concernent davantage la mise en cohérence des contenus des parcours que la programmation disciplinaire. Cette thématique semble inversement proportionnelle à l'éloignement des établissements. Elle apparaît ainsi davantage dans les collèges se trouvant dans des communes pôles des aires 1 d'attraction des villes de notre étude (Figure 59Figure 59) où l'établissement est géographiquement proche des écoles, collèges et lycées. L'institut comprensivo est le seul établissement à projeter l'élaboration d'un curriculum d'institut de la maternelle à la fin du collège.

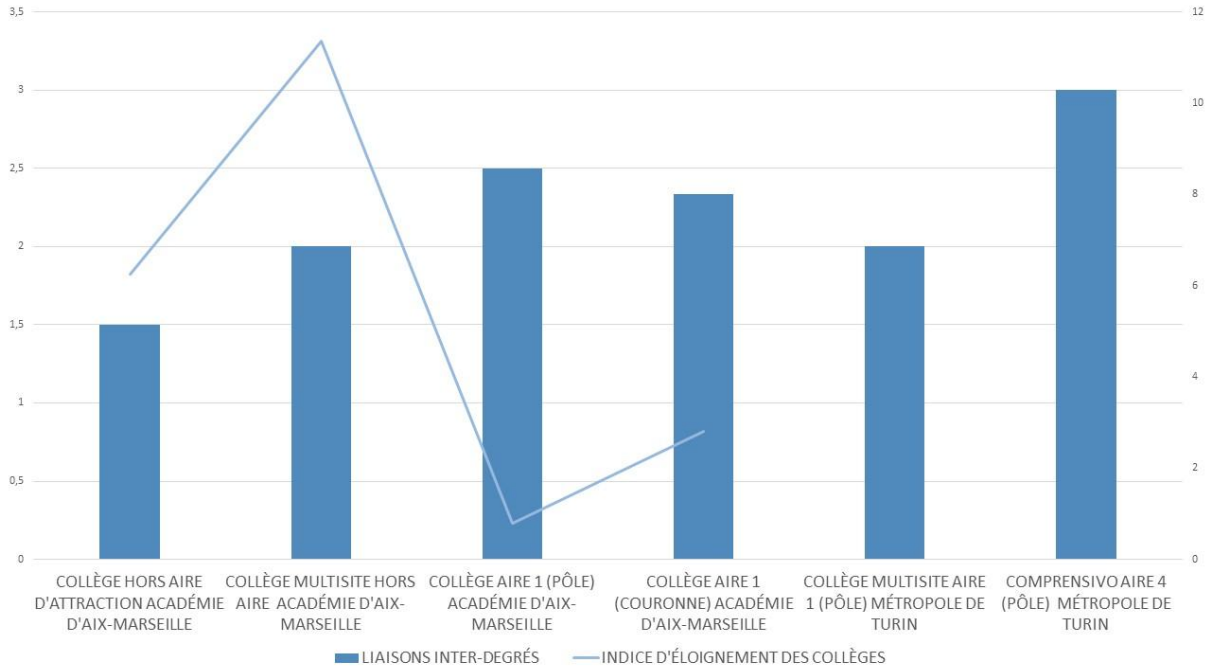


Figure 59 Les liaisons inter-degrés

Figure 59 Les liaisons inter-degrés dans les projets des collèges du panel

Moyennes de l'item (1 point par occurrence). Collèges du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes. Courbe des moyennes de l'indice d'éloignement des collèges par type d'établissement.

Lecture : les actions de liaison inter-degrés totalisent un indice de 1,5 dans le groupe des collèges du panel situés dans des communes hors de l'attraction des villes. La moyenne des indices d'éloignement des collèges de ce groupe est de 6,25.

Les lycées affichent moins d'occurrences de liaisons inter-degrés (Figure 60).

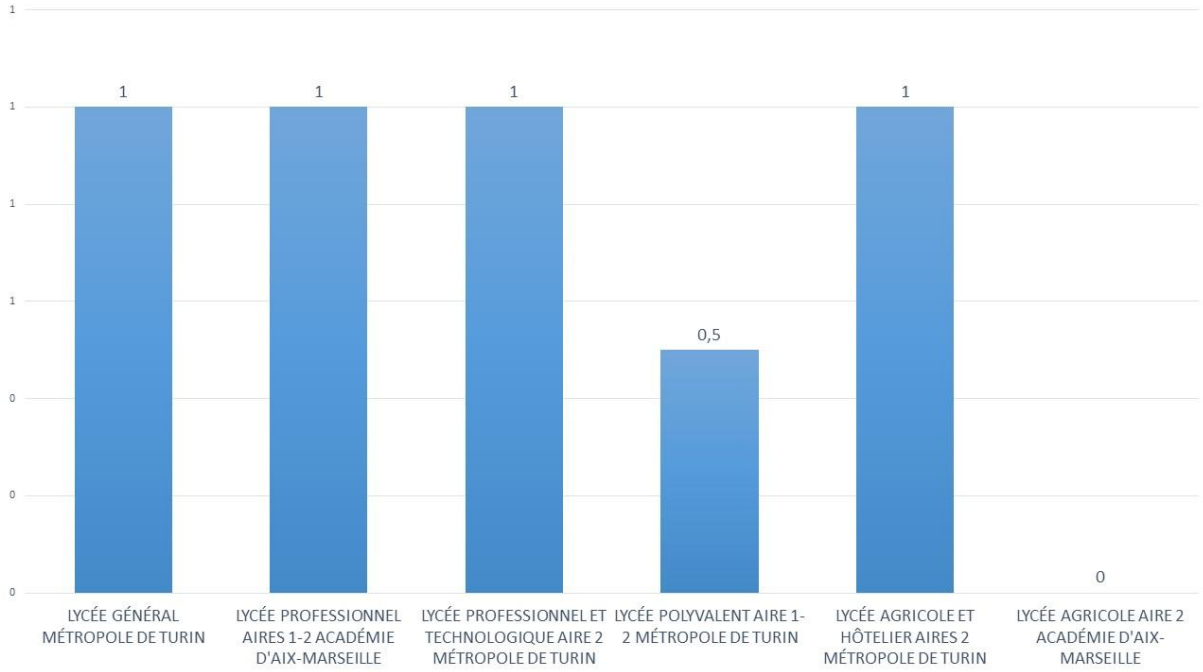


Figure 60 Liaisons inter-degrés dans les projets des lycées du panel
Moyennes de l'item (1 point par occurrence). Lycées du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes.

Les établissements italiens mentionnent de façon homogène les liens inter-degrés à l'entrée ou à la sortie de la scolarité. L'objectif est très souvent de faire connaître l'établissement et son offre de formation. S'agissant des lycées généraux italiens les relations avec les collèges et l'enseignement supérieur sont priorisées dans les projets d'établissement dans un souci de continuité pédagogique et pour développer l'ambition scolaire. Si le lycée regarde en France vers l'enseignement supérieur, cela ne signifie pas que des actions spécifiques existent :

> *Nous rencontrons le supérieur lors des salons. Nous n'avons pas de cordées de la réussite. Même si le lycée regarde davantage vers le supérieur, nous n'avons pas vraiment un travail pédagogique avec le supérieur. (Proviseure-adjointe, Nice, 06)*

Les entretiens ont révélé que la liaison avec l'enseignement supérieur passe pour des établissements français isolés par le dispositif « Les cordées de la réussite[55] » :

> *Et par ailleurs on a les cordées de la réussite, le collège de Saint Etienne, collège rural, voudrait être dans les cordées de la réussite, c'est à dire donner à ses élèves*

[55] Lancées en novembre 2008, les « cordées de la réussite » ont pour objet d'introduire une plus grande équité sociale dans l'accès aux formations de l'enseignement supérieur et notamment aux filières sélectives. Mis en œuvre à la rentrée 2016, les « parcours d'excellence » s'inscrivent dans la complémentarité des cordées de la réussite. À la rentrée 2020, « cordées de la réussite » et « parcours d'excellence » fusionnent en un seul dispositif sous l'appellation de « cordées de la réussite ». Des Cordées de la réussite de nouvelle génération | éduscol)

la possibilité d'aller dans le supérieur, d'avoir de l'ambition sur le plan de l'orientation, mais il manquait le relais avec le lycée. (Proviseur, Valdeblore, 06)

Le collège multisite mutualise un enseignante pour mettre en œuvre une cordée :

Une nouvelle cordée a vu le jour au mois de janvier, on a désigné une enseignante de Saint-André qui va être la référente sur les 2 collèges. Chaque établissement a donné 0,5 IMP. Quand on arrive à avoir la bonne personne, c'est une chance. (Principal adjoint, Castellane 04)

Dans les projets français les objectifs du travail inter-degrés sont multiples bien que peu d'établissements fassent état de deux voire trois occurrences de liaisons inter-degrés. Plusieurs thématiques reviennent : permettre de connaître les enseignants sur un même territoire, mener des actions en commun dans le cadre des parcours d'élèves, élaborer une programmation des pratiques disciplinaires et éducatives ou encore planifier la liaison CM2-6ème dans le cadre du conseil école-collège depuis 2013. Les projets mentionnent quelquefois la liaison 3ème-2nde.

L'entretien nous apprend que le collège rural multisite mutualise dans le cadre la liaison CM2-6ème :

chaque établissement envoie les enseignants concernés par la liaison cycle 3. Nous avons aussi eu une réunion à 3 avec l'IEN de circonscription. C'est plus simple pour lui aussi. (Principal adjoint du collège du Verdon, Castellane 04)

En outre trois projets d'établissement français (deux collèges urbains et un rural) font explicitement référence à des actions promues par leur réseau de secteur d'écoles dans le cadre de la liaison CM2-6ème. La directrice précédemment principale nous explique que les établissements qui ont fait appel à l'association Fusion Jeunesse ont souhaité travailler sur un projet dans le cadre de la liaison CM2-6ème :

Un de nos collèges a testé le projet dans le cadre de la liaison CM2-6ème. Les élèves de CM2 sont allés au collège pour participer à l'activité à raison de 3 heures par semaine sur 36 semaines. (Directrice Fusion Jeunesse France)

3.1.1.3. Actions de valorisation du territoire

Nous analysons les occurrences de l'item actions de valorisation du territoire dans les projets d'établissement des collèges (Figure 61). L'indice maximum est de 1 pour le collège multisite et les collèges des communes pôle des aires 1 d'attraction des villes et le collège comprensivo italien. Il est de 0,5 pour les collèges des communes hors d'attraction des villes. En revanche il est absent pour les villes couronnes et de 1 pour le comprensivo. Il semble donc plus difficile de s'emparer des ressources locales dans des territoires isolés, le collège multisite parvenant à neutraliser cette difficulté. Les collèges situés dans des communes couronnes des pôles d'attraction des villes ne parviennent pas vraiment à s'approprier les ressources locales comme nous le verrons dans les prochaines analyses.

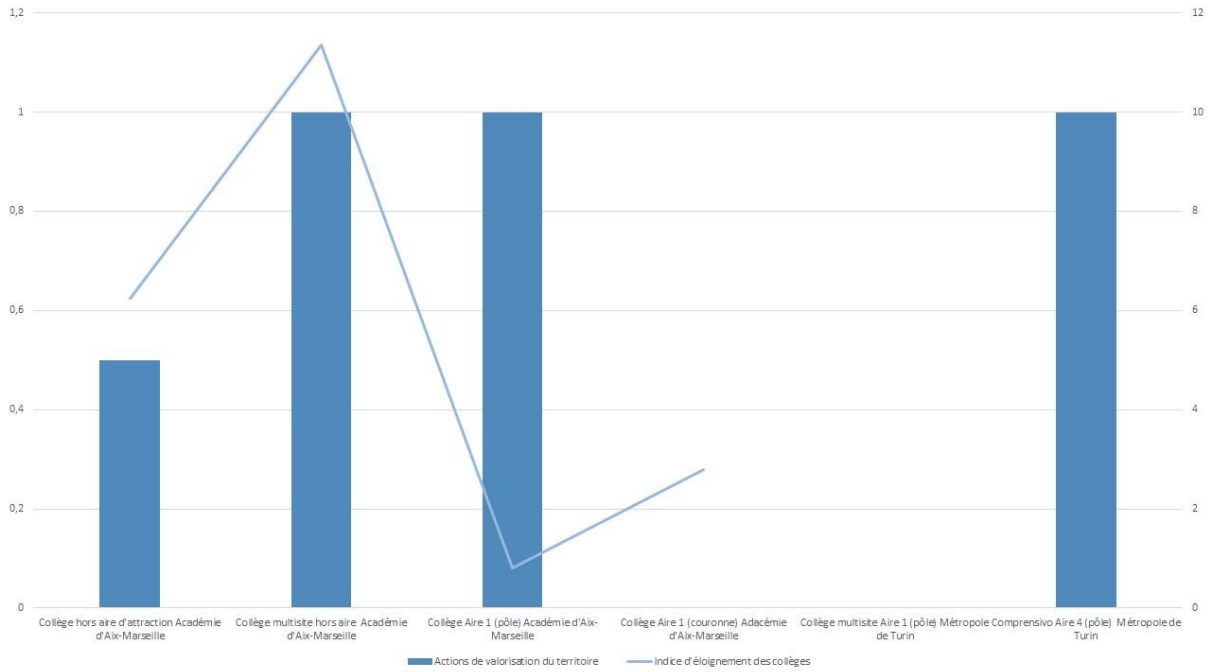


Figure 61 Actions de valorisation du territoire (clg)

Moyennes de l'item (1 point a été attribué par action à rayonnement territorial). Collèges du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes. Courbe des moyennes de l'indice d'éloignement des collèges par type d'établissement.

Lecture : les actions de valorisation du territoire totalisent un indice de 0,5 dans le groupe des collèges du panel situés dans des communes hors de l'attraction des villes. La moyenne des indices d'éloignement des collèges de ce groupe est de 6,25.

Si nous avons trouvé peu d'occurrences de projets clairement en commun avec le territoire, le lycée agricole français se démarque nettement sur cet item (Figure 62). Il est dans ses missions de répondre aux besoins de son territoire et de s'adapter à ses spécificités notamment grâce à son exploitation pédagogique qui a un rôle de laboratoire. Les projets des lycées professionnels italiens mentionnent régulièrement *i corsi serali*, les cours du soir d'initiative locale destinés aux habitants du territoire.

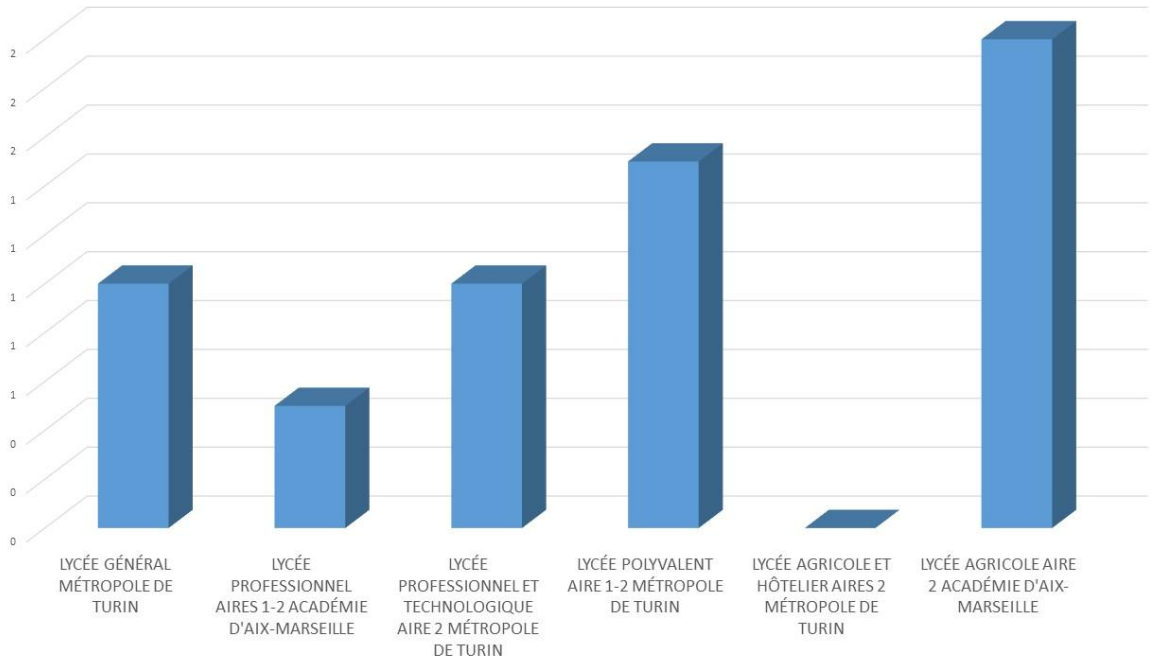


Figure 62 Actions de valorisation du territoire (lycées)

Moyennes de l'item (1 point a été attribué par action à rayonnement territorial). Lycées du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes.

3.1.1.4. Parties du programme prises en charge par les acteurs territoriaux

Nous n'avons relevé aucune occurrence pour cet item dans les projets d'établissement. La question de laisser une partie des enseignements à des intervenants extérieurs locaux n'est fait débat au sein de l'institution et ne va pas de soi dans les représentations des personnels. Cependant les entretiens ouvrent des pistes de réflexion par rapport à ce qui se fait dans certains établissements :

> *Parce que le maître mot est là : nous avons des référentiels en capacités et en compétences. C'est aussi une différence. Il n'y a pas de programmes en tant que tels. […] Seules les capacités et les compétences sont explicitées, et non les connaissances comme c'est le cas à l'EN. Les stages territoires sont écrits de telle manière qu'ils ne sont pas uniquement supports de thèmes vus en classe, mais ils sont à part entière des sujets à traiter sans que le sujet soit défini. Par exemple nos élèves sont partis en stage territoire dans les Baronnies, ils ont traité des rapaces et charognards, c'était un thème qui n'avait jamais été traité par ailleurs en classe, et qui n'était inscrit dans aucun référentiel, mais c'était le support de ce stage territoire. Les enseignants ont le choix à certains moments d'adapter leur enseignement au territoire, de ne plus être les détenteurs du savoir mais d'apporter leurs connaissances, de compléter les intervenants en découvrant comme les élèves des thèmes nouveaux. Les thèmes abordés peuvent être complètement différents d'une année sur l'autre et les élèves ont la possibilité d'avoir une multiplicité de choses nouvelles. Cela dépend de l'enseignant et repose sur sa liberté pédagogique. Les enseignants font ce qu'ils veulent tant que c'est cohérent avec un projet éducatif validé. Mais c'est très compliqué pour les*

jeunes profs qui débutent car ils ne savent pas par quel bout le prendre. C'est déstabilisant. Et puis comment évalue-t-on le travail des enseignants ? Il y a une grande liberté pour atteindre les objectifs nationaux en matière de validation des diplômes. Même si cela se retrouve ailleurs, c'est très accentué dans l'enseignement agricole. (Directrice et directeur-adjoint du lycée agricole, Gap, 04)

Le collège François Massot de la Motte du Caire (04) a ouvert une formation jeunes sapeurs-pompiers dont les enseignements assurés en partie par des acteurs locaux s'intègrent dans le cursus des classes du collège.

Le parcours citoyenneté, sécurité, défense, ce sont les volontaires de l'établissement et ils sont dans toutes les classes. Les JSP cette année et l'année dernière, ils étaient dans une classe spéciale. Ils sont sur les créneaux d'ouverture normale d'un établissement scolaire, ils ont le parcours citoyenneté. Les JSP ont cours le mercredi après-midi, de 13h à 17h avec un formateur pompier. Pour chaque période, il y a une réunion entre les professeurs qui interviennent dans la formation, la SVT, la techno, la physique, les maths et le sport, et les formateurs pompiers. Dans le programme JSP on retrouve des éléments qui sont dans le programme Education nationale de ces disciplines. Et donc les pompiers se mettent d'accord avec les enseignants. Par exemple, si tu prends le triangle du feu en physique, il est fondamental pour les jeunes sapeurs-pompiers. Mais quand le professeur de physique le présente dans la classe JSP, il s'appuie sur ce qui a été fait par le pompier ou le pompier va s'appuyer sur ce qu'a fait le prof de physique sur le triangle du feu. Pareil pour le cœur en SVT. (Principale, La Motte du Caire, 04)

Avec la réforme des filières des lycées professionnels en 2018, les stages en entreprise offrent l'opportunité de partager l'enseignement des contenus avec les professionnels du secteur :

Actuellement le stage s'appelle « période de formation en milieu professionnel » qui dure 22 semaines avec des évaluations faites par les maîtres formateurs en entreprise et qui comptent pour le diplôme. (IEN-Et référente du réseau académique Les Écrins)

En Italie le directeur du lycée polyvalent réfléchit localement à la prise en compte des savoirs enseignés lors des stages des élèves en entreprise :

C'est la grande question sur laquelle nous réfléchissons depuis longtemps. En général les élèves reviennent de leur stage avec une fiche d'évaluation remplie par l'entreprise. Il faudrait ensuite pouvoir valoriser cette expérience dans le parcours scolaire des élèves. Mais il n'y a pas de note sur l'alternance école-travail. Il est possible et cela se fait parfois, quand un élève a fait son stage, parfois même durant les vacances d'été, qu'il a travaillé pendant un mois plutôt que d'aller à la mer, de valoriser cette expérience par une note en plus dans une discipline ou un bonus qui peut augmenter une note. Il faut trouver des modalités de prise en compte dans le curriculum des élèves, en réfléchissant au préalable à la place des compétences dans l'enseignement. (Directeur lycée polyvalent, Pignerol, Métropole de Turin)

L'expérience de l'association Fusion Jeunesse laisse voir des évolutions dans le sens d'un plus grand partage de la transmission des contenus parmi les enseignants français. Fusion Jeunesse a dû adapter ses créneaux d'intervention dans les établissements français :

> *[…] L'adaptation que nous avons effectuée se situe plutôt au niveau du temps scolaire sur lequel se déroule le projet contrairement à Montréal où c'est davantage le péri-éducatif qui est mobilisé. Les enseignants français donnent de leur temps d'enseignement quelle que soit la matière. (Directrice Fusion Jeunesse France)*

La collaboration avec les acteurs du territoire dans le cadre d'un projet institutionnalisé a permis ici de faire « bouger » les pratiques et les représentations des enseignants en incluant le projet dans les heures disciplinaires.

3.1.2. Focus sur l'ÉDD dans les projets d'établissement

A travers l'éducation au développement durable, nous abordons maintenant plus spécifiquement la territorialisation des contenus au niveau des "parcours d'élèves" et des enseignements transversaux. Les directives onusiennes en matière d'éducation relative à l'environnement à partir des années 90 puis l'éducation au développement durable (ÉDD) dans les années 2000 ont fait évoluer le primat du national (Figure 63).



Figure 63 Les 17 objectifs de développement durable pour 2030, ONU.

L'éducation au développement durable, notamment dans l'enseignement agricole, a mis en lumière le rôle et la capacité de mobilisation des territoires et de leurs acteurs (Barthes & Lange, 2017a). Les agences internationales et les entités supranationales

comme l'ONU et l'UNESCO ont ainsi joué un rôle important dans la globalisation de l'éducation mais aussi dans sa territorialisation :

> *On est en effet passé d'une gouvernance globale faible et indirecte où les influences extérieures étaient présentes, mais filtrées par les gouvernements nationaux, à celle d'une gouvernance globale ayant une emprise directe et forte sur les politiques nationales et infranationales. (Van Zanten, 2021, p. 59)*

Au carrefour des prescriptions des programmes disciplinaires, des parcours de l'élève et des injonctions onusiennes, en passant par les labels nationaux et les programmes européens, l'ÉDD est emblématique des transformations scolaires. Quelle ÉDD les projets d'établissement de notre panel alpin reflètent-ils ?

3.1.2.1. La liberté curriculaire des établissements italiens

D'abord relayées au niveau des collectivités et des associations, l'ÉDD est entrée dans les programmes puis a été mise en œuvre à l'échelle des établissements avec les É3D[56] en 2013. On retrouve l'ÉDD dans l'axe « parcours de l'élève » qui regroupe les modalités de l'engagement de celui-ci, et dans l'axe « ouverture et partenariats ». Dans le premier axe 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 ».

L'axe « ouverture et partenariats » se décline de façon homogène dans les projets français : « offrir aux élèves la plus grande ouverture sur le monde dans le domaine […] environnemental » ; « utiliser les ressources locales ». Les projets d'établissement français de notre panel sollicitent le parcours citoyen (circulaire de 2016) pour promouvoir une ÉDD 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. De plus, il est peu fait appel aux instances de concertation pour réguler ces actions au niveau de l'établissement. 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, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE) pour réguler et coordonner les actions dans le domaine de l'ÉDD.

Les établissements du panel italien mettent également en œuvre l'ÉDD dans une perspective d'éducation à la citoyenneté. Cependant son caractère transdisciplinaire est assumé à l'intérieur des disciplines. 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 le début des années 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'ÉDD dans le cursus disciplinaire de l'élève :

[56] Etablissement en démarche de développement durable.

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).

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 prenant en compte les enjeux globaux de l'ÉDD (Tableau 6) :

1ère année	2ème année	3ème année	4ème année	5ème 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

Tableau 6 Programmation de l'éducation au développement durable, lycée classique, Pignerol, Métropole de Turin

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'ÉDD. Ces mêmes programmes ont malgré tout 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 ÉAC 05)

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 ÉAC 05).

L'absence de territorialisation en définitive rend peu efficace cet enseignement.

3.1.2.1. Quelle ÉDD dans les projets d'établissement français ?

Dans le détail (Tableau 7), la conception de l'ÉDD 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 »

Tableau 7 Les variantes de l'ÉDD présentes dans les projets d'établissement du panel

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'ÉDD 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 ÉAC 05).*

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 .*

Les établissements français du panel sont nombreux à relayer les 7 objectifs identifiés par le ministère en matière de développement durable. 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, selon le ministère, le déploiement de l'ÉDD 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 une labellisation établissement en démarche de développement durable (É3D) 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.*

Bien que la politique de labellisation (qui depuis 2020 fait référence à l'agenda 2030) promue par l'Education nationale accentue la centration sur l'établissement :

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 ÉAC 05),

la régulation des actions de labellisation devrait être conduite selon nous au niveau du conseil pédagogique de l'établissement en lien étroit avec les acteurs territoriaux.

3.1.2.2. Des échelles de partenariat différentes d'un pays à l'autre

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 ÉAC 05).

La recherche d'ouvertures dans le territoire conduit les établissements français du panel à nouer essentiellement 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 du collège de Tallard situé en périphérie urbaine de Gap (05).

Les actions à l'initiative des acteurs de l'établissement s'appuient sur des subventions de leur collectivité locale de rattachement. Les collèges des Hautes-Alpes bénéficient de la politique volontariste du Conseil départemental :

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 du Département des Hautes-Alpes en charge de l'éducation).

Bien qu'elles regrettent de ne pas pouvoir davantage influencer les projets pédagogiques, 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.

Les collectivités territoriales italiennes pour des raisons budgétaires ne financent pas de telles actions directement. Une autre approche est privilégiée par les établissements italiens. A partir des programmes et des fonds européens dans le domaine de l'ÉDD, 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 à projet « Green economy, envole-toi ! » lancé par la Région Piémont ou le projet « We love bees » promu par la commission européenne (Erasmus+). La Figure 64 montre les choix de mise en œuvre de l'ÉDD par les établissements français et italiens :

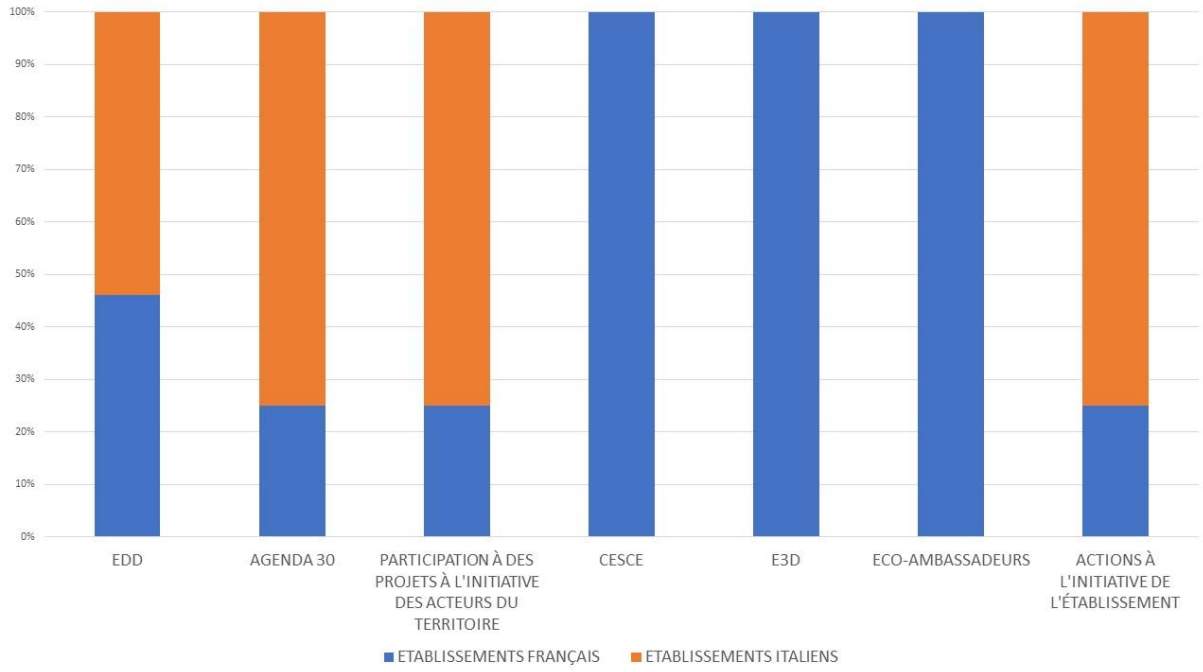


Figure 64 Comparaison des pratiques de l'ÉDD dans les projets d'établissement français et italiens en pourcentages cumulés.

Lecture : Dans les projets d'établissement français du panel les actions en lien avec l'éducation au développement durable représentent 45% du nombre total d'actions dans tous les projets du panel.

Si les colonnes CESCE, É3D et éco-ambassadeurs (ou éco-délégués) sont exclusivement mentionnées par les projets français, la participation à des actions dont les acteurs du territoire ou ceux de l'établissement sont à l'origine en référence à l'Agenda 2030 est

majoritairement du fait des projets italiens. Les projets partenariaux à large spectre environnemental dans les établissements italiens sont souvent financés par des fonds européens, apportant 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, de croiser les regards de façon égalitaire avec les acteurs locaux et d'effectuer une régulation sur la pertinence et l'impact des actions. Ces projets globaux n'empêchent pas des actions plus modestes à l'intérieur des établissements italiens comme les « journées de l'environnement » (*giornate ambientali*).

De leur côté les projets d'établissement français mentionnent très peu les projets initiés par des acteurs territoriaux, encore moins par des structures supranationales. Les chefs d'établissement français ont pointé à plusieurs reprises au cours des entretiens le risque d'une possible « récupération » de la part des acteurs locaux. En revanche, la référence aux agendas 21 ou 2030 est présente dans le projet du lycée agricole 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 ».

L'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole n'a aucune réticence à répondre aux besoins de son territoire en termes de formation. A cet égard le président du conseil d'administration du lycée agricole n'est pas son directeur, il est le plus souvent issu de la profession agricole. 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 ?*

3.1.2.3. Les réseaux d'établissement comme extension et régulation de l'ÉDD

En conclusion, l'éducation au développement durable est entravée par des représentations bien ancrées au sein de l'Éducation nationale. Si d'une part les personnels de l'établissement sont encore méfiants vis-à-vis des acteurs territoriaux, d'autre part certains voient dans l'ÉDD une façon de valoriser l'image 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…). (Projet d'établissement collège, Briançon, 05)*

Cependant l'ÉDD ouvre indéniablement l'établissement à son rythme sur son territoire. Pour un établissement du panel français, l'ÉDD est une opportunité 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. (Projet d'établissement collège, Tallard, 05)*

Mais l'ÉDD peut aussi nourrir les liaisons inter-degrés. Cette question socialement vive sert souvent de base au travail dans le cadre des « liaisons école-collège et collège-lycée ». Le collège Marie Marvingt de Tallard (05) qui a élaboré un projet d'établissement commun avec les écoles primaires de son secteur souhaite une labellisation commune É3D 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 et un parcours de formation pour les élèves. Pour le proviseur du lycée de la Montagne de Valdeblore il est également pertinent d'impliquer 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 É3D.*

La mutualisation des moyens et des partenariats enrichit les relations avec les acteurs locaux. Le réseau académique écoles-collèges-lycées d'un même territoire apparaît comme un outil pertinent dans le cas de l'ÉDD pour bâtir un parcours d'élèves :

> *Il faut que ça passe à l'échelle des réseaux, qu'on sache ce que le 1er 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'Éducation nationale qui est le fait qu'on met en place des choses qu'on n'évalue jamais. (Conseiller ÉAC 05).*

La typologie de l'établissement (collège multisite, cité scolaire) peut aussi rendre plus cohérente la mise en œuvre de l'ÉDD. 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'ÉDD en termes de moyens, de personnels et d'offre de formation. Enfin l'« istituto comprensivo » Regio Parco de Turin regroupe 3 écoles primaires et 2 collèges. 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'ÉDD mais également les disciplines scolaires.

La comparaison franco-italienne (Tableau 8) montre que si le système scolaire français appréhende l'éducation au développement durable sous l'angle des projets disciplinaires, des parcours d'élèves et des labels, les établissements italiens et le lycée agricole français intègrent l'ÉDD dans les enseignements curriculaires et promeuvent des actions dans le cadre de l'agenda 2030.

FRANCE		**ITALIE**
National	**Curriculum**	National avec 20% d'autonomie
Matières, inspections, conformité	**Programmes**	Suppression début du 21ème siècle
Absence	**Politique d'établissement de l'ÉDD**	Programmation dans les disciplines et régulation
ÉDD dans les programmes disciplinaires et les parcours d'élèves	**Modalités d'enseignement**	Prise en charge par les disciplines

Projets financés par les collectivités	**Partenariats**	Au niveau de l'établissement en réponse à des projets européens
Cités scolaires et établissements multisites Réseaux académiques	**Regroupements et mutualisations**	Les établissements sont regroupés en dessous d'un seuil de 500 élèves
Associations, mairies, intercommunalités, départements et régions	**Appui du territoire**	Projets et fonds européens relayés par les régions, les métropoles et les communes.
Volonté d'intervenir des associations et des collectivités mais méfiance des acteurs de l'établissement	**Relations établissement et acteurs territoriaux**	Co-interventions car l'établissement, les associations et les collectivités font partie de plein droit des programmes européens

Tableau 8 Comparaison des modalités de mise en œuvre de l'ÉDD, source projets d'établissement et entretiens du panel de la recherche de 2021.

Bien qu'il ait tout intérêt à s'emparer de l'ÉDD, l'établissement scolaire français peine à s'en emparer sans les acteurs locaux. Le cadre du réseau académique nous semble particulièrement adapté à la mise en œuvre collective et globale de l'ÉDD pour concilier les enjeux sociétaux, politiques et économiques de cet enseignement. C'est à plusieurs que les établissements peuvent tirer bénéfice des enjeux environnementaux dans une logique de formation réciproque des acteurs de l'école et du territoire afin d'éviter une possible instrumentalisation (Barthes & Alpe, 2012).

3.2. La territorialisation par les acteurs

Les relations entre les acteurs de l'établissement et ceux du territoire sont généralement le vecteur principal d'ancrage territorial pour peu que les personnels de l'établissement habitent effectivement dans le territoire :

> *Être originaire du territoire est un atout. Par exemple quand j'étais à Manosque, pour visiter l'entreprise L'Occitane je n'avais pas d'entrées, je ne connaissais personne. De plus je n'habitais pas ce territoire-là, je rentrais tous les soirs chez moi, je ne pouvais donc pas nouer de relations. (Chef des travaux lycée professionnel Alpes et Durance, Embrun, 05).*

Le même constat est fait également en lycée polyvalent :

> *Il y a des quantités de choses qui sont faites dans les établissements et qui ne sont jamais montrées au public. C'est dommage parce que c'est fait par des élèves du territoire souvent avec des acteurs du territoire. Il faut connaître et faire connaître les deux. On a des enseignants qui ne connaissent pas le territoire d'abord parce que tous les enseignants du lycée ou des collèges n'habitent pas forcément Briançon. Ce ne sont pas des enseignants qui vont s'investir nécessairement dans l'ancrage local. (Conseiller ÉAC 05)*

Pour l'équipe de direction du lycée agricole de notre étude :

> *Dans le milieu agricole, ce sont les enseignants des matières agricoles, très impliqués et implantés dans le territoire, qui m'ont ouvert les portes. (Equipe de direction du lycée agricole, Gap, 05).*

Les résultats globaux dans ce domaine de la territorialisation montrent que la ruralité et ce que nous appelons l'isolement ne pénalisent pas les relations des acteurs de l'établissement avec ceux du territoire (Figure 65).

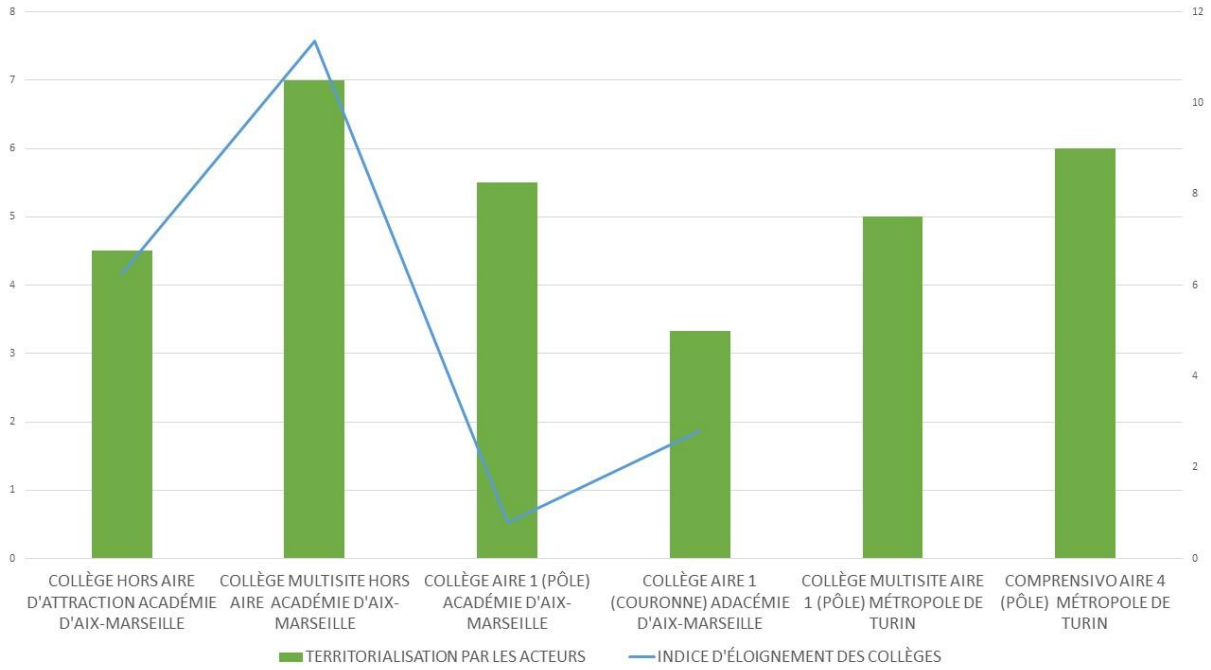


Figure 65 La territorialisation par les acteurs (clg)
Collèges du panel par type d'établissement et aire d'attraction des villes. Moyenne des indices d'éloignement des collèges par type d'établissement et aire d'attraction des villes.

Lecture : le domaine de la territorialisation par les acteurs totalise un indice de 4,5 dans le groupe des collèges du panel situés dans des communes hors de l'attraction des villes. La moyenne des indices d'éloignement des collèges de ce groupe est de 6,25.

Les résultats du collège multisite pourtant situé dans un contexte de fort éloignement des centres urbains prouvent que le tissu associatif et partenarial n'est pas absent des aires isolées. Une structure qui regroupe trois collèges apporte également une plus-value dans ce domaine. En revanche les collèges situés dans les communes couronnes des aires 1 d'attraction des villes ne semblent pas bénéficier de la même dynamique avec les acteurs locaux. Nous faisons l'hypothèse que si le tissu associatif et partenarial local est peut-être moins étoffé que celui des communes en-dehors des aires d'attraction dans la mesure où les populations qui habitent dans les communes couronnes des aires d'attraction travaillent, se fournissent et profitent des infrastructures de la commune pôle. Elles participent donc moins qu'ailleurs à la promotion des ressources et de l'identité locale. La deuxième hypothèse issue des entretiens avec les chefs d'établissement révèle que les personnels de l'Éducation nationale résident beaucoup moins dans la commune de leur établissement quand il s'agit de communes couronnes d'aire d'attraction des villes. Cela a un impact sur leur implication territoriale comme dans ce collège en périphérie de Briançon :

> *Il y a moins de professeurs qui habitent le territoire ici à L'Argentière mais je ne perçois pas vraiment de différence d'implication dans le territoire. Ils travaillent peut-être moins avec des acteurs locaux parce qu'il y a moins d'offre qu'à Briançon. Il faut dire aussi que cette année a été très particulière. Je pense qu'un enseignant qui habite ce territoire sera au courant de davantage de choses, il reçoit dans sa boîte aux lettres la lettre d'information de la commune par exemple. En habitant sur place il peut y avoir davantage d'interrelations. Par exemple cette année une enseignante a proposé une sortie à l'aérodrome voisin de Saint Crépin pour le niveau cinquième car son beau-père en est le président. (Principale, L'Argentière-La Bessée, 05)*

A cet égard il est intéressant de constater dans ce même collège que seuls les enseignants qui habitent le territoire mènent un projet avec des acteurs locaux. Si d'une façon générale nos entretiens ont révélé la richesse du tissu associatif et des ressources locales, les directions régionale et académique ne financent pas suffisamment les partenariats :

> *Il y a très peu d'intervenants potentiels parce que la reconnaissance, la labellisation par le ministère de la culture des intervenants dans nos petits territoires est extrêmement difficile. (Conseiller ÉAC 05)*

Ce phénomène est atténué depuis les lois de décentralisation par les collectivités locales qui financent directement les actions pédagogiques et les partenariats des établissements. Pour enrichir l'offre culturelle de l'institution de formation scolaire la direction académique à l'action culturelle (DAAC) met à la disposition des structures culturelles des professeurs-relais dont la mission est de susciter des partenariats avec les enseignants, souvent au niveau départemental :

Nous essayons d'intervenir dans tous les établissements mais c'est difficile (professeure-relais du musée Gassendi de Digne les Bains, 04)

Si d'une part les professeurs-relais sont plutôt enclins à intervenir dans les établissements proches de chez eux,

Une de nos enseignantes d'histoire-géographie est la professeure-relais des archives départementales. De ce fait tous nos quatrièmes participent à un projet avec le service des archives départementales. (Principal, Digne les Bains, 04)

l'éloignement des établissements de la structure culturelle entraîne d'autre part un surcoût pour le transport des élèves parfois rédhibitoire. D'une façon plus générale, les personnels des structures dont la vocation est de rayonner sur tout le département habitent très souvent près de leur lieu de travail, c'est-à-dire la ville préfecture en milieu alpin. Le réseau Canopé qui est un opérateur de l'Éducation nationale dans les domaines des ressources pédagogiques et de la formation des enseignants, du numérique et de l'interface culturelle,

couvre moins le nord du département qui sans doute en aurait davantage besoin vu l'isolement (Directrice atelier Canopé 05).

Cet effet centripète incite les personnels des collèges en milieu rural à nouer des liens avec les acteurs qu'ils côtoient régulièrement dans la mesure où leur établissement dispose d'un budget dédié octroyé par la collectivité. Le domaine de la territorialisation par les acteurs offre une certaine homogénéité dans les projets d'établissement des lycées (Figure 66).

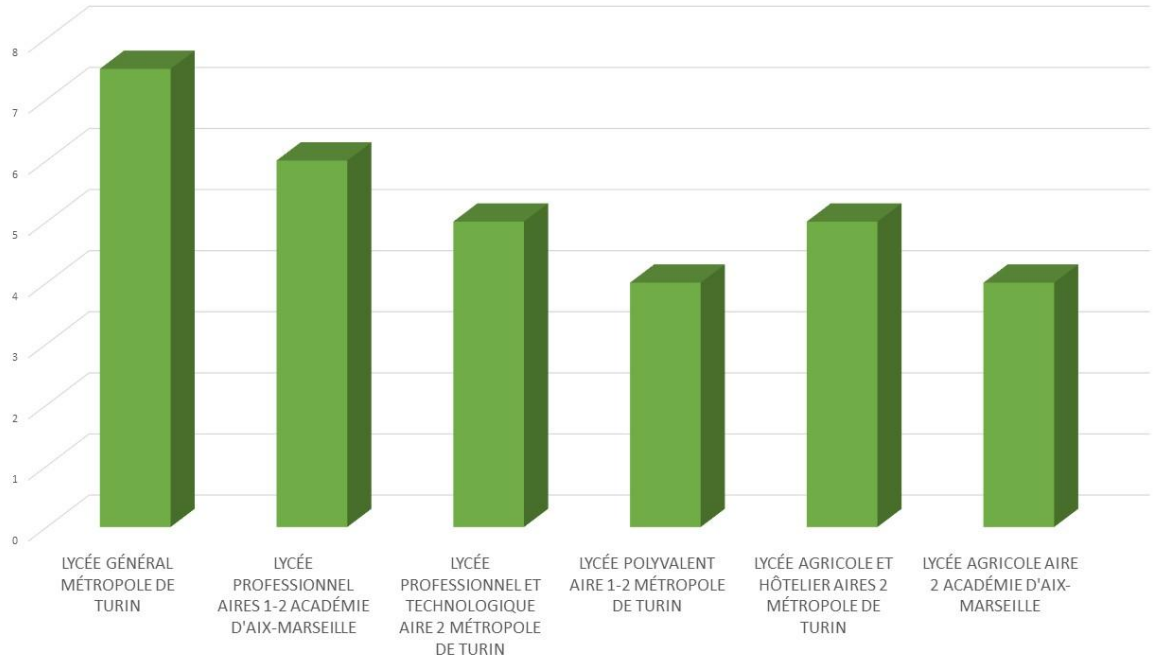


Figure 66 La territorialisation par les acteurs (lycées)
Lycées du panel par type d'établissement et aire d'attraction des villes.

En revanche le financement direct par les collectivités territoriales n'existe pas en Italie. Nous allons détailler pour chaque item les modalités de territorialisation des acteurs.

3.2.1. Les projets d'établissement français regardent rarement vers les acteurs du territoire

Bien qu'une trame commence à apparaître dans la forme des projets d'établissement, sans cadre formel précis dans le système français, le projet d'établissement est un objet administratif et contractuel qui est très variable dans son élaboration suivant l'établissement et surtout le chef d'établissement.

3.2.1.1. Les acteurs du territoire sont peu identifiés dans les projets français

Les projets d'établissement italiens recensent les acteurs et les ressources territoriales dans leur diagnostic. Seul le collège multisite obtient le même résultat parmi les établissements français de notre panel en réunissant les acteurs et les ressources des 3 établissements (Figure 67).

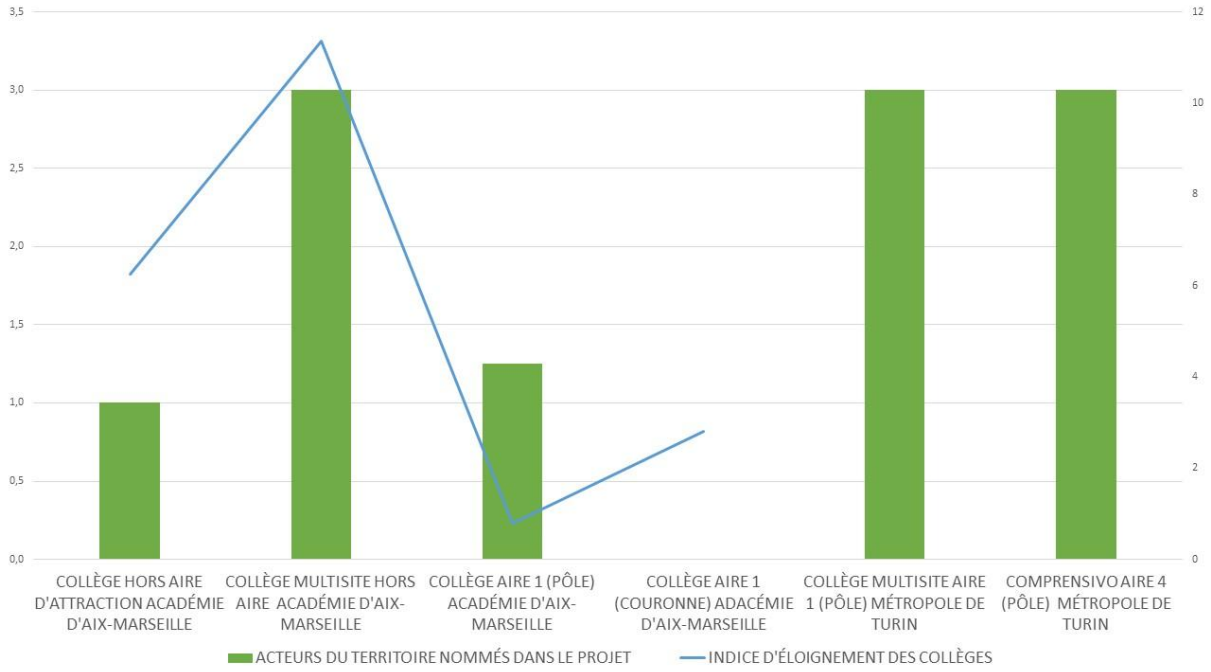


Figure 67 Acteurs du territoire identifiés dans le projet d'établissement (clg)

Moyennes de l'item (1 point par partenaire cité jusqu'à 3 points). Collèges du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes. Courbe des moyennes de l'indice d'éloignement des collèges par type d'établissement.

Lecture : les occurrences où les acteurs sont nommés dans les projets totalisent un indice de 1 dans le groupe des collèges du panel situés dans des communes hors de

l'attraction des villes. La moyenne des indices d'éloignement des collèges de ce groupe est de 6,25.

La présence d'un interlocuteur du territoire identifié à l'intérieur de l'établissement est très rarement exprimée, hormis les références au GPDS qui réunit autour du CPE les acteurs territoriaux investis dans la lutte contre le décrochage scolaire. On les trouve dans les projets d'établissement français des communes pôle des aires 1 d'attraction des villes qui sont plus proches des structures culturelles. Cela ne signifie pas que des actions similaires n'existent pas ailleurs et notamment dans la ruralité, mais elles ne semblent pas nécessiter une inscription dans le projet d'établissement. Les projets des collèges des communes couronnes des aires 1 d'attraction des villes ne font pas apparaître les acteurs avec lesquels elles ont des liens. Il est possible qu'elles travaillent avec des intervenants plus éloignés implantés dans la ville pôle. Bien que l'autonomie de établissement lui donne la possibilité de conventionner avec des associations et des services locaux, la mention des partenaires n'est pas explicite dans les projets français comme c'est le cas dans les projets italiens. Les projets français font parfois référence à des partenaires locaux dans le cadre de l'opération « devoirs faits ». Nous remarquons que le collège multisite permet une mutualisation plus efficace de ressources locales.

Comme les collèges, les lycées italiens citent également leurs ressources locales dans le diagnostic du territoire. Comme pour les collèges les lycées professionnels français mentionnent leurs partenaires locaux dans la lutte contre le décrochage scolaire, mais ce n'est pas le cas pour le lycée agricole français (Figure 68).

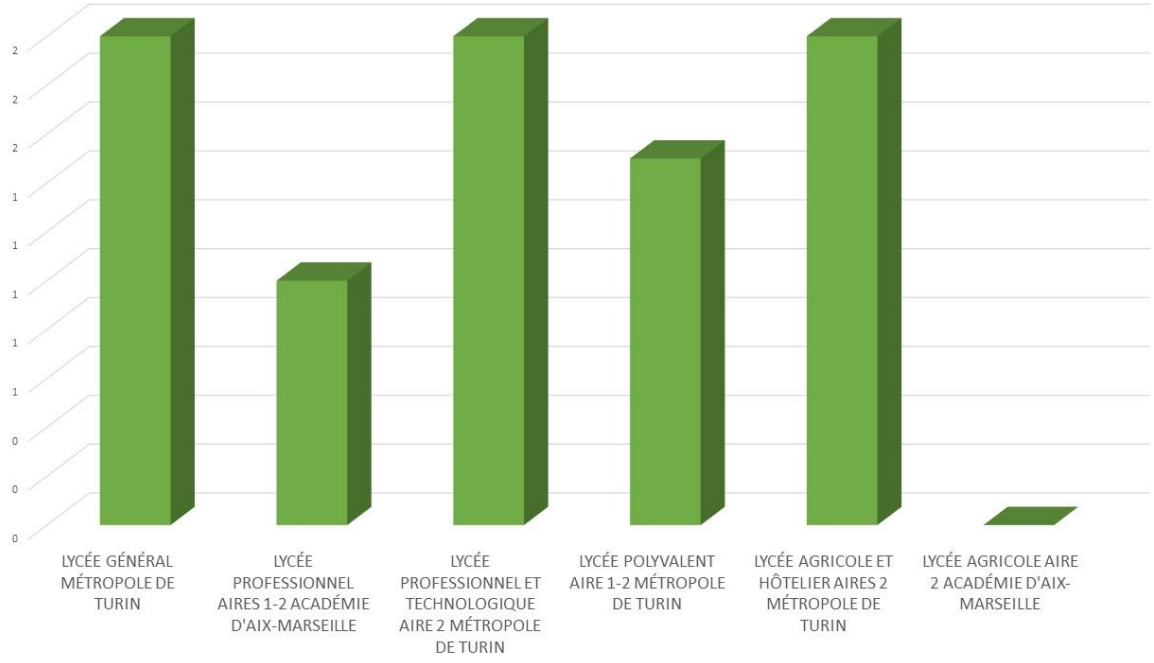


Figure 68 Acteurs du territoire identifiés dans le projet (lycées)

Moyennes de l'item (1 point par partenaire cité jusqu'à 3 points). Lycées du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes.

3.2.1.2. Des interlocuteurs du territoire faiblement mobilisés dans le projet

Nous recherchons dans cet item comment l'établissement organise ses liens avec son territoire. En ce qui concerne les collèges de notre étude (Figure 69), le projet d'établissement ne prévoit pas d'interlocuteur identifié au sein des établissements sauf pour les collèges français des communes des pôles d'aires 1 d'attraction des villes et pour le collège italien « comprensivo ».

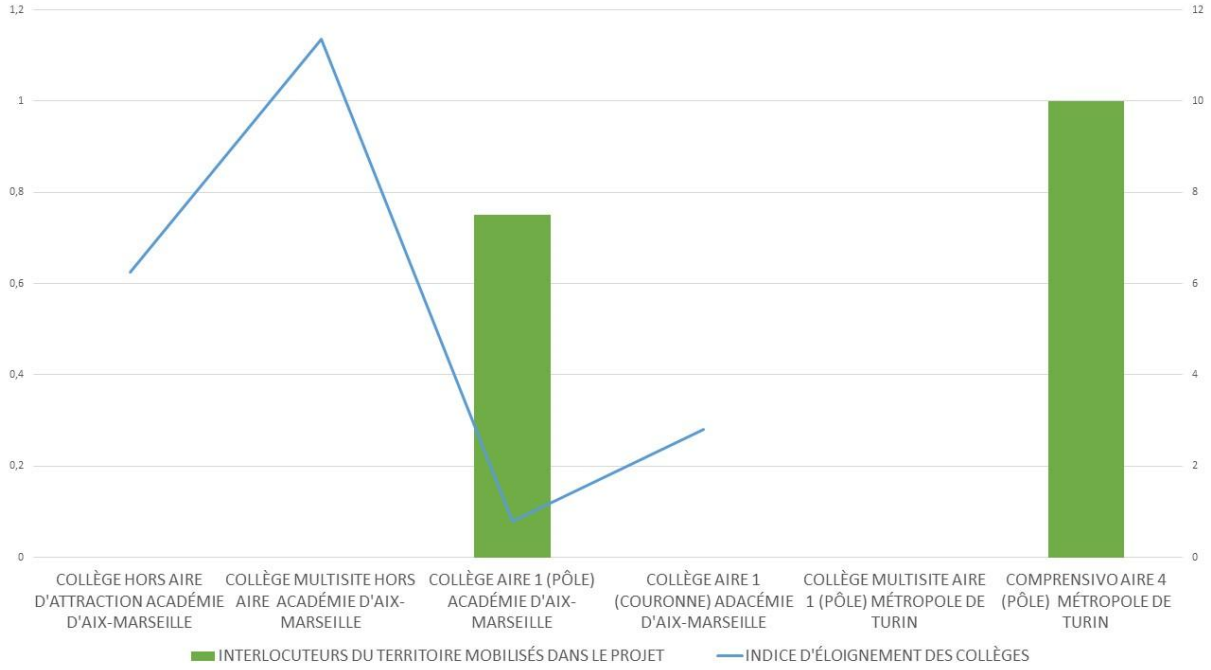


Figure 69 Interlocuteurs du territoire mobilisés dans le projet (clg)

Moyennes de l'item (1 point par partenaire cité jusqu'à 3 points). Collèges du panel par type d'établissement et aire d'attraction des villes. Moyenne des indices d'éloignement des collèges par type d'établissement et aire d'attraction des villes.

Lecture : l'item « interlocuteurs du territoire mobilisés dans le projet » totalise un indice de 0 dans le groupe des collèges du panel situés dans des communes hors de l'attraction des villes. La moyenne des indices d'éloignement des collèges de ce groupe est de 6,25.

Les lycées français du panel (Figure 70) identifient globalement peu les interlocuteurs du territoire dans leur projets d'établissement, sauf les chefs de travaux à l'occasion des stages en entreprises. Les lycées généraux italiens du panel indiquent de façon précise quelles sont les personnes désignées pour s'occuper des thématiques transversales

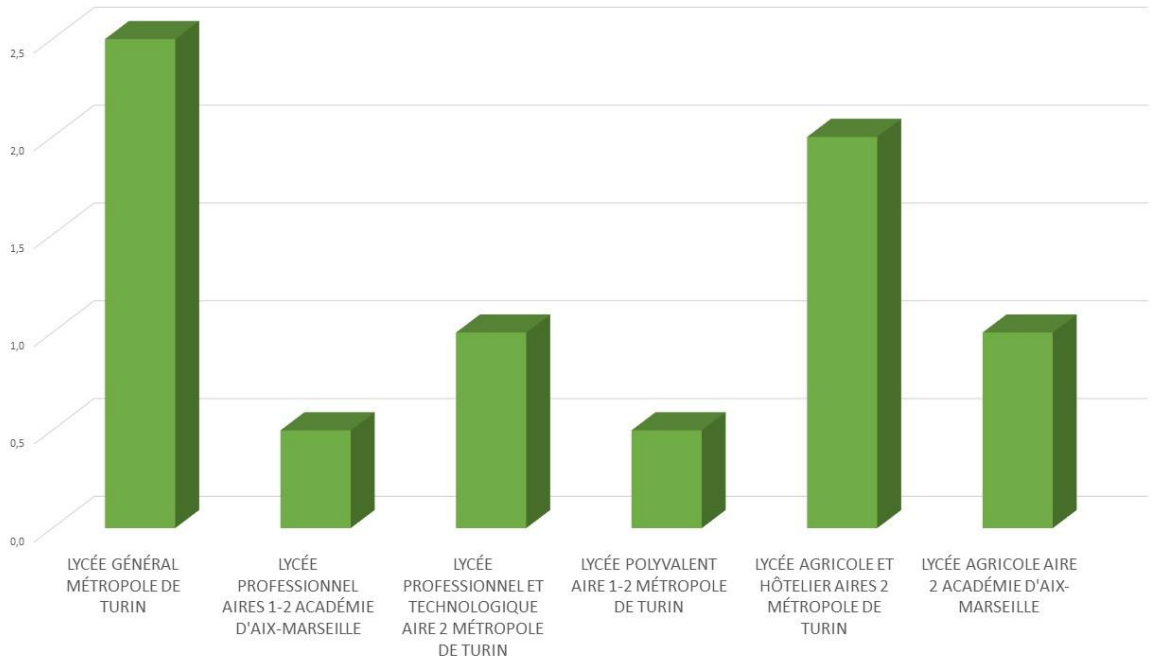


Figure 70 Interlocuteurs du territoire mobilisés dans le projet (lycée)
Moyennes de l'item (1 point par partenaire cité jusqu'à 3 points). Lycées du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes.

Les interlocuteurs du territoire sont précisément identifiés dans les projets d'établissement italiens en raison notamment de leur autonomie administrative qui incite le chef d'établissement à adapter l'organisation interne. Une fiche de poste est établie systématique par le chef d'établissement pour des missions qui ne sont pas définies de façon exhaustive par l'autorité centrale. Le projet italien liste de façon exhaustive les personnes déléguées ou référentes dans de nombreux domaines comme les besoins éducatifs particuliers, les élèves allophones nouvellement arrivés en Italie, qui nécessitent des liens solides avec les associations et les services territoriaux. Le projet d'établissement d'un lycée situé dans l'aire 2 d'attraction des villes prévoit explicitement deux référents pour « les parcours d'orientation et les rapports avec le territoire ». Il s'agit de la seule occurrence en direction du territoire. Cependant nous n'avons pas relevé de référents clairement en charge des liens avec les acteurs du territoire. Les chefs d'établissement italiens peuvent aussi choisir leur adjoint et leurs collaborateurs parmi les enseignants volontaires :

> *J'ai un groupe de 5 ou 6 collaborateurs fantastiques, avec lesquels je travaille très bien. Nous échangeons de manière très informelle et très franche sur les propositions et les expériences, et généralement nous recevons ensemble les groupes, les associations ou les structures locales. Nous collaborons de façon très active et systématique. […] C'est vrai aussi que l'autonomie favorise ce type de collaboration, cette implication. (Directrice lycée professionnel italien, Pignerol, Métropole de Turin).*

En Italie les stages en entreprise des lycéens ont été généralisés à tous les élèves des voies professionnelles, technologiques et générales dans le « parcours de compétences transversales et de l'orientation ». Les lycées, généraux, technologiques et professionnels

doivent nouer des liens avec les entreprises et les administrations du territoire de façon à pouvoir offrir à tous leurs élèves un nombre important d'heures de stage les trois dernières années, évalué dans leur formation. :

> *Il y a eu une réforme importante du système scolaire dans la loi 107 qui a augmenté le nombre d'heures d'alternance école-travail à 200 heures pour les lycées généraux et 400 heures pour les instituts professionnels et techniques. Il y a deux ans ils l'ont réduit respectivement à 90 et 150 heures. […] A mon avis le territoire est une intégration fondamentale dans le curriculum scolaire. (Proviseur lycée professionnel et lycée artistique, Pignerol, Métropole de Turin).*

Cette action fortement en lien avec les ressources territoriales nécessite d'être coordonnée par une équipe souple d'enseignants volontaires dans tous les établissements italiens, l'équivalent du chef des travaux (DDFPT) du lycée professionnel français. Les CPE ou professeurs-documentalistes n'existant pas en Italie, les chefs d'établissement recrutent leurs collaborateurs dans des domaines comme le suivi des absences des élèves ou encore les liens avec les acteurs du territoire en fonction des compétences et des motivations de chacun.

3.2.1.3. Des personnels français dont les missions territoriales sont méconnues

Le statut des professeurs-documentalistes prévoit une dimension territoriale orientée vers les ressources culturelles locales[57]. Les professeures-documentalistes que nous avons rencontrées revendiquent la mission territoriale de leur métier :

> *La dimension culturelle du métier d'enseignant documentaliste est certaine, et permet à l'établissement de rayonner sur son environnement culturel. Des liens se nouent entre enseignants de l'EN et acteurs territoriaux de la culture : conseil départemental, communauté de communes et communes, théâtres, cinémas, bibliothèques et librairies, musées et archives, structures dédiées au patrimoine scientifique, nombreuses associations locales ou départementales du domaine culturel et social, sans oublier un grand nombre d'artistes indépendants... (Professeure-documentaliste collège, Guillestre, 05)*

Cette dimension de leur métier est peu (re)connue par leurs collègues ou leur chef 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 lycée, Digne les Bains, 04)*

Une professeure-documentaliste souhaite être accompagnée du chef d'établissement dans sa mission d'ouverture sur le territoire :

> *Il est évident que j'ai besoin du soutien du chef d'établissement pour accomplir ma mission d'ouverture territoriale. […]. Il faut aussi que le chef d'établissement*

[57] Voir Les missions des professeurs-documentalistes p. 333.

se montre auprès des institutions du territoire. C'est un binôme qui fonctionne bien. (Professeure-documentaliste lycée privé sous contrat, Grasse, 06).

Ce même établissement privé sous contrat a créé une instance dont l'objectif est de soutenir les actions de solidarité avec le territoire. La présidente de la « commission de solidarité » est une enseignante bénévole qui reconnaît également le rôle décisif du chef d'établissement :

S'il l'impulse, c'est que ça lui tient à cœur et que dans son rôle ça existe.

Le conseiller principal d'éducation (CPE) est un personnel dont les missions le placent comme l'interlocuteur privilégié des familles mais aussi des acteurs territoriaux tels que les services de gendarmerie ou de police, les services socio-culturels de la commune et les associations de lutte contre le décrochage scolaire. Le conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance (CISPD) est un lieu institutionnalisé qui permet aux CPE de rencontrer les acteurs locaux :

Le chef d'établissement peut également s'appuyer sur le (CPE) dont les missions l'amènent à nouer des liens avec les structures sociales et culturelles. [Le CISPD réunit] des personnes remarquables qui connaissent le monde de l'éducation (Conseiller principal d'éducation, collège, Guillestre, 05).

Selon l'éducatrice d'une association qui lutte contre le décrochage scolaire, l'appui d'un CPE et d'une instance comme le CISPD en milieu rural est une porte d'entrée dans l'établissement :

Je bosse beaucoup avec les CPE, ils ont l'info sur les gamins. Ils relaient nos échanges aux chefs d'établissement, à l'infirmière scolaire ou à l'assistante sociale. Le ou la CPE est à temps complet dans l'établissement, ce qui n'est pas toujours le cas d'autres personnels comme l'infirmière scolaire ou la psychologue. […] Ce n'est pas facile d'entrer dans les établissements. On pourrait s'appuyer sur le CISPD. […] Le président de notre association qui est principal de collège, […] dit « moi je crée les décrocheurs et l'association s'en occupe ». (Association 432A, Briançon, 05)

Les missions des professeurs d'EPS impliquent également une adaptation des activités aux contraintes et ressources territoriales :

Depuis 1984 il y a un projet d'EPS qui se base sur le contexte local, les partenaires éventuels, l'environnement, tout en tenant compte du projet d'établissement dans lequel on doit s'intégrer. Le projet est revu tous les mardis. Comme le projet éducatif. Soit on le prend comme une contrainte soit on dit c'est intéressant, pour la création de liens et s'appuyer dessus pour les événements et le revivre. (Professeur d'EPS lycée privé sous contrat, Grasse, 06)

Outre les statuts de ces personnels les établissements scolaires français disposent d'une dotation en numéraire versée sous forme d'indemnités pour des missions particulières (IMP) versées aux référents dans des domaines choisis par l'établissement (ÉDD, numérique, culture… etc.). Les projets d'établissement français ne mentionnent pas ces missions.

3.2.1.4. Les parents d'élèves sont mentionnés pour le suivi scolaire de leurs enfants

La place accordée aux parents dans les projets d'établissement de notre étude est proportionnelle à l'isolement du collège (Figure 71).

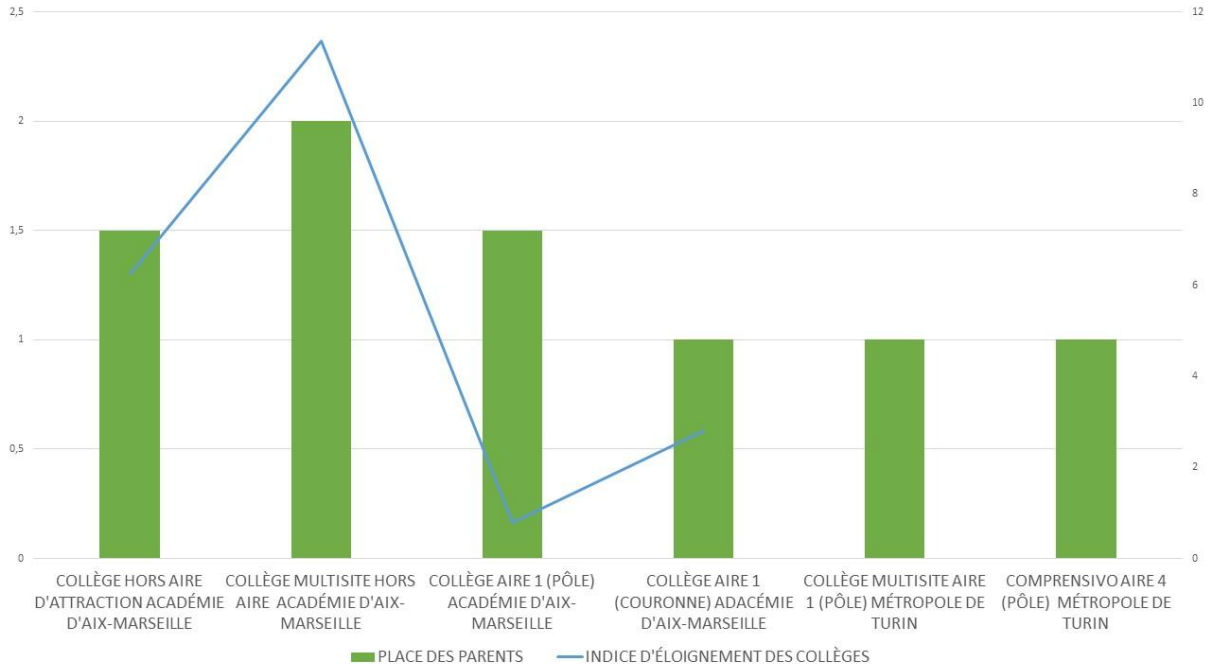


Figure 71 Place des parents d'élèves dans les projets d'établissement (clg)

Moyennes de l'item : 1 point pour des dispositifs visant à aider les parents à accompagner leur enfant (aide aux devoirs, suivi des résultats, aide à l'orientation), 1 point pour leur rôle dans les liens avec le territoire et 1 point pour leur participation aux actions. Collèges du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes. Courbe des moyennes de l'indice d'éloignement des collèges par type d'établissement.

Lecture : l'item « la place des parents » totalise un indice de 1,5 dans le groupe des collèges du panel situés dans des communes hors de l'attraction des villes. La moyenne des indices d'éloignement des collèges de ce groupe est de 6,25.

La place des parents en tant qu'acteurs locaux est majoritairement envisagée sous l'angle de la co-éducation dans les collèges. Un effort dans le domaine de la communication et de l'information des parents est présent dans de nombreux projets d'établissement, notamment sous la forme d'une meilleure prise en main de l'outil numérique de travail (ENT) Pronote.

Pour ce qui concerne les lycées (Figure 72) l'implication des parents d'élèves est peu élevée dans les projets des établissements italiens bien que le projet d'établissement (PTOF) issu de la loi de 2015 constitue un contrat entre l'établissement, le bureau scolaire régional (État) et les familles (Baldacci et al., 2015).

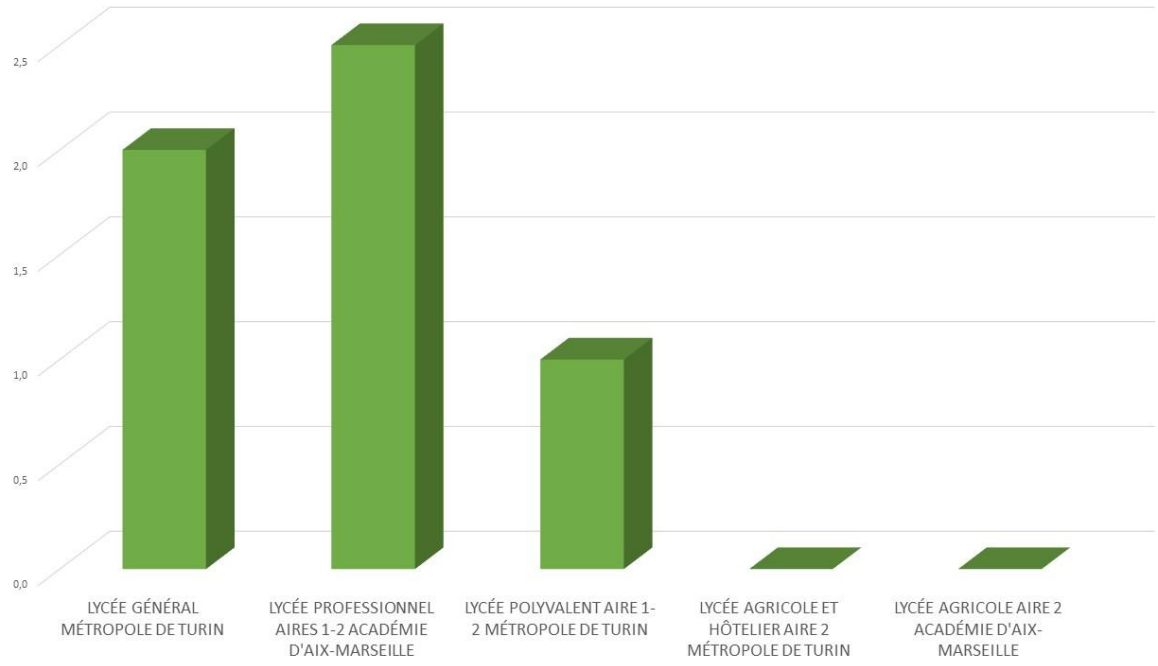


Figure 72 Place des parents d'élèves dans les projets d'établissement (lycée)

Moyennes de l'item : 1 point pour des dispositifs visant à aider les parents à accompagner leur enfant (aide aux devoirs, suivi des résultats, aide à l'orientation), 1 point pour leur rôle dans les liens avec le territoire et 1 point pour leur participation aux actions. Lycées du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes.

En Italie les parents et les élèves sont souvent considérés comme des acteurs à part entière mais de façon informelle :

> *en plus de cette équipe très efficace, composée de collaborateurs et d'enseignants, nous avons un comité d'étudiants et un comité de parents que j'ai l'habitude de façon très stratégique d'associer à nos décisions. (Directrice lycée professionnel, Pignerol, Métropole de Turin).*

A noter que les projets des lycées généraux font plus souvent référence aux parents d'élèves pour le suivi des élèves que ceux des lycées professionnels italiens.

Côté français, si la loi de 2013 de refondation de l'école renforce la coopération et la coéducation entre les parents et l'école, ceux-ci et leurs fédérations ne sont pas sollicités dans les projets d'établissement comme habitants et acteurs du monde associatif, économique et social. Ils sont davantage considérés comme des relais des enseignants en-dehors de la classe : suivi du travail personnel de l'élève, choix des vœux d'orientation, suivi des évaluations… etc. En revanche les lycées professionnels français développent leur communication vis-à-vis des parents dans leurs projets dans l'objectif de valoriser leurs filières. Ils souhaitent travailler leur image grâce à différentes actions comme les journées portes ouvertes. Sur les 125 occurrences du mot « parents » dans les entretiens des chefs d'établissement de notre enquête, une seule en lycée professionnel envisage un partenariat avec un parent d'élève :

> *Je vois un jour un véhicule portant l'inscription « Chambre des Métiers et de l'Artisanat » s'arrêter devant le lycée pour déposer un élève. Je le note. La*

semaine d'après je revois le véhicule et m'adresse à son conducteur pour l'inviter à découvrir l'établissement. Ce monsieur a noué des liens avec la professeure d'économie-gestion qui ont débouché sur des projets. (Proviseur lycée professionnel, Embrun, 05).

Les établissements privés sous contrat, qui sont très peu financés par les collectivités locales peuvent s'appuyer sur leur organisme de gestion des établissements catholiques (OGEC) composé de personnalités emblématiques du territoire qui ont un lien avec l'établissement :

Notre organisme de gestion est ici très présent, nous discutons beaucoup. C'est un statut de bénévoles. Nous privilégions les personnes qui ont des compétences, qui sont impliquées dans le tissu professionnel ou la vie locale, ou jeunes retraitées. Contrairement aux collectivités territoriales de rattachement pour les établissements publics, notre organisme de gestion est viscéralement incarné et attaché à notre établissement, leurs enfants sont scolarisés ici et pour certains ils sont d'anciens élèves. […] Nous ne sommes pas obligés comme dans le public de faire tous la même chose. (Chef d'établissement établissement privé sous contrat, Grasse, 06).

L'implication de ces personnes dans la vie de l'établissement offre une opportunité supplémentaire d'ancrage territorial aux établissements privés sous contrat.

3.2.1.1. « Refaire » le projet d'établissement

Il existe un autre frein, typiquement français, à l'ancrage de l'établissement. Il s'agit de l'absence de continuité dans les objectifs et les moyens de les mettre en œuvre d'un chef d'établissement à l'autre. Dans nos entretiens nous constations que le réflexe d'un chef d'établissement français est de « refaire » le projet d'établissement à son arrivée, sans pour autant faire le bilan du précédent avec les équipes :

Vous me reposerez la question dans un an parce que je vais le réécrire à la fin de l'année, début d'année prochaine. (Principale, Serres, 05)

Sur les 20 entretiens avec les personnels de direction que nous avons menés dans les établissements du panel, aucun n'a été en mesure d'argumenter le projet de son établissement quand il ne l'avait pas élaboré. De plus, l'absence de cadre formel du projet d'établissement français, ajoute au caractère personnel et parfois même solitaire de l'exercice :

Le projet d'établissement est loin de ses bases, il est très souvent rédigé par le chef d'établissement, au mieux par l'équipe de direction, rarement par la communauté éducative. Il est un exercice à rendre pour telle date, souvent très bien présenté graphiquement, mais d'une facture très ressemblante d'une académie à l'autre. En 89 la circulaire élaborée par Bernard Toulemonde était remarquable, il y avait tout même l'évaluation, mais on en est très loin aujourd'hui. Beaucoup de projets d'établissement n'en sont pas, c'est le projet du chef d'établissement. (IGEN honoraire).

Du caractère mouvant du projet d'établissement, il résulte une sorte d'insécurité voire d'inconfort vis-à-vis de la « direction » de l'établissement. Des changements rapides d'objectifs et de méthode brouillent le message et démobilisent les personnels :

Le projet d'établissement est un peu moins clair maintenant. Sur la plaquette, tout un tas de mots qui sont très beaux, c'est une compilation de mots, « personnalisation, réussite, excellence ». (Professeur EPS lycée privé sous-contrat, Grasse, 06)

Si le projet d'établissement fait écho à une réalité adossée à des valeurs communes, partagées par les acteurs territoriaux, l'adhésion peut en être facilitée et devenir pérenne :

Alors que quand on est accueilli par le chef d'établissement avec cette phrase « Ensemble fêter la vie », ça a un autre sens et une autre portée que ce qu'on entend en formation : « S'intégrer dans le territoire, attention ZEP, public difficile ». C'étaient des trucs très sérieux. « Ensemble fêter la vie » c'était dans le projet d'établissement. (Professeur EPS lycée privé sous-contrat, Grasse, 06)

3.2.1.1. Le projet d'établissement face au changement d'équipe de direction

Dans le cas de l'institut privé sous contrat, le projet d'établissement et l'organisation interne qui avait été mise en place n'ont pas été modifiés après le départ à la retraite des deux personnels de direction qui l'avaient initié :

C'était le directeur du collège qui avait créé cette commission et qui en était le président jusqu'à son départ à la retraite […]. (Professeur d'EPS lycée privé sous contrat, Grasse, 06)

Si les actions de solidarité internationale ont perduré après le départ à la retraite du directeur du collège, les directions qui se sont succédé n'y adhèrent cependant plus de la même façon :

Même là sur le temps fort qu'on organise au collège, c'est [organisé] par la hiérarchie comme un projet enseignant. Ce n'est pas vu comme un projet au niveau de l'établissement. Je coordonne et c'est souhaité par mes hiérarchies, mais elles ne s'y impliquent pas, depuis toujours. Malgré le soutien bienveillant dont je bénéficie de la part de ma hiérarchie, il manque le lien des personnes qui sont à des postes carrefours, c'est-à-dire la direction. […] cela donne de fait une nature pédagogique à l'événement alors qu'il devrait faire partie de la politique de l'établissement en tant qu'expression du projet d'établissement. L'avantage quand même c'est que ce projet n'a pas été normalisé : on ne m'a pas imposé des choix, j'ai été complètement libre. (Présidente commission solidarité, lycée privé sous contrat, Grasse, 06)

Ce cas montre selon nous que le projet du chef d'établissement et le projet d'établissement ont partie liée, ce qui justifie comme nous l'avons montré qu'un nouveau chef d'établissement soit tenté de « refaire le projet d'établissement » :

Quand je suis arrivée c'étaient les responsables qui pilotaient. Et l'avantage justement c'était que quand quelqu'un de la direction impulse un projet, il communique dessus. S'il l'impulse, c'est que ça lui tient à cœur et que dans son rôle ça existe. […] il est au courant de tout ce qu'il va se faire. Il informe aussi ses collègues des autres directions. […]. Il y a une différence entre porter et autoriser. (Présidente commission solidarité, lycée privé sous contrat, Grasse, 06)

La difficulté pour une nouvelle direction est de reprendre à son compte le projet sans pour autant donner l'impression de se l'approprier :

> *Ils pensent que c'est une question pédagogique, ils ont peut-être du mal à trouver leur place dans tout ça. (Professeur d'EPS lycée privé sous contrat, Grasse, 06)*

Il est fort probable que le lien avec les acteurs territoriaux (nous n'avons pas eu l'opportunité de les interroger dans le cadre de cette recherche) soit également distendu puisque la présidente de la commission de solidarité n'est pas reconnue comme telle pour communiquer à l'extérieur de l'établissement. Les actions du projet d'établissement sont redevenues des actions pédagogiques des enseignants. Il n'est pas confortable ni productif de rester dans un entre-deux, le besoin de l'équipe de direction actuelle d'aller vers un projet d'établissement auquel elle pourra complètement s'identifier paraît légitime :

> *La périodicité normale de réécriture du projet d'établissement est de trois ou quatre ans. La situation de Fénelon aujourd'hui fait que ça s'impose à nous. L'établissement est entré dans une nouvelle dimension, une nouvelle ère. Trois de ses cadres sont partis, d'autres ont pris la place et envisagent les choses différemment, forcément, ne serait-ce que dans les moyens à mettre en place. L'époque a changé […] Nous avons changé d'ère dans la perception de l'éducatif et du pédagogique avec le distanciel depuis un an et demi. (Chef d'établissement institut privé sous contrat, Grasse, 06)*

3.2.1.1. Susciter l'adhésion au projet d'établissement

La cité scolaire d'Embrun a fait appel à un enseignant d'EPS mandaté par la direction académique à la formation et à l'innovation pédagogique (DAFIP) pour coordonner avec les équipes la réflexion sur le projet d'établissement :

> *Au niveau du projet d'établissement j'ai commencé à y travailler l'année dernière. […] Je fais une journée tous les trimestres, nous réadaptons les projets en fonction des points abordés et des priorités que nous mettons. […] Ce sont des ateliers de deux heures et il y a un formateur qui intervient avec moi. Sur chaque thème les groupes ont produit des fiches synthétiques de travail. […] Certains ont travaillé en autonomie, j'ai été plus présente avec d'autres où il y avait plus de travail, comme par exemple les sections sportives. Il y a aussi des points faibles sur lesquels il faut accentuer nos efforts. […] C'est une personne du territoire et de l'institution. […] La méthodologie finalisée là est une méthodologie nouvelle, qui sort du cadre que l'on avait auparavant dans notre projet d'établissement. L'intervenant extérieur a dû apprendre aussi la méthode telle qu'on la concevait. Chacun a appris de l'autre. […] Nous ce qu'on veut c'est une note de problématique, quelques indicateurs qui puissent éclairer la situation de l'établissement, pas tous, entre 5 et 10, et 10 enjeux, avec des actions pratiques qui parlent. […] j'ai un rendez-vous téléphonique avec lui entre chaque intervention. On a « coconstruit » une méthodologie, ses avis sont pertinents, et il est extérieur. […] On voulait quelque chose de court pour que les gens ne se lassent pas, deux heures c'est très bien. (Proviseur et principale-adjointe, Embrun, 05)*

L'équipe de direction s'est donc adjoint l'expertise d'un enseignant pivot pour établir le diagnostic de territoire et envisager des actions pratiques. Cette méthode a l'avantage d'impliquer les personnels dans le projet en évitant l'écueil des relations hiérarchiques.
Une fois que l'établissement scolaire a structuré son projet d'établissement, comment le faire vivre, pour qu'il continue à agréger les personnels et à susciter de nouvelles actions ?
L'établissement privé sous contrat a bâti son projet d'établissement autour d'une action de développement solidaire international avec des acteurs africains. Une commission solidarité présidée bénévolement par une enseignante de mathématiques est chargée de faire vivre le projet dans l'établissement mais aussi avec les acteurs territoriaux :

> *Mon rôle est vraiment sur l'international. […] On est un petit groupe de 3 ou 4 personnes bien identifiées, j'en suis la présidente mais le fonctionnement est collégial. […] à l'extérieur non, nous ne sommes pas du tout reconnus. Un acteur du territoire qui voudrait entrer en contact avec moi devrait contacter tout d'abord l'établissement. Les responsables de sites me renvoient des informations. Je ne suis pas dans l'organigramme ni officiellement ni officieusement. […] C'est l'établissement qui va chercher les initiatives à l'extérieur et les fait entrer. Cependant nous avons parfois des contacts directs après une manifestation, des personnes, des parents et d'anciens élèves viennent vers nous pour présenter des initiatives. (Présidente de la commission de solidarité, Grasse, 06)*

Cette commission a pour but de collecter des fonds en France par diverses opérations territoriales afin d'accompagner des projets de développement local en Afrique sous l'égide de l'association MAS qui appartient au territoire, avec une plus-value pour les élèves en termes de formation :

> *Il y a un certain budget provenant de fonds à collecter sur les sites [de l'établissement]. Il y a un certain budget quand on rassemble tout. Cet argent il faut le répartir en fonction du suivi des projets qu'on regarde. Qu'ils soient nourrissants pour nos élèves, qu'ils soient aussi porteurs de choses qui nous paraissent pertinentes. Par exemple on a aidé à acheter un bibliobus plutôt que donner telle somme à tel acteur. […] Et puis les partenaires que l'on a sont des partenaires de 30 ans. C'est une histoire. On ne change pas d'associations d'une année sur l'autre. […] Certaines associations voudraient travailler avec nous car ce qu'il se passe ici est extraordinaire : on leur ouvre la porte de nos classes, ils ont des échanges fabuleux avec des acteurs internationaux qu'ils ne rencontreraient pas ailleurs. Pour l'avenir je souhaiterais un appariement avec le Togo, mais pour l'instant ce n'est pas acquis par les enseignants d'ici et de là-bas non plus. Nous ne sommes pas encore d'accord sur ce que l'on pourrait partager. (Présidente de la commission de solidarité, Grasse, 06)*

L'établissement privé sous contrat bénéficie d'un large ancrage territorial de par sa composition avec une école maternelle, une école primaire, un collège, un lycée et une structure d'enseignement supérieur. Mais le recours au territoire pour financer des actions de solidarité internationales donne lieu à des coopérations inattendues :

> *Et là ça s'ancre dans le territoire parce qu'il y avait la thématique du parfum, une nature entre mer et montagne. On est allé au lac de Saint Cassien, où il y a un peu toutes ces plantes qui sont particulières à la région en lien avec la SVT […] Pour cet événement par exemple il y avait la directrice de l'école des parfums de Grasse*

qui s'est déplacée pour assister à l'atelier et expliquer aux jeunes. […] Aujourd'hui nous avons dans l'établissement de jeunes ingénieurs qui utilisent notre cour pour recevoir un cours d'EPS par un professeur du lycée. A cette occasion se tissent également des liens entre ces élèves ingénieurs et nos lycéens. (Professeur d'EPS lycée privé sous contrat, Grasse, 06)
Cela part d'un manque de locaux, de contraintes d'une structure locale. Et au final il y a une vraie plus-value. La notion de solidarité et de partage contenue dans notre projet d'établissement va jusque-là. (CPE lycée privé sous contrat, Grasse, 06)

La commission a aussi le rôle d'impliquer davantage les personnels dans le projet. Il existe dans cet établissement privé sous contrat une certaine propension des enseignants à s'impliquer dans les projets :

N'importe quel projet s'il n'est pas porté par l'équipe n'aura pas le même impact. Donc ça se prépare et comme de partout il y a ceux qui sont partants et ceux qui ne le sont pas. Mais globalement, contrairement peut-être au public, il y a la force du projet d'établissement. […] L'idée d'ouverture au monde, les valeurs humanistes pour dire chrétiennes catholiques, le partage, sont dans le projet d'établissement. […] Les personnels ici sont comme les élèves, ils ont fait le choix de venir dans cet établissement. On ne peut certes pas forcer, mais 90% des gens jouent le jeu. (CPE lycée privé sous contrat, Grasse, 06).

Favorisant également l'adhésion des personnels dans l'enseignement privé sous contrat, le recrutement des personnels par le chef d'établissement, comme en Italie dans une moindre mesure, favorise un « esprit maison », une identité. Beaucoup d'enseignants s'investissent dans la pastorale et il y a un emploi d'animatrice de la pastorale dédié à ces activités. La pastorale a aussi des liens avec les acteurs du territoire. Partant l'adhésion au projet d'établissement est pratiquement une évidence pour beaucoup d'enseignants :

Quand j'ai été reçu par l'équipe de direction pour effectuer mon stage pratique, ils m'ont parlé du projet d'établissement et notamment du grand projet autour de la solidarité. J'ai senti qu'il y avait une culture, une culture du projet aussi. Ils m'ont finalement demandé de m'impliquer dans quelque chose qui avait du sens. (Professeur EPS lycée privé sous-contrat, Grasse, 06)

Dans cet établissement le projet promeut une valeur partagée avec le territoire. Il s'agit d'une valeur de solidarité et de développement international portée dans le territoire par l'association Méditerranée-Afrique-Solidarité qui donne de façon transdisciplinaire du sens aux enseignements. Dans le panel italien les valeurs véhiculées par l'école font l'objet d'une attention particulière. La proviseure d'un lycée professionnel public italien a recours à une association chrétienne pour mettre en œuvre des actions de développement international solidaire :

J'espère que le territoire a bien reçu le message sur les valeurs culturelles que l'école a cherché et cherche encore à donner. Nous avons fait des représentations théâtrales publiques à Pignerol pendant cinq années consécutives, interrompues par la pandémie. Ces initiatives ont montré à la population les valeurs que notre école porte en elle : la citoyenneté, le droit à l'instruction, le soutien des catégories les plus vulnérables, la lutte contre toutes les discriminations. […] Sur

le long terme nous avons un projet avec le SERMIG[58], une association catholique qui propose des actions en direction du Tiers monde, dans lequel sont impliqués nos élèves de 5ème année[59] de la filière Chimie industrielle et dont l'objectif est de créer un dispositif d'assainissement de l'eau. Ce sont des contributions à long terme. (Directrice lycée professionnel, Pignerol, Métropole de Turin)

La mission du chef d'établissement est que les professeurs et les acteurs territoriaux se fédèrent autour du projet en se sentant concernés. La question se pose d'associer les acteurs locaux au diagnostic et à la réflexion au moment du projet d'établissement pour leur permettre aussi d'y adhérer. Les personnels de direction que nous avons interrogés lors des entretiens sont prêts au mieux à communiquer après l'élaboration du projet d'établissement comme dans l'enseignement privé sous contrat :

Il faut s'entendre sur le terme d'acteur territorial. Les personnels, les professeurs sont aussi des acteurs de leur territoire. Il est évident qu'on travaille avec les politiques. Le maire ici est très engagé. Il est important cependant d'être ce que nous sommes. Je pense qu'après cette étape de travail entre nous nous pourrons associer les acteurs territoriaux. Nous ne sommes pas un établissement public, nous avons une grande autonomie dans notre façon de concevoir l'Homme et l'éducation. (Chef d'établissement institut privé sous-contrat, Grasse, 06).

Mais généralement avec ou sans projet d'établissement il apparaît indispensable de mettre à profit les ressources locales pour la réussite des élèves :

Je dirais qu'il est important de saisir tout ce qu'il est possible de prendre dans l'environnement du collège de façon à proposer aux élèves ruraux pratiquement la même offre de formation qu'en milieu urbain. C'est ma philosophie du partenariat, casser cette inégalité entre le rural et l'urbain. Pour que les partenariats aient un sens, il faut s'appuyer sur un projet d'établissement afin de rationaliser l'offre et la recherche de partenaires. L'écueil parfois est que les enseignants arrivent à s'en saisir, qu'ils y donnent du sens en amont, pendant les actions ou a posteriori. Le mille-feuille d'actions et de partenariats n'apporte pas de plus-value selon moi, l'élève n'en tire pas bénéfice sur le long terme. (Principale, L'Argentière-La Bessée, 05).

Cette conception du partenariat, ultra majoritaire chez les chefs d'établissement même en Italie, enferme le projet d'établissement dans un rôle de crible. Le risque pour l'ancrage territorial est d'être unilatéral et consumériste. De plus, il porte en lui-même une contradiction : comment « saisir tout ce qu'il est possible de prendre » sans tomber dans un « mille-feuille d'actions et de partenariats » ? A notre avis la seule façon de s'en prémunir est une politique qui repose sur un diagnostic de territoire et des échanges avec les acteurs territoriaux.

En conclusion, le projet d'établissement est certainement le seul document administratif français qui n'ait jamais été formalisé. Si certains y voient un désintérêt de la part des autorités administratives pour tout ce qui a trait à la pédagogie, la "boîte noire" de l'établissement, d'autres peuvent considérer qu'il s'agit d'une incitation à l'adaptation et à l'originalité.

[58] SERMIG (Service missionnaire de la jeunesse) est un organisme caritatif catholique dont la devise est : « La bonté est désarmante » Cf. Sermig - Servizio Missionario Giovani.

[59] Année de terminale en Italie.

3.2.2. La territorialisation par le chef d'établissement

3.2.2.1. La légitimité du chef d'établissement à incarner les relations école et territoire

Le statut des personnels de direction en France est ouvert sur les liens avec les acteurs territoriaux (Cf. annexe 1) :

> *Dans ses missions oui, puisqu'on doit s'ouvrir au monde qui nous entoure, le Département etc., et dans ce territoire-là [en milieu rural] c'est souvent plus simple parce que l'établissement a une identité connue et reconnue. Après, comme dans tout partenariat, les relations interpersonnelles jouent beaucoup. Il faut que chacun, territoire et collège, ait envie de travailler avec l'autre, ait envie de s'ouvrir, de monter des projets, des partenariats, ait envie de se connaître. Se connaître est la base du partenariat. (Principal, Briançon, 05)*

La position duelle des chefs d'établissement à la fois présidents du conseil d'administration, à ce titre ancrés territorialement aux côtés des élus, des personnels, des parents et des élèves qui le composent, et représentants ès qualité de l'État comme responsables de la mise en œuvre des politiques éducatives nationales, est au cœur de son identité :

> *Chef d'établissement représentant de l'État et autonomie des établissements, on peut avoir quand même un peu de difficulté à trouver des points d'équilibre entre ces deux notions. Il s'agit d'un questionnement de fond qui est un peu consubstantiel de la création d'un corps de personnels de direction avec statut d'État. En acquérant ce statut-là, en parallèle des lois de décentralisation, c'est évident qu'on mettait plutôt la focale sur un certain centralisme. Notre syndicat étant originaire d'une pensée de gauche, jusque dans les années 80 la tendance était plutôt centralisatrice que décentralisatrice, globalement, avec les questions de laïcité, même si on sait bien ce qu'il s'est passé avec les lois Deferre et la présidence de Mitterrand dans les années 80. Ce pôle-là de notre syndicat, je ne sais pas s'il était majoritaire en interne, mais il était sans doute prégnant dans les analyses et quelque part culturellement dominant chez nous. Voilà pour la référence historique du syndicalisme des personnels de direction. (Secrétaire général Snpden).*

Les chefs d'établissement sont soumis comme les autres personnels aux représentations que les personnels de l'État se forgent vis-à-vis du territoire. Agnès van Zanten remarquait déjà en 2015 que

> *Je trouve que l'école – et je l'ai écrit dans des textes maintenant très anciens – adopte encore aujourd'hui une posture très défensive, celle de la légitimité notamment, qui fait que tout ce qui n'est pas estampillé « Éducation nationale » n'a pas sa place dans l'école. Il est évident que les enseignants sont des professionnels et que l'on ne peut pas accepter n'importe quelle intervention extérieure – et toute intervention n'est pas légitime mais on peut négocier avec différents groupes locaux, à commencer par les parents mais aussi les associations, à partir du moment où l'on a un projet. Pourtant, aujourd'hui*

encore, l'école se percevant comme assiégée, toute demande extérieure est soit récupérée, soit vécue comme une intrusion insupportable, toute attitude qui empêche de déboucher sur des dynamiques positives. (van Zanten, 2015, p. 10-11)

Pour certains chefs d'établissement la méfiance vis-à-vis des propositions locales fait partie de leurs missions :

J'ai le sentiment que beaucoup de gens [dans la ruralité] souhaitent intervenir à l'école mais davantage pour leur projet que pour celui de l'école. C'est ça la difficulté pour moi. (Principal, Briançon, 06)

Cette appréhension du local vient sans doute d'un manque de clarté et de volonté de territorialisation des politiques éducatives de la part du pouvoir central :

Je pense que les personnels de direction sont coincés par la demande institutionnelle. Il n'y a pas de volonté véritablement d'ouverture sur l'environnement. Cela passerait par une autonomie plus grande laissée à l'établissement. La possibilité d'adapter beaucoup plus largement les programmes et les attentes aux territoires et aux besoins des élèves. Mais il y a à la fois la difficulté d'aller au-delà et puis aussi la zone de confort, c'est à dire qu'on est dans un cadre, on nous le donne et puis on le suit. Cela est vrai non seulement pour les chefs d'établissement mais c'est vrai encore plus pour les enseignants : tu leur demandes d'aller vers les élèves et d'adapter, immédiatement les freins sont très nombreux, les levées de boucliers sont importantes. Il faudrait véritablement une marge d'autonomie reconnue pour l'établissement, qui peut passer par une partie des enseignements, une partie des moyens. Pour le moment c'est vraiment la portion congrue. La marge d'autonomie sert à faire des dédoublements. (Conseiller ÉAC 05)

Nous l'avons vu la marge d'autonomie des établissements scolaires est rarement convoquée pour aller vers des actions territorialisées. Seule l'action volontariste localement du chef d'établissement peut enclencher un travail commun :

Il y a là un vrai rôle à jouer, qui n'est absolument pas investi. Un vrai rôle de la part du chef d'établissement parce qu'il est vraiment à la charnière entre le territoire et son établissement. Il y a des potentiels, des savoir-faire, des richesses au sein des établissements qui ne sont pas utilisés du tout. Deuxième chose c'est que le chef d'établissement est en capacité effectivement, sachant quelles sont les dynamiques au sein de l'établissement qui se mettent en place, d'aller proposer des choses auprès des collectivités. Si lui ne le fait pas, cela relève à ce moment-là de la démarche individuelle de l'enseignant et c'est beaucoup plus compliqué ou alors ça va passer par des structures de type associatif mais qui rajoutent une lourdeur. L'établissement scolaire ne se voit pas, ne se joue pas assez comme acteur du territoire. De ce côté-là l'établissement est beaucoup trop passif. Le chef d'établissement aurait effectivement un rôle à jouer. (Conseiller ÉAC 05)

Même si l'institution reste officiellement silencieuse, un consensus de légitimité du chef d'établissement apparaît pour cette mission :

D'abord je dirais que théoriquement dans une école républicaine il est complètement légitime pour cette mission. Mais il n'est pas encore reconnu comme légitime. Là réside la dualité sinon le duel. Il est le porteur des valeurs, le

porteur du développement moral et intellectuel. De plus il est celui qui a une équipe pour faire vivre tout ça. Avec les précautions d'usage bien sûr, qu'il ne soit pas le dictateur d'une idéologie, on peut très vite glisser ! Le collège pour le canton doit être le phare éducatif. La difficulté aujourd'hui avec la montée des écoles alternatives est que le chef d'établissement n'est pas légitime. C'est quelque chose qui est parti sous l'effet de courants divers comme une certaine interprétation du New public management bien que je ne sois pas contre le fait de rendre compte. Des valeurs mal portées ont détruit l'ambition et l'objectif, je pense qu''il faut REconstruire le rôle et la légitimité du chef d'établissement. (IGEN honoraire)

Etienne Butzbach, vice-président de la Ligue de l'enseignement, fait état des représentations que véhiculent les acteurs territoriaux vis-à-vis de l'administration scolaire :

Cette réserve mise à part, ce projet incarne à mon avis, en tout cas dans ses attendus, un processus qui doit s'engager sur de nombreuses années, parce que c'est un vrai changement de paradigme dans l'approche de la question éducative articulant l'Éducation nationale et l'ensemble de ses partenaires, dans une relation équilibrée, avec les collectivités. Car souvent le problème de l'Education nationale, c'est d'être un peu hégémonique. C'est d'ailleurs le risque qu'il y aurait dans le fait de dire le principal devient chef de projet territorial. Il y a des équilibres à trouver et des fonctionnements beaucoup plus collégiaux. […] J'interroge fortement pour avoir été patron de collectivité aussi, quelque chose qui est très largement emprunté à l'entreprise, pour le meilleur et pour le pire, qui est beaucoup basé sur des questions de critères de performance, mais avec une culture managériale qui est, je le répète, très descendante, très caporaliste là où pour moi le principal devrait être un animateur de pair. Avec un vrai conseil pédagogique, une vraie collégialité travaillant en subsidiarité avec des directeurs d'école par exemple. Très peu de principaux de collège sont formés à ça. La définition effectivement du contour de ce que devrait être le recrutement et la formation de ces animateurs d'équipe que devraient être les principaux de collège. Avec un point de vigilance je répète sur le fait que le principal de collège n'a pas vocation à pouvoir non plus monopoliser la coordination sur le territoire. Au niveau des cités éducatives, je suis de ceux qui poussent la question d'une animation par un binôme qui soit à la fois le principal ou le responsable au sein de l'Éducation nationale mais ce qui veut dire aussi une acculturation à ce que ça peut être l'animation d'un projet de territoire, avec un binôme, un chef de projet opérationnel basé dans la collectivité. Je dirais que ce n'est pas le principal qui va gérer la relation fine avec le milieu associatif et les agents des collectivités qui montent en puissance.
Il y a quand même là un vrai sujet. C'est tout le débat sur la relation entre animateurs des collectivités issus souvent de catégorie C et les enseignants de catégorie A, avec les frottements qu'il peut y avoir plus ou moins justifiés, qui se manifestent par une certaine condescendance de ceux qui ont fait des études avec ceux qui sont nettement moins formés. (Vice-président de la Ligue de l'enseignement)

La légitimité institutionnelle passe aussi par l'intermédiaire du réseau puisque les coordinateurs de réseaux académiques sont principalement les chefs d'établissement :

Avant tout le DASEN est compétent pour animer ces échanges mais aussi les coordinateurs des réseaux académiques qui peuvent voir les choses avec une certaine ampleur. Un chef d'établissement et un IEN me semblent un peu isolés. (Recteur de la région académique PACA)

La légitimité du chef d'établissement à incarner les relations école et territoire est non seulement reconnue au niveau administratif mais elle se révèle également indispensable sur le terrain. En effet des absences même ponctuelles d'un chef d'établissement peuvent avoir un impact à la fois sur la territorialisation des disciplines et sur les partenariats extérieurs. Dans un collège rural de notre panel le précédent principal était absent deux jours par semaine pour suivre un master M@DOS à l'université. Nous rapportons ci-après le point de vue de deux personnels :

CPE : [Les professeurs] ont continué à bosser mais c'est devenu très individualiste. […] Les enseignants eux ont tenu le cap grâce à leurs programmes précis, ce sont ceux qui n'ont pas de programme précis qui ont rencontré des difficultés, comme le service de vie scolaire. […] Dans mon souvenir, le territoire est le lieu où il y a eu le moins de problèmes pour moi. J'étais bien installé et toutes les collaborations que l'on avait mises en place continuaient en roue libre. Le territoire m'a apporté la stabilité et la coopération qui me manquaient dans l'établissement.

Ainsi en l'absence du chef d'établissement, le corps enseignant revient naturellement aux prescriptions des programmes nationaux au détriment des ressources locales :

Professeure-documentaliste : Je n'avais pas cet ancrage et cela m'a apporté une très grande souffrance dans mon travail. […] tout [les projets] est tombé à l'eau.

Pour aller plus loin dans le rôle du chef d'établissement dans la territorialisation de la structure éducative qu'il dirige, nous prenons le cas de l'IUT de Digne les Bains. A l'instar des écoles normales, les IUT[60] ont été regroupés dans l'université d'Aix-Marseille en 2012. Lors de leur création en 1966, les IUT ont reçu pour mission de territorialiser leurs formations :

Le lien avec le territoire était très fort d'autant plus que le contenu devait être en adéquation avec les besoins de celui-ci. C'est pour cela que le site de Digne a développé des formations dans le développement durable avec des liens très forts avec les producteurs locaux. (Ancien directeur de l'IUT, Digne les Bains, 04)

La présence d'un directeur en autonomie favorisait cet ancrage territorial :

Le travail du directeur était de faire des relations publiques. L'IUT a par exemple reçu des subventions de la part du conseil général dont il fallait rendre compte en fin d'exercice. Le président du conseil général siégeait de droit au conseil d'administration de l'IUT. Les entreprises locales utilisaient aussi les laboratoires de l'IUT grâce à des conventions que je signais, nous avions de très bons échanges de services. (Ancien directeur de l'IUT, Digne les Bains, 04)

Après la disparition du poste de directeur, les liens avec les acteurs territoriaux se sont détériorés :

[60] Institut universitaire de technologie.

On n'a plus de lien réel avec le territoire, on n'a plus de possibilité de signer des conventions et de s'insérer dans des projets. En tant qu'enseignante ça s'est soldé par un relatif désintérêt pour ce que je faisais auparavant. Donner des cours avec un ancrage territorial c'est une chose, donner des cours pour donner des cours sans perspective d'ancrage c'en est une autre. Quand on n'a jamais connu ça, c'est une chose, quand on l'a connu et qu'on ne l'a plus c'est plus compliqué. Ce dont j'ai besoin c'est d'avoir une direction ou une direction-adjointe sur place avec une politique de site, pour un ancrage territorial et donner du sens à l'enseignement en contexte. (Enseignante IUT, Digne les Bains, 04)

L'ancrage devient alors désordonné, laissé à l'initiative de chacun :

[…] je me débrouille pour maintenir des partenariats, sans aucun cadre légal. Avant c'était facilitant, le directeur signait des conventions. Aujourd'hui personne ne dit rien, ne fait rien officiellement, la direction ne le sait pas. Sur le plan pédagogique on le fait quand même avec des partenaires de façon très informelle. Nous sommes quand même dans des projets mais ce n'est pas répertorié dans l'établissement, ce sont des ancrages désordonnés, des initiatives personnelles des enseignants, qui ne participent pas à l'identité du site. (Enseignante IUT, Digne les Bains, 04)

Les acteurs territoriaux sont de leur côté en difficulté :

Ils nous connaissaient avant la disparition de la direction. Même si cela s'est passé progressivement, ils sont très frustrés car ils ne peuvent plus signer de convention. J'ai en mémoire un élu qui me disait : « Avant je venais tous les mois à l'IUT, maintenant je n'y viens plus, quand il y a un projet c'est exceptionnel ». Certaines subventions qui stipulaient qu'il devait y avoir des liens continuent à être versées alors que ces liens n'existent plus. C'est d'autant plus frustrant qu'elles sont versées à Marseille pour payer le chauffage de l'IUT. Les structures comme le Géoparc ont cherché à signer des conventions avec nous, mais comme ils n'y sont pas arrivés ils ont abandonné et nos relais sont partis. On n'a plus que des relations individuelles. […] Les collectivités n'ont plus d'interlocuteurs légitimes qui puissent prendre des décisions politiques. Ils ont des tas d'interlocuteurs dans le désordre, de gens qui ont des initiatives individuelles. (Enseignante IUT, Digne les Bains, 04)

A Gap le bureau de la direction du site universitaire distant est occupé, la situation est bien différente :

Il s'agit d'un site universitaire dans lequel il y a deux départements de l'IUT. Beaucoup plus important en termes de nombre d'étudiants, d'enseignants, de personnels et de budget. Il y a quatre formations universitaires avec des licences et des masters. Il a un très fort ancrage économique et social. Il y a un responsable de site parce que le site est plus gros, le précédent responsable était un peu comme moi, il connaissait tout le monde et allait frapper aux portes quand il le fallait. Et puis Gap c'est 50.000 habitants, pratiquement la moitié du département des Hautes-Alpes, ce qui crée un dynamisme important autour de la ville avec la montagne à côté et l'aérodrome par exemple. Digne c'est 20.000 habitants, Manosque 30.000 et 30.000 dans le val de Durance. Ce n'est pas du tout la même configuration au niveau de l'ancrage. Le représentant de la

direction sur le site de Gap pèse dans le paysage. (Ancien directeur de l'IUT, Digne les Bains, 04)

Il ressort des entretiens avec les personnels de l'IUT que si d'un point de vue extérieur les formations sont cotées et les résultats aux examens très honorables, le bureau vide du directeur interroge, à l'interne comme à l'extérieur de l'établissement :

[…] à terme il risque de ne plus y avoir de projets globaux. Les projets qui subsistent sont des projets de département qui marchent bien, les chefs de département sont des personnes expérimentées, mais l'IUT n'est plus un acteur local. Si un chef de département va voir le président du conseil départemental, il va lui dire mais qui tu es ? tu as une responsabilité administrative ? Et les responsables administratifs en titre à Aix ne connaissent rien à la situation, ils n'ont pas fait l'effort de maintenir le lien, la dynamique est cassée et sera difficile à rétablir. (Ancien directeur de l'IUT, Digne les Bains, 04)

Le bureau vide du directeur a également un impact sur les relations internes entre les personnels et entre les personnels et les étudiants :

[…] On se parle peu dans l'IUT, depuis le départ des deux directeurs on ne communique plus de façon intercatégorielle et même entre enseignants. Il n'y a pas de volonté de rassembler au niveau de la direction générale. (Ancienne directrice adjointe de l'IUT, Digne les Bains, 04)

L'ancrage territorial nécessite une politique volontariste, le bureau vide de l'IUT de Digne les Bains symbolise l'inverse. Comme dans l'enseignement secondaire, en l'absence de pilote sur le site, une tendance à l'uniformité se réinstalle naturellement. Les nouveaux enseignants de l'IUT peuvent fonctionner sans ancrage territorial :

Ils n'en ressentent pas le besoin. D'abord parce qu'ils sont moins sur ces enseignements spécifiques en lien avec le territoire. Ils perçoivent l'intérêt de la relation avec le Département car il est pourvoyeur de financements. Mais ils perçoivent moins l'intérêt d'un ancrage territorial. Il y a deux groupes de personnes à l'IUT : ceux qui ont connu une politique de site et ceux qui sont arrivés après. Il y a une fracture parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'on demande. […] on peut dire que la formation est déterritorialisée. On pourrait mesurer les évolutions curriculaires qui sont plus théoriques que pratiques. (Enseignante IUT, Digne les Bains, 04)

Cela interroge la raison d'être d'un site distant :

[…] cela n'a pas d'intérêt d'être là dans ce cas. C'est ce que je pense. Il n'y a pas d'intérêt à avoir des frais supplémentaires pour ne rien faire de plus. On perd en plus complètement la raison d'être des IUT. (Enseignante IUT, Digne les Bains, 04)

En revanche le choix fait par l'INSPÉ, autre site distant de l'université d'Aix-Marseille, de désigner un représentant sur site, identifié par les acteurs locaux, bien que ne bénéficiant pas de l'autonomie décisionnelle ni financière, a favorisé l'ancrage territorial de la structure et sa territorialisation visible notamment dans la création d'une formation à l'enseignement en milieu rural unique en France (Cf. annexe 4).

Depuis la Révolution française le territoire national était maillé d'écoles normales qui ont pu acquérir une coloration territoriale. Lors du regroupement des écoles normales au sein des universités :

> *Le choix de garder un représentant de site s'est présenté aussi au niveau de l'IUFM[61]. L'État, lors de la réforme des écoles normales a fait le choix de maintenir toutes les écoles normales et a laissé la possibilité aux universités de conserver un poste de directeur. Certains départements pouvaient donner à l'État la gestion des locaux, le nôtre l'a prise en charge et a réalisé seul tous les travaux. Grâce à la décision du directeur de l'IUFM de l'époque, les sites de l'académie ont conservé leur poste de directeur. Le fait d'avoir un poste de directeur de plein exercice a tout changé. Pour ma part j'ai pu faire venir en deux ans plus d'argent à l'IUFM qu'en 10 ans à l'école normale. Parce que je connaissais les ficelles certes, mais parce que j'avais un directeur [de l'IUFM d'Aix-Marseille] qui avait pris sur lui de prendre cette décision d'organisation interne, de venir systématiquement rencontrer le président du conseil général… etc. Je peux dire que tous les sites où il n'y avait plus de directeur, et j'en connaissais pas mal puisque j'avais fait à l'époque une étude sur les petits sites universitaires, ont disparu. (Ancien directeur de l'IUFM de Digne les Bains, 04)*

Les IUFM sont devenus des ESPÉ[62] en 2013 puis des INSPÉ[63] en 2019. Les INSPÉ ont choisi de ne pas maintenir les postes de direction mais ont tout de même désigné des représentants de la direction sur site, sans autonomie propre :

> *J'ai pour ma part la responsabilité de représenter la direction sur le site de Digne et d'être adjoint du responsable de la mention 1 de la formation des professeurs des écoles puisque nous n'avons que cette formation à Digne. Le siège de la direction est à Marseille sur le campus de Saint Jérôme et je gère les affaires courantes en lien avec les institutions et nos partenaires. […] Il fait avoir une bonne vision des attentes de la direction de l'INSPÉ pour voir jusqu'où je peux aller dans mes missions. Les lignes directrices sont données par la direction de l'INSPÉ qui négocie avec son partenaire principal qui est le rectorat la plaquette de formation, le nombre de postes, les supports de stagiaires, les maîtres formateurs. […] Nos propositions sont généralement retenues par la direction. Nous avons une enveloppe et des lignes et nous proposons des dépenses. […] Je suis un peu comme un directeur d'école (que j'ai été) qui a une décharge pour des tâches administratives. (Représentant de la direction de l'INSPÉ, Digne les Bains, 04)*

En tant que représentant de la direction de l'INSPÉ le responsable du site de Digne a pu nouer des partenariats avec les acteurs locaux :

> *Nous avons monté un projet avec l'ESPÉ et le Département pour transférer l'atelier Canopé de l'autre côté du bâtiment. Nous avons signé une convention pour que l'atelier Canopé n'ait pas à payer de loyer en échange de services rendus*

[61] Les instituts de formation des maîtres ont été créés en 1990 pour rassembler dans une seule structure la formation des enseignants du premier degré qui se faisait dans les écoles normales et la formation des enseignants et personnels du second degré qui se passait dans les CPR sous l'égide des inspecteurs disciplinaires.

[62] École supérieure du professorat et de l'éducation.

[63] Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

comme la prise en charge numérique. Dans cette mission elle remplace la DOSI d'AMU[64] qui n'est pas représentée à Digne. Canopé donne 12 heures aussi à la BU qui fait partie du service commun de documentation (SCD). Elle fait partie d'AMU. Canopé est notre partenaire, je l'intègre dans la formation. La convention qui nous lie avec tous nos partenaires a été négociée localement par mes soins et signée par la direction académique de l'INSPÉ et le siège de Canopé à Poitiers. […] C'est mon rôle également de rechercher des ancrages territoriaux avec les acteurs locaux. […] L'INSPÉ participe à la fête de la science chaque année. Nous organisons des ateliers sur notre site de Digne animés par des partenaires culturels territoriaux auxquels participent un nombre important de classes du département. L'organisation de cette journée du côté des partenaires culturels est prise en charge par le Centre d'Astronomie adossé à l'Observatoire de Haute-Provence dont la mission est d'assurer une mission de diffusion de la culture scientifique et avec qui nous avons une convention. (Représentant de la direction de l'INSPÉ, Digne les Bains, 04)

C'est en tant qu'adjoint du responsable de la mention 1 (formation des professeurs des écoles) que le responsable de site et ses équipes ont apporté une coloration locale au master MEEF[65] :

Nous avons monté deux modules spécifiques : l'enseignement en milieu rural et un module de langue régionale. Je défends cette spécificité et l'hybridation car un étudiant d'Aix peut suivre ces enseignements qui pourront le concerner un jour dans sa carrière. Il me suffira de prévoir des stages d'observation pour concrétiser la formation. Ce sont ces spécificités que je défends au niveau de la direction académique et nous sommes entendus bien que nous ne représentions que 6% de l'effectif total des étudiants. […] C'est un module qui dure 3 heures. Nous définissons dans ce module ce qu'est l'école rurale, ce qu'est un territoire rural, les ressources afférentes au territoire rural et comment intégrer tous ces éléments-là dans une pratique professionnelle où vont apparaître des contraintes comme la pseudo pauvreté culturelle. J'emploie ce terme car pour moi nous possédons tout de même des ressources, qui ne sont certes pas aussi nombreuses, reconnues et valorisées qu'en ville. Nous faisons intervenir les partenaires locaux comme le musée Gassendi, le théâtre la Passerelle de Gap, le centre d'astronomie de Gap qui viennent présenter leurs ressources et comment on peut leur demander d'intervenir au moment de préparer la classe, au moment de prendre la classe ou pendant la classe. (Représentant de la direction de l'INSPÉ, Digne les Bains, 04)

L'avantage de ce mode de fonctionnement est de permettre un ancrage territorial de ce site distant sans autonomie propre. Un ancrage d'autant plus fort que le responsable actuel est originaire du territoire. Cependant l'inconvénient est que cette mission n'est pas pérenne :

Le problème à l'INSPÉ ressurgira le jour où Alain Garcia qui occupe la fonction de représentant de la direction prendra sa retraite. (Ancien directeur de l'IUFM, Digne les Bains, 04)

3.2.2.2. L'ancrage du chef d'établissement

[64] Direction opérationnelle des systèmes d'information de l'université d'Aix-Marseille.
[65] Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

La distinction entre la fonction de chef d'établissement en ville où l'anonymat domine et l'implication personnelle dans la ruralité est manifeste dans les entretiens :

> *J'ai été principal dans un collège d'environ 600 élèves en milieu rural. Je dirais que c'est un métier tout à fait particulier, assez différent de celui que j'ai pratiqué ailleurs parce qu'après j'ai plutôt eu des cités scolaires en milieu urbain, ou semi-urbain, que rural. Mais c'est sans doute le terrain où j'ai eu le plus d'espace de manœuvre, où j'ai eu le sentiment de pouvoir faire le plus de choses en n'étant pas trop bridé. C'est celui sans doute aussi qui m'a demandé la plus grande implication personnelle si on veut aller au contact des usagers et des élus. (Secrétaire général SNPDEN)*

Les missions d'un chef d'établissement en milieu rural étant sensiblement différentes qu'en ville, l'ancrage territorial est inévitable :

> *J'ai un souvenir de ma prise de fonction. Mon premier carton d'invitation, en arrivant le 25 août, c'était un comice agricole. J'y suis allé, j'ai vu tous les maires du canton, ils m'ont dit « ça fait au moins 30 ans qu'on n'avait pas vu le principal du collège dans un comice agricole ». J'ai peut-être fait le bon choix, ça m'a facilité les choses. Mais ça demande quand même une forme de motivation, d'implication personnelle, du temps. C'est extrêmement prenant avec des avantages, c'est à dire effectivement la capacité à maîtriser les choses, à très bien connaître son milieu. C'est à des échelles où on connait pratiquement les élèves un par un et parfois aussi les familles, parce qu'on a les fratries.*
> *On a aussi la capacité à voir aboutir nos projets parce que, comme il y a une forme de proximité avec les élus locaux, jusqu'à une certaine échelle, ils sont prêts effectivement à s'investir pour leur établissement et à t'accompagner. J'ai le souvenir d'un travail autour de l'amélioration du transport scolaire par exemple, ou des choses comme ça, obtenir des subventions assez importantes à l'époque pour le foyer socio-éducatif. Mon CPE était le premier adjoint d'une des communes, on se voyait au boulot, puis on se revoyait le soir à l'intercommunalité. Mais alors aussi avec des limites, le risque de la trop forte implication personnelle et de tisser avec les élus des rapports qui soient au-delà du simple rapport avec le fonctionnaire ou le représentant de l'État. Au moment des élections, on se demande si tu ne roules pas pour les uns ou pour les autres, on arrive à des limites de l'implication. (Secrétaire général SNPDEN)*

Le rôle du chef d'établissement en milieu rural, comme dans les villes moyennes de la ruralité, est d'impulser une action volontariste susceptible de faire se rencontrer les personnels de l'établissement et les acteurs territoriaux. Pour cela il paraît indispensable de pouvoir s'appuyer non seulement sur la confiance des personnels mais aussi sur les forces locales, élus et associations en cultivant une bonne connaissance des ressources territoriales :

> *Ici l'obligation pour un personnel de direction est de toujours rester en mouvement, alors que dans les quartiers nord de Marseille ils sont tous en mouvement (rires). […] J'étais anonyme à Marseille. C'est aussi un avantage pour un chef d'établissement (Rires). […] Au niveau du territoire, ici je sollicite davantage les acteurs. […] je n'avais même pas besoin de le faire puisque des professeurs s'en chargeaient. Une prof de français de mon collège marseillais me dit « on va aller jouer une pièce de Marivaux au lycée français de New York et les*

élèves ne paieront rien ». Ils l'ont fait savoir, ils ont écrit au Président de la République, au Ministre. Et ils y sont arrivés. (Proviseur cité scolaire, Embrun, 05)

L'ancrage personnel du chef d'établissement en zone rurale semble donc incontournable :

Concrètement je pense que le fait de m'implanter ici, de venir avec ma femme, mes enfants, d'acheter une maison, ça a aussi rapidement incité les gens à venir se présenter. […] J'ai d'abord rencontré tous ceux qui travaillaient avec le collège. Les quatre premiers mois on a passé beaucoup de temps à discuter avec les clubs de la section sportive, avec le parc régional du Queyras, la mairie, l'association culturelle et sportive du Queyras… L'objectif était de leur présenter ce que je pouvais attendre et en termes de proposition d'actions et en termes de participation au projet d'établissement. Puis assez rapidement je suis rentré au bureau du club de ski, je suis vice-président du Club Alpin Français de Guillestre, je participe à la vie socio-culturelle du village. (Principal, Guillestre, 05)

Cet ancrage territorial du chef d'établissement dans la ruralité se fait naturellement, il est un repère, il représente davantage qu'ailleurs l'institution :

J'ai touché du doigt l'espèce d'adéquation entre le chef d'établissement et son propre établissement. Au bout d'un moment, je me demande si ne on confondait pas l'établissement avec son principal parce qu'il y avait une espèce d'osmose, de partie prenante. Or, pour autant, je pense que c'est effectivement le poste où j'ai fait le plus de choses. J'ai sans doute été au plus près du terrain et le plus impliqué et sans doute aussi le plus reconnu parce qu'il y avait une forme de retour quasi direct sur investissement du point de vue des élus qui voyaient bien à quel point notre action apportait à l'établissement et quel parti on pouvait en tirer. Mais c'est aussi celui où j'ai touché un certain nombre de limites. Quand on vient te chercher pour être sur une liste électorale, tu vois bien que tu as atteint sans doute la barre à ne pas dépasser. (Secrétaire général SNPDEN)

Pour le directeur d'un lycée italien la politique n'est pas une limite mais une opportunité d'ancrage territorial :

Pour moi l'idée d'une pédagogie intégrée à la réalité du territoire est fondamentale. Je prends un autre domaine : sensibiliser les élèves à l'administration politique d'un territoire. Les choix politiques concernent tout le monde. Comprendre comment fonctionne un territoire et même se présenter à des élections, avoir une expérience administrative au niveau local pour un jeune - personnellement je me suis présenté 6 fois et j'ai perdu chaque fois, la première fois j'avais 19 ans - pour redonner à cette génération une envie de s'engager, qui aujourd'hui honnêtement fait défaut.
Il faut dire qu'en Italie les écoles du 1er degré et les collèges sont de la compétence des communes. Les lycées ou écoles supérieures sont de la compétence des villes métropolitaines, ex-provinces. Cependant j'ai une vue précise de la situation ici à Pignerol, étant donné que je me suis porté candidat il y a 5 ans à la mairie. […] Il va y avoir des élections en mars ou en juin, on verra bien ce qu'il va en sortir. […] 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. […] Je suis né dans un village à 20 km d'ici. J'ai eu ensuite trois périodes pinérolaises dans ma vie. Quand j'avais 18 ans, j'étais scolarisé au lycée de Saluces. Comme je jouais au football, j'ai fait un an au club de Pignerol, ce qui m'a donné un peu de notoriété dans une petite ville comme celle-ci. J'y ai ensuite enseigné pendant 3 ans avant de passer 20 ans à Carmagnole. Quand j'ai été nommé ici en tant que chef d'établissement, j'ai retrouvé dans le conseil municipal d'alors bien trois personnes qui avaient joué au football avec moi trente ans plus tôt. Les relations personnelles se renouent : tu es adjoint à telle ou telle chose, et moi je suis le chef d'établissement… Aujourd'hui c'est l'opposition d'alors qui est au pouvoir, mais j'ai toujours de bonnes relations car mon rôle institutionnel dépasse les clivages. (Directeur lycée technologique et artistique, Pignerol, Métropole de Turin)

3.2.2.3. Un temps long pour les projets d'établissement français et le chef d'établissement

La durée de validité du projet d'établissement, généralement de 3 ans, est plus importante pour les collèges français (Figure 73) et les lycées français (Figure 74). La durée de validité du projet d'établissement traduit selon nous la volonté et peut-être aussi la nécessité d'agir dans un temps plus long. Elle se manifeste davantage pour les collèges de notre échantillon dans les villes couronnes des aires 1 (5 ans) pour des raisons que nous aborderons dans la partie territorialisation de l'établissement. Nous mettons en relation le résultat de cet item avec ceux concernant la prise en compte d'un projet de réseau ou d'un autre niveau d'enseignement dans le domaine 1 et l'item acteurs du territoire mentionnés dans le projet d'établissement qui appartient au domaine 2.

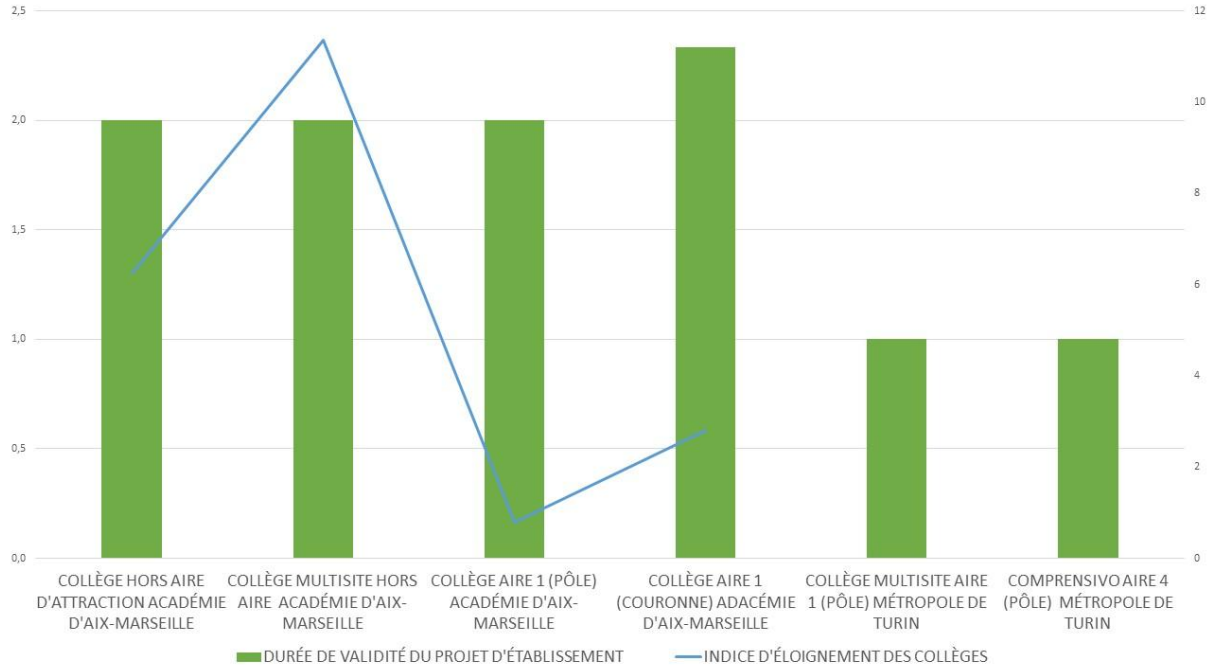


Figure 73 Durée de validité du projet d'établissement (clg)

Moyennes de l'item évalué de 0 à 3 en fonction de la durée : 1 pour 3 ans, 2 pour 4 ans, 3 pour 5 ans. Collèges du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes. Courbe des moyennes de l'indice d'éloignement des collèges par type d'établissement.

Lecture : l'item « durée de validité du projet d'établissement » totalise un indice de 2 dans le groupe des collèges du panel situés dans des communes hors de l'attraction des villes. La moyenne des indices d'éloignement des collèges de ce groupe est de 6,25.

Il existe cependant un frein administratif à la territorialisation par les acteurs. Dans un souci de rationalisation budgétaire les enseignants sont parfois appelés à compléter leur service dans d'autres établissements. Dans les territoires isolés et peu peuplés cela est fréquent avec pour effet de fragiliser les équipes disciplinaires qui souvent ne compte qu'un à trois enseignants. L'effet est de

> *[…] freine[r] les partenariats dans notre institution. [Les enseignants affectés sur plusieurs établissements] ne s'ancrent pas dans le territoire. (IA-IPR référente du réseau académique Les Écrins)*

Parmi les lycées, le lycée agricole français a choisi un temps long de 5 ans pour réaliser ses objectifs (Figure 74).

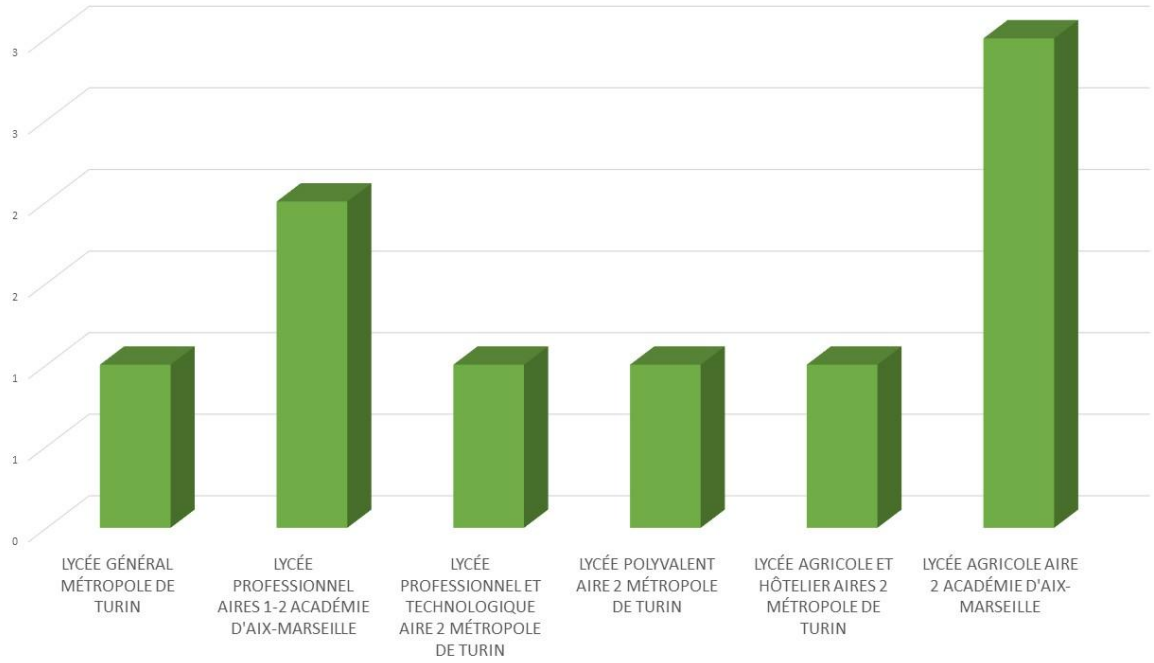


Figure 74 Durée de validité du projet d'établissement (lycée)

Moyennes de l'item évalué de 0 à 3 en fonction de la durée : 1 pour 3 ans, 2 pour 4 ans, 3 pour 5 ans. Collèges du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes.

Selon l'équipe de direction 4 ans sont nécessaires au chef d'établissement et aux équipes pour nouer des liens, ce qui correspond à la durée statutaire minimale de stabilité dans le poste :

C'est 4 ans renouvelable une fois. Auparavant c'était 3 ans minimum et 8 ans maximum. Mais on constate dans la pratique qu'il y a un peu de souplesse par rapport à ça. Les 4 ans sont nécessaires pour asseoir une certaine continuité, un réseau. (Directeur-adjoint du lycée agricole, Gap, 05)

Les établissements italiens ont choisi une réactualisation réglementaire tous les trois ans, plus adaptée au caractère contractuel et exhaustif de leur projet d'établissement mais qui n'est pas en lien avec le temps passé dans le poste par le directeur de l'établissement dans la mesure où ils n'ont pas de limite temporelle. Une des conditions de l'ancrage des chefs d'établissement en milieu rural

est de connaître et se faire connaître. (Proviseur lycée polyvalent, Pignerol, Métropole de Turin)

La même opinion est partagée par un acteur éducatif local :

Il y a par conséquent une difficulté à aller vers l'autre qui est liée à nos modes de fonctionnement. Je pense que le chef d'établissement a un rôle à jouer très important, un rôle véritablement de relations humaines mais ce n'est pas dans les textes. (Conseiller ÉAC 05)

Bien que les personnels de direction ne l'aient pas exprimé dans ces termes lors des entretiens, l'ancrage territorial en milieu rural ne nous semble pas compatible avec un temps court. Lors des entretiens nous avons pu constater que les personnels de direction en poste dans la ruralité ou dans des villes rurales étaient conscients de la nécessité d'une temps professionnellement long :

Nous sommes sur une mobilité entre 3 et 9 ans. Objectivement 3 ans c'est trop court, je pense qu'il faudrait 5 ans ; 9 ans c'est trop parce qu'on s'use beaucoup. On connaît trop les gens. (Principal, Briançon, 05)

La proximité naturelle et des relations plus authentiques avec un plus petit nombre d'acteurs peuvent expliquer l'absence de formalisation dans un projet d'établissement :

Ici [en zone rurale isolée] on n'est pas poussé par la nécessité, le bahut tourne, on n'a pas besoin forcément d'un projet d'établissement. […]. J'avais de bonnes relations avec la municipalité précédente, la faconde du maire qui était avenant y était pour quelque chose. Il m'a invité aux fêtes des associations locales, la fête de la châtaigne. (Proviseur, Valdeblore, 06)

En résumé il semble qu'un temps long soit davantage nécessaire en zone rurale de montagne pour pallier l'éloignement des centres culturels. Le manque d'acteurs éducatifs locaux et d'associations d'un côté, la méfiance des ruraux dans les relations interpersonnelles d'autre part, impliquent un investissement long des personnels de direction. A la question des moyens de prendre en compte la réalité territoriale, s'ajoute celle du temps nécessaire pour l'acquérir. Nous avons classé les établissements observés par ordre décroissant d'indice de territorialisation totale. Pour chaque établissement nous ajoutons des remarques biographiques en lien avec le territoire d'exercice issues des entretiens (Tableau 9) :

Etablissement, lieu	**Indice total de territorialisation**	**Éléments biographiques du chef d'établissement**

Collège « comprensivo », Turin (It)	26	Aucune indication biographique
Lycée prof. Et Tech., Pignerol (It)	22	Aucune indication biographique
Lycée polyvalent, Pignerol (It)	21	A joué dans le club de football de Pignerol, a enseigné dans l'établissement, s'est présenté aux élections municipales.
Lycée agricole et hôtelier, Pignerol (It)	20	Originaire de la ville, a enseigné puis a été adjointe à Pignerol
Lycée général, Pignerol (It)	20	Aucune indication biographique
Cité scolaire, Embrun (05)	20	Précédemment CPE dans l'établissement
Collège, Tallard, (05)	19	Précédemment hors territoire
Lycée général, Pignerol (It)	19	Aucune indication biographique
Cité scolaire, Oulx (It)	18	Originaire de la ville voisine Suse, habite le territoire
Collège, Briançon (05)	17	Précédemment proviseur-adjoint du lycée attenant puis principal dans le territoire. Coordinateur du réseau académique Les Écrins
Collège, Serres (05)	16	Précédemment enseignante à Barcelonnette (04) dans la ruralité de montagne
Collège, Guillestre (05)	16	Postes dans la ruralité dans d'autres territoires. A acheté une maison dans la ville
Collège multisite, Castellane (04)	16	Précédemment principal adjoint d'un des 3 établissements
Lycée professionnel, Gap, 05	15	Précédemment principale dans le territoire
Lycée agricole, Gap (05)	14	Précédent poste hors territoire
Collège, Briançon (05)	14	Précédemment en région parisienne, aspire à se rapprocher d'un centre urbain
Collège, St Bonnet (05)	12	Aucune indication biographique
Collège, L'Argentière (05)	11	Précédemment enseignante dans le collège (assure l'intérim au moment de l'enquête)
Collège, Digne (04)	10	Précédemment proviseur-adjoint à Digne
Lycée professionnel, Embrun (05)	10	Précédemment hors territoire
Lycée privé sous contrat, Grasse (06)		Précédemment en poste à Rome (It). Arrivé en 2019. Départ en 2022 sans avoir modifié le projet d'établissement
Lycée privé sous contrat, Grasse (06)	Directeur du collège qui a mis en œuvre le projet solidarité en 1995 et toujours en cours de validité	Précédemment enseignant dans le territoire. Président d'association

Tableau 9 Comparaison de l'indice total des établissements du panel avec l'expérience du territoire de leurs chefs d'établissement

Nous constatons que les établissements italiens, qui certes bénéficient d'une importante autonomie curriculaire, obtiennent les plus forts indices de territorialisation totale. Il est intéressant de noter que ces forts indices sont corrélés par une stabilité de poste importante du directeur de l'établissement. En effet si la réglementation sur les risques de corruption impose aux cadres administratifs italiens une durée maximale dans leur poste, les directeurs d'établissement scolaire ne sont pas concernés par ce risque et n'ont par conséquent aucune limite de durée dans leur poste. Si l'on observe les dix premiers établissements, nous constatons que cinq chefs d'établissement ont une expérience forte

de leur territoire, trois pour lesquels nous n'avons pas pu recueilli d'informations (absence d'entretien) et une directrice de Pignerol qui n'a pas répondu à la question lors de l'entretien. La situation du collège de Tallard (05) est particulière, son indice de territorialisation totale est élevé en raison notamment d'un projet d'établissement commun avec ses écoles de secteur. En l'absence d'entretien, nous n'avons pas pu recueillir d'éléments sur la genèse de ce projet.
La prégnance d'un temps long dans le territoire est également perçue dans le premier degré. Le directeur d'école peut être un relais en direction du territoire pour ses collègues :

> *[…] cela m'est arrivé grâce à ma connaissance du territoire et mon ancienneté de plus de 10 ans dans mon école. On te considère un peu comme une figure locale, tout le monde te connaît. Il m'est ainsi arrivé d'être un tremplin pour mes collègues. En milieu urbain les élèves et les parents ne connaissent pas forcément le nom du directeur. (Ancien directeur d'école, Barrême, 04)*

Au regard des indicateurs de durée de validité des projets d'établissement et les éléments biographiques des chefs d'établissement en lien avec leur territoire, nous établissons une corrélation entre la stabilité des personnels de direction et le degré de territorialisation de l'établissement.
A rebours de ce constat les autorités françaises ont introduit une durée minimale et maximale dans le statut des personnels de direction français afin d'éviter une trop grande stabilité dans un établissement. La durée minimale est de 3 ans pour un maximum de 9 ans dans un même établissement (11 ans en fin de carrière avec le système de dérogations) :

> *[…] la stabilité était plus près de l'enkystement que de la mobilité. J'ai le souvenir, à la limite de la caricature, d'un collègue qui avait dû faire 30 ou 32 ans sur place, dans un petit collège rural des Côtes-d'Armor et une fois en retraite, il était devenu maire, un excellent maire d'ailleurs qui connaissait sa commune, c'est le moins qu'on puisse dire. C'était peut-être la limite complètement à l'opposé d'une trop grande stabilité dans le territoire. Ayant eu la chance d'avoir été commissaire paritaire national pendant longtemps, je dirais que la volonté d'un maximum de collègues était quand même de bouger et de bouger plutôt vite. Il est vrai qu'il y a d'autres questions derrière, des questions d'amélioration de rémunération, de statut, de carrière. Il n'y a pas que l'ancrage territorial, il y a d'autres paramètres qui entrent en ligne de compte et sur lesquels d'ailleurs, il faudrait peut-être réfléchir. (Secrétaire général SNPDEN)*

Avec une majorité de collègues qui exercent en milieu rural, le syndicat national des personnels de direction n'est pas saisi d'une demande de stabilité plus longue en milieu rural. Cela est sans doute dû comme le rappelle le secrétaire général du premier syndicat des personnels de direction, au fait que contrairement à leurs homologues italiens, une absence de mobilité induit une stagnation certaine dans la carrière :

> *C'est quelque chose qu'on a déjà pensé effectivement du côté de la carrière en essayant, c'est la réflexion qu'on a autour de la notion de classement des établissements, en essayant justement de trouver un système qui n'oblige pas un collègue à bouger uniquement parce qu'il en aurait besoin pour accroître ou ne serait-ce que maintenir sa rémunération. On essaie de déconnecter cette réflexion-là en disant : il ne faut pas que le collègue qui a envie d'une certaine*

stabilité soit pénalisé en termes de carrière. On n'y est pas encore arrivé parce que malheureusement la DGRH n'a pas envie de s'attaquer à un dossier qui de ce point de vue-là est extrêmement lourd. Cela renvoie d'ailleurs au système de candidature. (Secrétaire général SNPDEN)

Les établissements situés en zone rurale ayant généralement un faible effectif en raison de la dispersion de l'habitat, ne comportent pas de poste d'adjoint et sont le plus souvent classés en 1ère, 2ème et quelques-uns en 3ème catégorie sur une échelle qui comporte 5 degrés. Or la catégorie entre dans la rémunération des personnels de direction, la catégorie 5 étant la plus élevée. Bien que le ministère ne communique pas tous les critères et leur poids respectif dans le classement national, les critères de classement des établissements sont les suivants :

- *les effectifs des élèves en fonction du type d'établissement : collège, lycée, lycée professionnel, EREA ou ERPD*
- *des critères qualitatifs liés à l'offre de formation, à l'environnement de l'EPLE et à la complexité de l'organisation pédagogique*[66]*.*

Ce système de classement a véritablement été élaboré pour les établissements urbains à partir de critères liés aux effectifs, à l'offre de formation qui, on le sait, est plus riche en milieu urbain et à l'environnement de l'établissement (zone d'éducation prioritaire) sans prendre en compte les zones rurales. Pour les raisons que nous venons d'évoquer l'organisation générale de la carrière des personnels de direction valorise les mobilités, donc le temps court, ce qui vient en contradiction avec les conditions d'exercice des missions du chef d'établissement en milieu rural :

La difficulté dans ces « petits » établissements est qu'il n'y a pas d'adjoint, il n'y a pas de tampon, de lissage entre les deux. Avec un adjoint il y a une mémoire car les deux changent rarement en même temps, moi qui ai travaillé avec un adjoint ça change tout. Un chef d'établissement seul ne peut pas tout faire. La grosse difficulté dans les milieux ruraux est que le fonctionnement habituel de l'institution et les personnes que l'on nous envoie sont complètement en décalage avec la réalité du terrain, pendant un moment, environ deux ans. Et il y a deux ans où l'on construit des choses sympas puis le chef s'en va et l'on recommence. (Professeure-documentaliste, Guillestre, 05)

Être personnel de direction dans la ruralité nécessiterait, à défaut d'une formation spécifique, la reconnaissance de modalités d'exercice spécifiques :

Ça fait un peu terre de mission. […] Mais il faut aussi peut-être si on veut tirer le bénéfice de l'application, qu'on maîtrise bien ce que ça va demander au collègue au moment où il postule pour ce type de poste. Au moins sur ce genre d'établissement l'adéquation poste profil est sans doute à regarder de près parce qu'il faut que les gens soient un peu préparés à ce qu'ils vont rencontrer. […] Sur ces postes-là, quand le soir tu vas dans les réunions associatives, quand tu deviens coach de l'équipe B de foot, ça va très au-delà de la simple mission de chef d'établissement. [Il faut revoir] notre dynamique de carrière personnelle. Il n'y a pas de nécessité que ce soit un tremplin, mais il n'y a pas nécessité non plus que ce soit un frein. C'est cette espèce de bonne adéquation entre un choix

[66] Au BO spécial du 22 octobre 2020 : révision générale du classement des établissements | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

d'investissement personnel, certains sont prêts à s'y investir 3 ans, d'autres 5, d'autres 7, d'autres 9. (Secrétaire général SNPDEN)

3.2.2.4. Des actions pédagogiques territorialisées à l'initiative du chef d'établissement

Cependant l'ancrage territorial du personnel de direction ne suffit pas pour pallier à lui seul les inconvénients de l'éloignement des métropoles et des centres culturels. Il est nécessaire de s'impliquer pédagogiquement pour mettre l'établissement en mouvement :

> *C'est extrêmement différent en fait. J'ai l'impression que dans mon établissement de Marseille, dans le 13ème arrondissement, c'était beaucoup plus gratifiant, j'avais beaucoup plus de liberté, plus d'argent, une reconnaissance du travail que je faisais plus facile, j'avais des équipes aussi qui étaient bien plus mobilisées, plus jeunes aussi, il faut le reconnaître. Ça joue parce que quand les équipes ont trente ou quarante ans ce n'est pas pareil. En fait à Marseille j'accompagnais les actions des équipes. Ici c'est l'inverse, j'ai l'impression que c'est eux qui m'accompagnent dans mes actions à moi (rires). L'énergie des idées était beaucoup plus importante à Marseille. […] Ce qui est fatigant ici en milieu rural c'est l'apathie, « on n'y arrivera pas », le ventre mou, l'inertie. C'est compliqué de mettre des choses en avant quel que soit le réseau personnel que tu as. (Proviseur cité scolaire, Embrun, 05)*

Ce constat est partagé par un directeur d'école tout en pointant les difficultés inhérentes au statut de personnel de direction dans le second degré :

> *Comme tu ne ressens pas les besoins des élèves directement, il y a une distance. Les projets dépendent souvent de l'engouement que les enseignants ressentent dans la classe. Par exemple en 2003 pour les deux cents ans de la naissance de Victor Hugo j'ai fait étudier à mes élèves quelques œuvres de cet auteur. Il y a eu un tel engouement pour la littérature que j'ai bâti un projet au long cours qui nous a menés jusqu'à Paris et l'école de Barrême a été baptisée école Victor Hugo ! Entre temps je reçois une dotation de 25.000 euros de la DRAC pour monter une bibliothèque et je repars l'année suivante ! Le statut de directeur d'école a été très facilitateur, mes classes qui me mettaient en prise avec la pédagogie et mes liens avec le territoire qui remontent à plusieurs générations m'ont également permis de mener ce projet au long cours. En tant que chef d'établissement il doit y avoir aussi la possibilité d'emmener les équipes avec soi, pour peu que l'on connaisse le territoire, mais le fait de ne plus avoir d'élèves déconnecte un peu celui-ci du terrain. (Ancien directeur d'école, Barrême, 04)*

Nous citons ci-après une expérience similaire relatée par J. Netter (2018) d'un directeur d'école prenant en charge la visite guidée du musée du Louvre qu'il organise et propose à ses collègues plusieurs fois dans l'année :

> *[…] la visite est menée par un professionnel compétent, le directeur. Ce phénomène paraît assez rare, car il n'a jamais été observé ni rapporté lors de l'enquête en dehors de cette école et de son projet spécifique. Le directeur a ici un statut intermédiaire entre l'enseignant et le conférencier inconnu. Il a l'habitude de mener des visites avec des groupes, parce qu'il le fait régulièrement depuis une dizaine d'années. Plus qu'un conférencier classique, il a l'habitude des enfants et sait s'adresser à eux. Mais il est probablement moins susceptible qu'une*

conférencier de musée de pouvoir répondre aux questions pointues qui émergent parfois avec les élèves de cette école, quoique cela soit peu perceptible lors de la visite ici rapportée. Un élément le distingue des conférenciers habituels et le rapproche des enseignants qui mènent la visite pour leur classe : il connaît les élèves. Il peut prendre le groupe en main plus facilement sans doute que ne le ferait un conférencier inconnu et adapter son discours à certains enfants. Ce dernier point est à double tranchant comme le montre une remarque vraisemblablement ironique adressée à un élève jugé « en difficulté » qui laisse penser que cet enfant, largement stigmatisé dans sa classe, est confronté à une forme d'impossibilité d'échapper à un statut négatif. (Netter, 2018, p. 156-157)

Certains chefs d'établissement peuvent aussi être à l'origine de partenariats qui prennent souvent la forme d'une convention à l'échelle de l'établissement :

C'est mon action qui a permis la création de la classe à horaire aménagé musique (CHAM). Ce que j'ai apporté représente 10% de l'ancrage. […]. D'une certaine façon je suis rentré dans la même démarche que les professeurs locaux, par des relations interpersonnelles. (Principal, Digne les Bains, 04).

Dans un collège rural isolé la cheffe d'établissement a initié un projet de formation des jeunes sapeurs-pompiers en partenariat avec la commune, le Département et l'Education nationale. L'internat fermé 20 ans plus tôt a réouvert pour accueillir de nouveaux élèves et consolider les effectifs. La formation de jeunes sapeurs-pompiers est maintenant intégrée dans le curriculum national :

Les autres collèges n'ont pas inclus cette formation dans leur cursus, ils donnent les clés de l'établissement aux pompiers le samedi. […] Cette classe Education nationale qui permet d'avoir le brevet national des collèges et le diplôme de jeune sapeur-pompier en même temps, il n'y a qu'à la Motte du Caire. (Principale, La Motte du Caire, 04)

Grâce à l'action pédagogique et volontariste de la cheffe d'établissement, cette action est inscrite dans le projet d'établissement et est devenue le fondement de sa politique territorialisée :

Il y a maintenant un axe qui est le parcours citoyenneté, sécurité, défense et JSP. Au début il était dans notre tête. Quand on l'a rédigé avec les équipes, ça coulait de source. Quand je suis arrivée, chacun faisait son truc dans son coin. Ce projet phare a permis de donner du sens et de savoir dans la transparence ce qu'il se fait dans l'établissement. (Principale, La Motte du Caire, 04)

De même dans le collège multisite l'un des trois personnels de direction est à l'origine d'un projet d'envergure en lien avec l'Observatoire de Haute-Provence :

En tant qu'ancien professeur de physique-chimie, j'ai mis en place un projet qui a démarré sur les 3 collèges, c'est le projet d'astronomie ASTER[67]. Il est maintenant décliné sur une dizaine d'établissements, écoles, collèges, lycées. qui fonctionne comme un « mini réseau » (Principal adjoint, Castellane, 04)

[67] Le réseau ASTER autour de l'Observatoire de Haute-Provence regroupe une dizaine d'établissements scolaires des Alpes de Haute-Provence (04). Trois lycées, plusieurs écoles primaires rattachées à sept collèges ont décidé de mettre leur passion pour l'astronomie au service des apprentissages des élèves.

Le projet d'établissement de la cité scolaire privée sous contrat est né d'une action éducative de solidarité internationale menée par un professeur d'histoire-géographie, président de l'association Méditerranée-Afrique-Solidarité[68] (MAS), devenu directeur d'un collège :

> *Pour l'essentiel c'était le point de départ mais très vite les enfants ont compris tous ensemble qu'on pouvait effectivement porter le regard et la discussion à un niveau qui était plus intéressant, c'est-à-dire essayer de saisir ce que disaient certains témoins. Il y avait des gens qui écrivaient des choses intéressantes, il y avait des gens qui prenaient la parole. C'était important de mettre en mouvement, un mouvement qui s'est constitué avec beaucoup d'initiatives de la part des jeunes pour reprendre, porter. Puis ça a duré comme ça pendant 2 ans avec beaucoup de joie chez les jeunes. C'est à dire qu'ils ont compris qu'ils portaient en eux des capacités, soit parce qu'ils faisaient du sport, ou qu'ils faisaient de la danse ou de la musique quand ils organisaient des spectacles. Tout ça c'était dans un cadre de compréhension. […] On était vraiment dans l'émergence d'une conscience et d'un petit mouvement qui était lié à la bonne volonté, au plaisir des jeunes. Alors en même temps, ce ne sont pas des mouvements qui peuvent aller très loin. C'est à dire que très vite les choses s'épuisent ou s'effilochent s'il n'y a pas une ossature ou en tous les cas, une compréhension plus profonde et réelle de la part d'une administration : « Tiens ce qu'ils font là, c'est quelque chose qu'il faut poursuivre plus tard ». Donc on voit bien aussi que dans ces démarches-là, il est nécessaire de créer des initiatives, mais encore faut-il que ces initiatives reçoivent un accord ou un intérêt ou une autre intelligence qui permet de dire « cet établissement scolaire, il porte en lui cette capacité. Il faut l'accompagner, il faut lui donner du sens, il faut lui donner de la charpente. […] Donc là, on rejoint davantage les territoires. C'est à dire qu'on aurait pu imaginer que différents établissements se préoccupent de ce genre de choses, que des chefs d'établissement discutent entre eux en se disant « oui mais on peut aller plus loin. Il y a des organisations qui savent faire ». Tout ça c'est des questions qui ne sont plus du ressort des jeunes ou même des enseignants, mais qui sont plus du ressort des responsables à autre niveau. 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 qui sensibilisés vont mener une action, ça devient une politique éducative à l'intérieur d'un établissement. C'est quelque chose qui est décisif. 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. Comment piloter une formation éducative, si on n'apporte pas une attention soutenue à des questions qui sont celles, en l'occurrence, du vaste monde ? (Ancien directeur du collège privé sous contrat, Grasse, 06).*

[68] Méditerranée-Afrique-Solidarité. Créée en 1987, MAS est partenaire de groupements africains, principalement en milieu rural. Elle les accompagne dans leurs projets, en respectant leurs initiatives pour leur propre développement. Association MAS - Méditerranée Afrique Solidarité - Accueil (association-mas.org)

Le chef d'établissement du lycée voisin entend parler de cette action éducative de développement international et fait le choix à la fois de confier la direction de son collège à ce professeur et de soutenir l'association MAS, qui avait une expérience bien ancrée dans la région du Kivu et la ferme Sichem[69] au Togo comme partenaire territorial de cette action. Celle-ci est devenue grâce aux partenariats locaux et internationaux le fondement du projet d'établissement non seulement du collège mais de

> *Tout l'institut, tout le monde. À partir du moment où cette façon d'être est devenue un élément du projet éducatif de Fénelon, ça a été inscrit dans l'institution, dans les documents. On a décidé de créer un outil commun qui était une commission de solidarité qui pouvait réunir un financement et ensuite décider de la réaffectation sur des critères qui étaient des critères de pertinence en matière de partenariat. […] Comment une école qui s'ouvre à des enjeux ou à des pratiques de solidarité, je dirais plus fondées ou plus élargies, comment cette école a-t-elle une influence par rapport à une politique publique ? Parce que la question fondamentale, elle est là aussi […]. L'école est présente dans un territoire donné, elle est présente par rapport à une municipalité, elle est pleinement présente dans une communauté d'agglomérations, donc tout ça, c'est quelque chose qui est évidemment très intéressant. (Ancien directeur du collège privé sous contrat, Grasse, 06)*

Profondément ancrée dans son territoire qu'elle entraîne avec elle, cette action pour être complètement validée doit être transposable :

> *[…] elle est transposable. Elle est toujours transposable parce qu'on est dans un territoire, c'est là où on peut regarder ce que l'on est. On est dans ce territoire, acteur du territoire, acteur d'intelligence dans le territoire et aucun territoire ne peut construire son avenir en disant les autres territoires n'existent pas. Ce serait un danger social et politique colossal. On est dans des territoires, ces territoires vivent, il y a une société, il y a des entreprises, il y a des associations, il y a des élus et une école avec des visions, des intérêts, des réflexions qui portent loin. Quand l'école fait sens, le métier devient passionnant. (Ancien directeur du collège privé sous contrat, Grasse, 06)*

Ce projet d'établissement, résumé par le slogan « Ensemble fêter la vie », adapté et précisé, a vécu bien après le départ de l'équipe de direction qui l'a initié :

> *L'ancien directeur du collège par exemple illustre bien les liens avec le territoire. Il était président d'une association Méditerranée-Afrique-Solidarité. Sa double casquette de directeur et de président d'une association solidaire rendait évident ce partenariat. C'est lui qui m'a accueilli aussi. (Professeur d'EPS lycée privé sous contrat, Grasse, 06)*

Les équipes attendent que le chef d'établissement par ses contacts fasse entrer les acteurs extérieurs dans l'établissement :

> *Il y a des réponses. Pour le chef d'établissement l'obligation est d'avoir une forte implication territoriale. Cela fait partie de son métier. Un précédent directeur fin*

[69] Née en 1990 de la volonté de jeunes africains faisant le choix d'un retour à la terre, la ferme Sichem est devenue une importante organisation paysanne pour l'autopromotion des communautés villageoises.

politicien, qu'est-ce qu'il a fait quand il est arrivé ? Il s'est inscrit au Rotary club[70] de Grasse. (CPE lycée privé sous contrat, Grasse, 06)

L'implication et l'expérience territoriales sont également recherchées par les structures culturelles. L'association Fusion Jeunesse a été créée par un jeune québécois qui venait de finir ses études. Même si les chiffres étaient alarmants, l'enjeu du décrochage n'était pas discuté dans la société québécoise, c'était un enjeu national mais ce n'était pas une priorité nationale :

Quand j'allais voir les chefs d'établissement pour leur présenter mon projet pilote ils me disaient que ce serait difficile. Jusqu'au moment où Jacques Ménard qui avait entendu parler de mon projet a décidé avec tout le groupe de le soutenir et faire connaître Fusion Jeunesse dans tout le Québec. Les chefs d'établissement se sont alors laissé convaincre car ils ont senti qu'ils ne seraient pas tout seuls face au projet mais qu'une équipe soutenue par un banquier notamment serait à leurs côtés. Ils n'avaient plus à répondre à des appels à projet ou aller chercher des fonds, des spécialistes sur tel ou tel sujet dans le territoire, tout était fourni clé en main. Les chefs d'établissement n'avaient qu'à recueillir les besoins des professeurs et suivre le projet dans un esprit de co-construction. C'est ainsi que nous avons pu toucher des jeunes au Québec de toutes les catégories sociales et dans tous les lieux même les plus éloignés comme pour les Inuits et les Premières nations qui sont parfois à plusieurs heures en avion d'un centre urbain. S'il n'y avait pas eu cette conjoncture nous n'aurions pas pu implanter Fusion notamment parce que l'idée de mécénat et d'entreprise est difficile à faire accepter dans le monde de l'éducation. En France c'est encore plus compliqué, il faut tout le temps remplir des projets, avec en plus une administration qui n'aide pas. La population n'est pas mobilisée. (Président association Fusion Jeunesse).

Cette association répond aux besoins des chefs d'établissement qui sont rapidement confrontés à des limites notamment en milieu rural :

[…] Ce qui était nouveau c'était que ce n'était pas l'école qui imposait un modèle, ce n'était pas la bureaucratie ni le monde de l'entreprise non plus, c'étaient toutes les parties prenantes ensemble. Les chefs d'établissement qui en sentaient la nécessité mais n'avaient pas le temps ni les moyens de répondre aux appels à projet étaient soulagés de trouver une équipe autour d'eux. Répondre à un appel à projet correctement c'est un métier qui prend du temps. Il faut que les élus et les médias comprennent que si on veut soutenir les chefs et les enseignants dans les territoires, il faut que ce soit l'affaire de tous. (Ancien directeur du collège privé sous contrat, Grasse, 06)

Il apparaît ainsi que les chefs d'établissement peuvent être un pivot entre le territoire et l'établissement. Implantée en France depuis trois ans, l'association Fusion Jeunesse est dirigée en France par une cheffe d'établissement scolaire en zone d'éducation prioritaire actuellement en disponibilité :

A cette époque-là j'étais animatrice d'un réseau d'établissements autour de Marmande et Nérac. Au retour du colloque de Lyon de l'AFAE[71] nous avons

[70] Le Rotary club est un réseau mondial de 1,2 million de décideurs solidaires qui veulent apporter un changement durable (Rotary clubs | Rotary International)

[71] Association Française des Acteurs de l'Education.

présenté Fusion Jeunesse au réseau pédagogique et nous avons proposé de tester un projet pilote pour notre territoire. On avait une équipe de professeurs de technologie sur le territoire qui faisait déjà des concours de robotique mais qui était intéressée par la création de jeux vidéo. Ce premier projet création de jeux vidéo en janvier 2019 a permis d'implanter Fusion en France. (Directrice de l'association Fusion Jeunesse France)

Avec cet exemple nous voyons que le chef d'établissement a une propension naturelle à s'occuper de pédagogie et ainsi faire pont entre les acteurs de l'établissement et ceux du territoire. Nous le constatons également dans l'enseignement supérieur. Grâce à l'ancrage territorial du représentant de la direction par ailleurs trésorier de l'association qui gère le centre d'astronomie de Haute-Provence, le site distant de l'INSPÉ à Digne les Bains participe activement chaque année à la fête de la science :

Nous organisons des ateliers sur notre site de Digne animés par des partenaires culturels territoriaux auxquels participent un nombre important de classes du département. L'organisation de cette journée du côté des partenaires culturels est prise en charge par le Centre d'Astronomie adossé à l'Observatoire de Haute-Provence dont la mission est d'assurer une mission de diffusion de la culture scientifique et avec qui nous avons une convention. (Représentant de la direction INSPÉ site de Digne)

De plus ce site distant propose à l'initiative de son directeur et des équipes enseignantes une formation optionnelle comptant pour l'obtention du master MEEF qui s'intitule « enseigner en milieu rural ». Cette unité d'enseignement (UE) donne aux futurs professeurs des écoles des outils et des connaissances qui leur permettront de se préparer à exercer dans ces territoires spécifiques à l'instar de l'UE « enseigner en éducation prioritaire » proposée par le site de Marseille.

3.3. La territorialisation au niveau de l'établissement

Nous avons distingué deux domaines de territorialisation au niveau de l'établissement. Il s'agit de la territorialisation de la politique éducative de l'établissement (domaine 1) et de la territorialisation de la marge de manœuvre de l'établissement (domaine 2). Nous avons réalisé un graphique pour les collèges (Figure 75) et un autre pour les lycées du panel (Figure 84).

3.3.1. La territorialisation des collèges

Nous constatons (Figure 75) que les indices sont plus importants côté italien dans les deux domaines, avec une plus grande territorialisation pour le collège « comprensivo ». Sans excès de généralisation, le rapprochement des établissements de façon longitudinale entre des écoles maternelles et primaires et des collèges, comme l'illustre le « comprensivo » italien ou la cité scolaire française, semble davantage propice à démultiplier les occasions de mettre à profit les ressources locales.

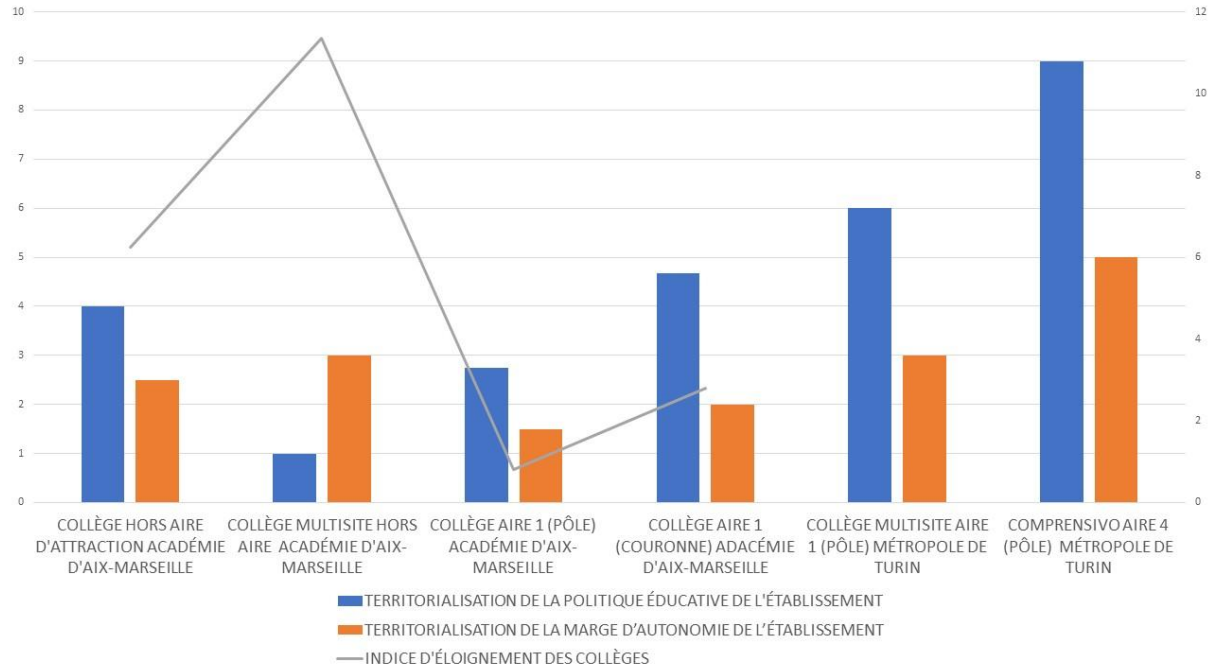


Figure 75 Territorialisation au niveau de l'établissement (clg)

Territorialisation de la politique éducative de l'établissement et territorialisation de la marge de manœuvre de l'établissement. Collèges du panel par type d'établissement et aire d'attraction des villes. Moyenne des indices d'éloignement des collèges par type d'établissement et aire d'attraction des villes.

Lecture : le domaine de la territorialisation de la politique éducative obtient un indice 4 et celui de la territorialisation de la marge de manœuvre un indice de 2,5 dans le groupe des collèges du panel situés dans des communes hors de l'attraction des villes. La moyenne des indices d'éloignement des collèges de ce groupe est de 6,25.

Grâce à l'autonomie statutaire qui leur est attribuée en matière de curriculum qui doit être territorialisé à hauteur de 20%, l'institut « comprensivo » Regio Parco de Turin prévoit dans son projet d'établissement de produire un curriculum « d'institut » commun, écoles et collèges pour s'adapter aux réalités locales (élèves allophones et catégories défavorisées). De son côté l'inspection générale française s'interroge depuis plusieurs décennies sur le devenir des établissements de petite structure et isolés sans pour autant que des décisions politiques aient été prises dans ce domaine :

> *Pour autant, les options sont larges, allant de systèmes de réseaux d'établissements (une direction pour plusieurs sites), à des regroupements/fusions, notamment dans certaines zones urbaines, à la fermeture de plusieurs établissements avec une redéfinition des transports scolaires en milieu rural peu dense et au développement d'internat, ou encore - et pourquoi pas - à un EPLE qui unifierait le premier degré et la scolarité en collège […] On pourrait même imaginer […] à titre expérimental dans les sites « ambition réussite », la création d'un unique EPLE premier degré et second degré. (Delahaye, Charbonnier, Henriet, et al., 2006, p. 47)*

L'objectif d'arriver à

> *une école du socle, en essayant de mettre dans un même lieu l'école et le collège, il y aurait une dynamique qui pourrait se créer. Mais c'est extrêmement difficile. (Conseiller ÉAC 05).*

Lors de l'examen à l'Assemblée nationale de la loi de 2019 pour une école de la confiance, un amendement proposait la création d'un établissement public local d'enseignement des savoirs fondamentaux (EPLESF) regroupant les écoles et le collège de secteur avec l'accord des élus locaux. Les maires des petites communes se sont opposés à cette possibilité au moment du débat au Sénat, craignant sans doute d'être privés de la gestion de leur école. Il est à noter dans le cas italien que si les instituts « comprensivi » ont été créés sous la contrainte de la loi instituant l'autonomie administrative des établissements scolaires, ce modèle est aujourd'hui reconnu et majoritaire dans le pays.

Côté français il existe une disparité de situations. La territorialisation de la politique éducative de l'établissement et celle par la marge de manœuvre et l'autonomie ne semblent pas corrélées à l'éloignement des établissements. Dans leur majorité les collèges de notre étude utilisent moins leurs marges de moyens propres ou leur autonomie en direction du territoire que leur capacité à élaborer une politique éducative territorialisée sauf pour le collège multisite. Ces résultats interrogent dans la mesure où selon nous une territorialisation de la politique éducative devrait se traduire par une plus forte utilisation de la marge de manœuvre en direction du territoire que celle que nous constatons. Nous affinons ces résultats par une analyse des items des deux domaines étudiés.

3.3.1.1. Les collèges français font un diagnostic de l'établissement plutôt que du contexte territorial

Si l'on regarde dans le détail les résultats du domaine 1, nous pouvons voir que la prise en compte d'un diagnostic du territoire est pratiquement inexistante dans les projets français, quelle que soit l'aire d'attraction des villes (Figure 76)

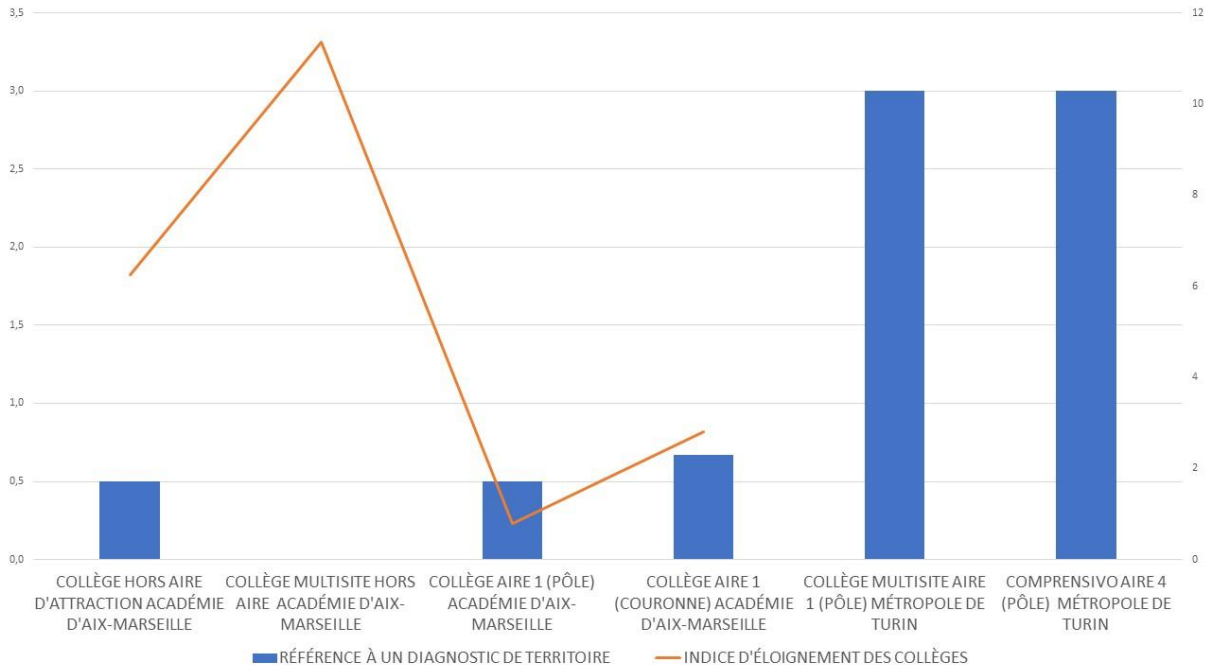


Figure 76 Référence à un diagnostic de territoire (clg)

Moyennes de l'item (chaque référence à la réalité territoriale ou la connaissance de ses enjeux est évaluée un point, jusqu'à trois points). Collèges du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes. Courbe des moyennes de l'indice d'éloignement des collèges par type d'établissement.

Lecture : l'item « référence à un diagnostic de territoire » totalise un indice de 0,5 dans le groupe des collèges du panel situés dans des communes hors de l'attraction des villes. La moyenne des indices d'éloignement des collèges de ce groupe est de 6,25.

Les projets des établissements situés dans des communes couronnes des pôles d'attraction 1 font un peu plus référence aux ressources locales. Si le diagnostic de territoire ou plus simplement une étude du contexte territorial est un passage obligé dans le projet d'établissement italien, il est en revanche pratiquement absent des projets français. Il est parfois remplacé par un diagnostic d'établissement prenant appui sur l'application APAE[72]. Cette application propose une étude statistique dans le domaine de l'orientation, de la réussite aux examens, du contexte socio-professionnel des parents d'élèves.

3.3.1.2. Une absence générale de référence à un projet de territoire

De même la référence à un projet de territoire n'apparaît dans aucun projet d'établissement français ou italien (Figure 77) :

[72] L'application d'Aide au Pilotage et à l'Auto-Evaluation (APAE) des établissements.

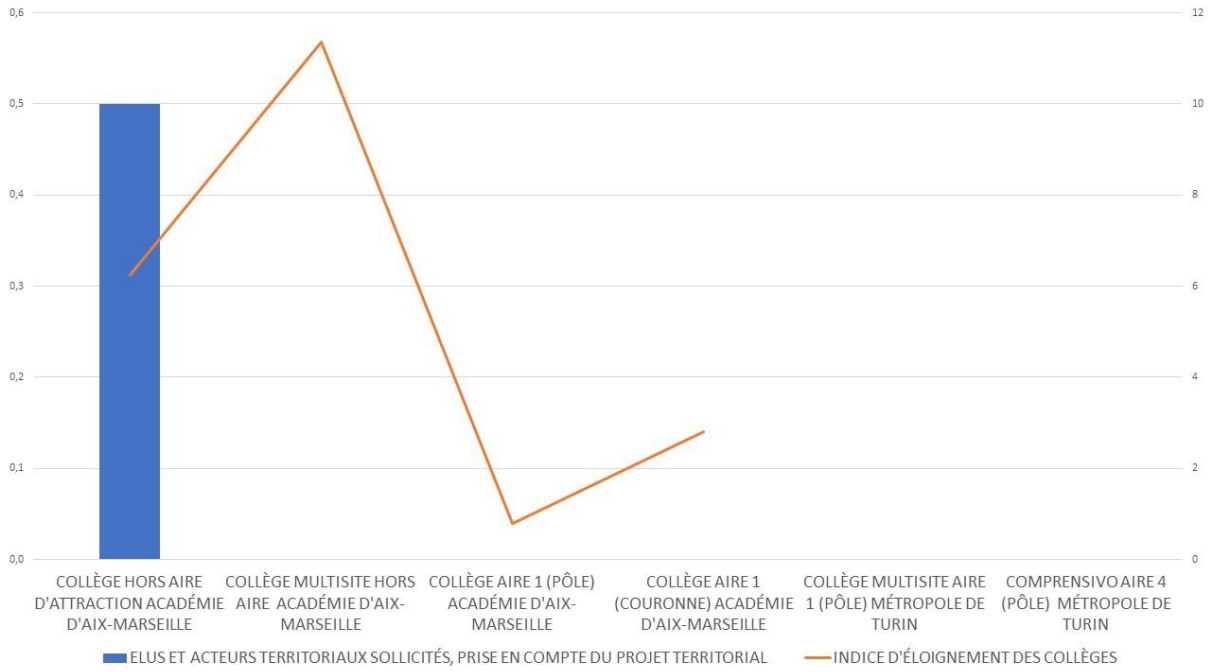


Figure 77 Prise en compte d'un projet de territoire et des objectifs du territoire dans le projet d'établissement (clg)

Moyennes de l'item (chaque occurrence a été cotée un point pour un maximum de trois points). Collèges du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes. Courbe des moyennes de l'indice d'éloignement des collèges par type d'établissement.

Lecture : l'item « élus et acteurs territoriaux sollicités, prise en compte du projet territorial » totalise un indice de 0,5 dans le groupe des collèges du panel situés dans des communes hors de l'attraction des villes. La moyenne des indices d'éloignement des collèges de ce groupe est de 6,25.

Un principal de Briançon (05) déclare cependant assister aux réunions de son PETR :

> *Au niveau associatif, je me suis inscrit dans le PETR[73], je vais aux groupes de réflexion. (Principal, Briançon, 05)*

3.3.1.3. La recours au réseau dans les communes couronnes

. Les projets de réseaux académiques ont été mis en place en 2017 dans l'académie d'Aix-Marseille et en 2021 dans l'académie de Nice dans l'objectif de relier les différents niveaux d'enseignement et de fluidifier les parcours scolaires des élèves. Des projets entre le collège de secteur et les écoles de secteur existaient déjà à l'instar de ce qu'il se fait dans l'éducation prioritaire. La Figure 78 montre une grande disparité dans la nécessité de se référer au projet de réseau suivant les établissements.

[73] Un pôle d'équilibre territorial et rural est un établissement public qui a vocation à constituer un outil collaboratif à la disposition des territoires situés hors métropoles, ruraux ou non.

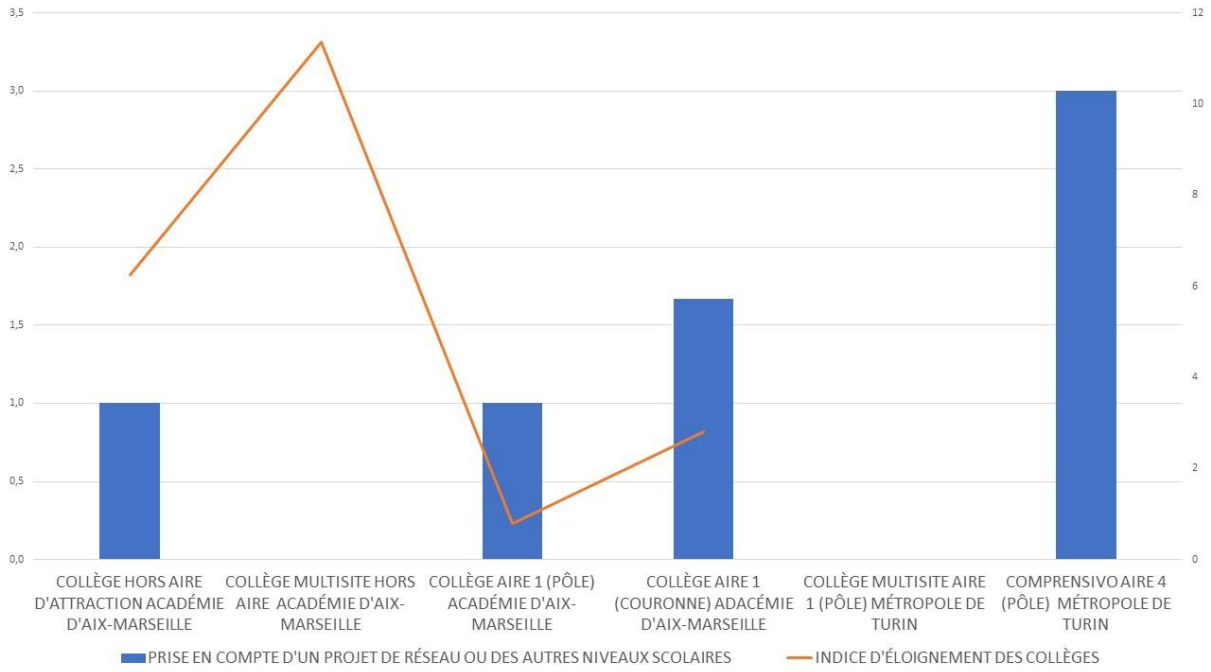


Figure 78 Prise en compte d'un projet de réseau ou des autres niveaux scolaires dans les projets d'établissement (clg)

Moyennes de l'item (1 point pour la prise en compte des objectifs du projet de réseau ou des autres niveaux scolaires, 1 point également en cas de référence aux objectifs des structures du niveau amont et un point pour le niveau aval). Collèges du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes. Courbe des moyennes de l'indice d'éloignement des collèges par type d'établissement.

Lecture : l'item « prise en compte d'un projet de réseau ou des autres niveaux scolaires » totalise un indice de 1 dans le groupe des collèges du panel situés dans des communes hors de l'attraction des villes. La moyenne des indices d'éloignement des collèges de ce groupe est de 6,25.

Le projet d'établissement du collège Vauban de Briançon (05) est le seul établissement de ce type d'aire d'attraction des villes à s'appuyer sur le projet du réseau académique Les Écrins pour atteindre ses objectifs. Il est à noter que le principal du collège Vauban est également le coordinateur du réseau académique Les Écrins. Situé en dehors d'une aire d'attraction des villes, le collège Alexandre Corréard de Serres (05) fait partie d'un réseau plus ancien, le réseau de Chabre doté d'un projet de réseau avec les collèges de Veynes (05), de Laragne-Montéglin (05) et les écoles de secteur auquel il se réfère dans son projet d'établissement. En revanche le projet du collège multisite français ne fait référence ni au projet du réseau académique Bléone-Durance ni aux projets des écoles du secteur. La raison en est peut-être que le collège multisite fonctionne comme un « mini réseau » :

> *Je représente souvent 2 ou les 3 collèges. Je parle au nom des 3 collèges. En fait, on est vu comme quelque chose de particulier mais personne ne s'en saisit. Peu de gens veulent venir dans ce qu'on appelle le triangle des Bermudes ! (Principal adjoint, Castellane, 04)*

Il en est de même du résultat du collège multisite italien. Nous relevons une tendance pour le collège multisite à se replier sur son niveau d'enseignement dans les objectifs du

projet d'établissement. A l'inverse le projet de l'institut « comprensivo » de Turin, que nous considérons également comme un « mini-réseau » met en avant des possibilités de collaboration inter-niveaux et s'ouvre sur les réalités locales (élèves allophones, catégories populaires).

La référence aux projets de réseaux dans les projets d'établissement français est plus marquée dans les communes couronnes des aires 1 d'attraction des villes que dans les communes hors d'attraction des villes. Nous le constatons à travers l'observation des trois établissements des communes couronnes de notre panel. Le contexte géographique et économique fait davantage ressentir l'isolement des acteurs et le besoin de mutualiser. Bien que moins éloignées géographiquement, leurs projets d'établissement et les entretiens avec les chefs d'établissement traduisent un sentiment d'isolement. A l'instar des centres villes, la pression immobilière rejette certaines populations à l'extérieur des villes pôles dans les territoires ruraux de montagne. Nous les comparons toutes proportions gardées au manque de dynamiques des « cités dortoirs » qui n'existe pas dans les aires hors d'attraction des villes. Ainsi les seuls items où les projets de ce groupe se distinguent par un plus fort indice (hormis la référence au projet de réseau) sont la publicité faite autour du projet d'établissement et la durée de validité du projet d'établissement qui confirment la nécessité de sortir d'un isolement certain. Ainsi la situation des établissements situés dans les communes couronnes des aires d'attraction des villes n'est pas favorable à leur territorialisation, l'indice total du groupe (14) est sensiblement inférieur à l'indice des autres groupes d'aire d'attraction des villes.

Ce phénomène est accentué (ou généré ?) par un autre facteur. D'après les entretiens et notre expérience, les personnels, tous corps confondus, résident dans une proportion importante dans la ville pôle, comme les personnels des établissements en éducation prioritaire pourraient avoir tendance à ne pas résider dans les banlieues populaires. Le collège Les Giraudes à L'Argentière-La Bessée dans les Hautes-Alpes a la particularité d'avoir une petite proportion de personnels résidant dans le territoire du collège (Figure 79).

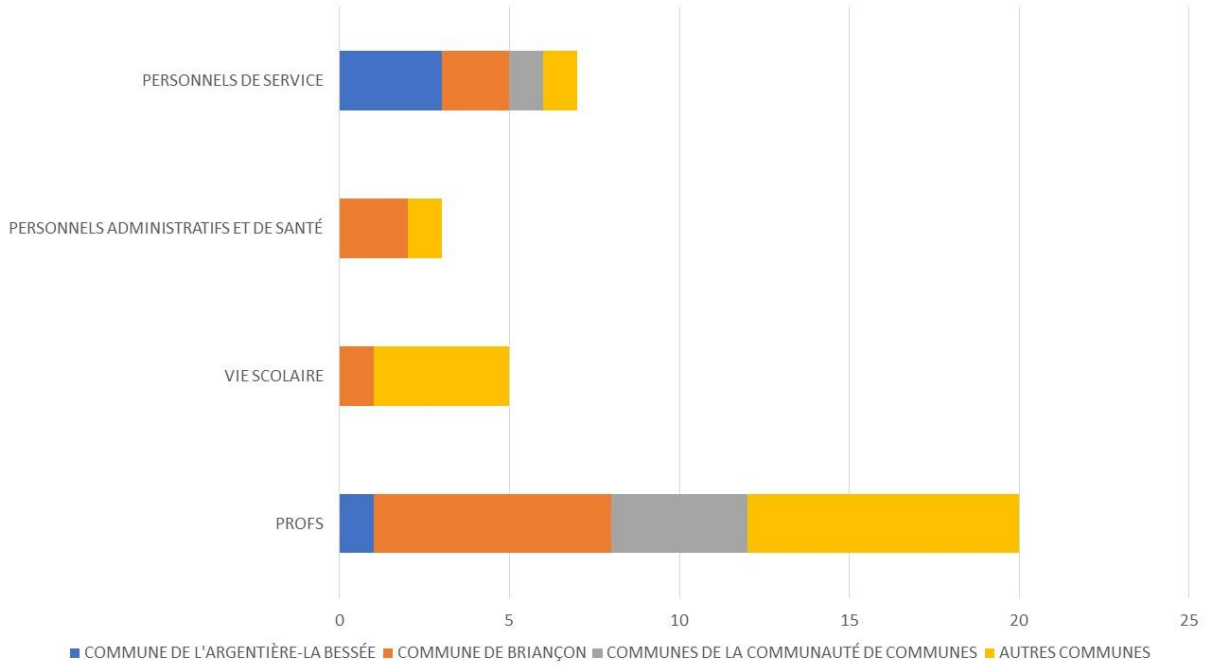


Figure 79 Répartition des résidences privées des personnels du collège Les Giraudes pour l'année scolaire 2019-2020

La faible distance entre L'Argentière-La Bessée et Briançon (14 km) permet aux personnels de faire les trajets en attendant pour certains d'obtenir une mutation dans la ville pôle. Cela est moins possible dans des territoires ruraux hors d'attraction des villes. L'administration positionne pour cette raison plus facilement des compléments de service partagés entre les communes pôles et les communes couronnes. Rapporté à la taille de l'établissement et au nombre de personnels, l'impact de la déterritorialisation de certains personnels est plus important dans les collèges des communes couronnes. Malgré la volonté de la commune de L'Argentière-La Bessée de développer une offre culturelle, sociale et sportive de qualité, le projet d'établissement de son collège révèle peu d'occurrences de territorialisation. Le collège Les Giraudes ne saisit pas non plus l'opportunité de partager ses bâtiments avec l'école primaire de la ville pour former une école du socle. Or ce territoire a fait partie d'un réseau d'éducation prioritaire (REP) jusqu'en 2015 qui a relié les écoles de la commune de L'argentière-La Bessée et celles de La Roche de Rame. Un coordonnateur de réseau, directeur de l'école de Saint Martin de Queyrières et résidant dans le territoire, a développé des actions territorialisées qui ont été abandonnées depuis la sortie de REP. Ainsi les projets des collèges situés dans des communes couronnes des aires 1 d'attraction des villes se distinguent dans notre étude par une volonté plus marquée de s'appuyer sur les réseaux. Si pour les établissements ruraux les réseaux d'établissements et d'école sont nécessaires pour sortir de l'isolement, leur fonctionnement aurait intérêt en retour à s'adapter aux contextes locaux :

> *Le secteur du collège comme ici en milieu rural offre peu d'opportunités à mon avis pour être pertinent. L'Argentière est très isolée contrairement à Briançon qui propose une offre plus diversifiée. L'intercommunalité peut être intéressante. […] Je trouve que le réseau académique nous a isolés. (Principale, L'Argentière-La Bessée, 05)*

Nous faisons l'hypothèse que le lieu de vie des personnels de l'établissement a un impact sur la territorialisation de l'établissement que le chef d'établissement à lui seul ne peut compenser par son propre ancrage. Le collège Marie Marvingt de Tallard (05), commune couronne du pôle de Gap (05), qui obtient un indice de territorialisation totale plus élevé que la moyenne du groupe (19 pour 14), a fusionné son projet d'établissement avec celui des écoles de secteur, créant à son tour une sorte de « mini-réseau ». Une tentative de rapprochement avec ses écoles de secteur est également visible dans le projet du collège Les Giraudes qui donne à voir les projets des écoles sans pour autant avoir trouvé des synergies.

3.3.1.4. Communiquer par le projet d'établissement

Avec le dernier item du domaine nous analysons la visibilité que l'établissement donne à son projet. Si en Italie l'établissement a une obligation légale de porter à la connaissance des acteurs et des usagers son projet en tant que document contractuel consubstantiel de son autonomie, en France nous pouvons voir que cela est proportionnel à son isolement, avec une exception concernant les communes couronnes (Figure 80). La présence dans le contexte rural de ressources et de structures territoriales moins nombreuses incite l'établissement à communiquer plus visiblement en direction des futurs parents d'élèves et peut-être en direction des acteurs locaux. Nous avons souvent rencontré des projets qui mettent en avant l'originalité de l'établissement dans son offre de formation ou dans ses objectifs et partenariats. Certains projets ont une présentation agréable à lire, sous

forme de plaquette colorée par exemple. Un des collèges du panel hors d'attraction des villes a élaboré une plaquette facile à lire disponible sur le site de l'établissement dans le but uniquement d'informer les familles qui ont déjà choisi de s'implanter dans le territoire :

> *C'est la volonté que tous ceux qui ont envie de savoir sachent. L'enjeu pour le territoire ici est quand même qu'il y a moins de gens natifs des Hautes-Alpes que de gens qui viennent y vivre. Il est donc important qu'ils aient des informations, nous y sommes sensibles en tant que personnels de direction devant souvent bouger avec notre famille. […] Cela n'a pas été fait dans ce but mais si finalement ça aboutit à ça, ce n'est pas grave. Pour moi c'était plus un affichage sur le collège de Guillestre, voilà ce qu'on peut en dire rapidement et ce qu'on cherche à y faire pour donner une première image. Si des personnes sont incitées à venir y travailler, pourquoi pas. (Principal, Guillestre, 05)*

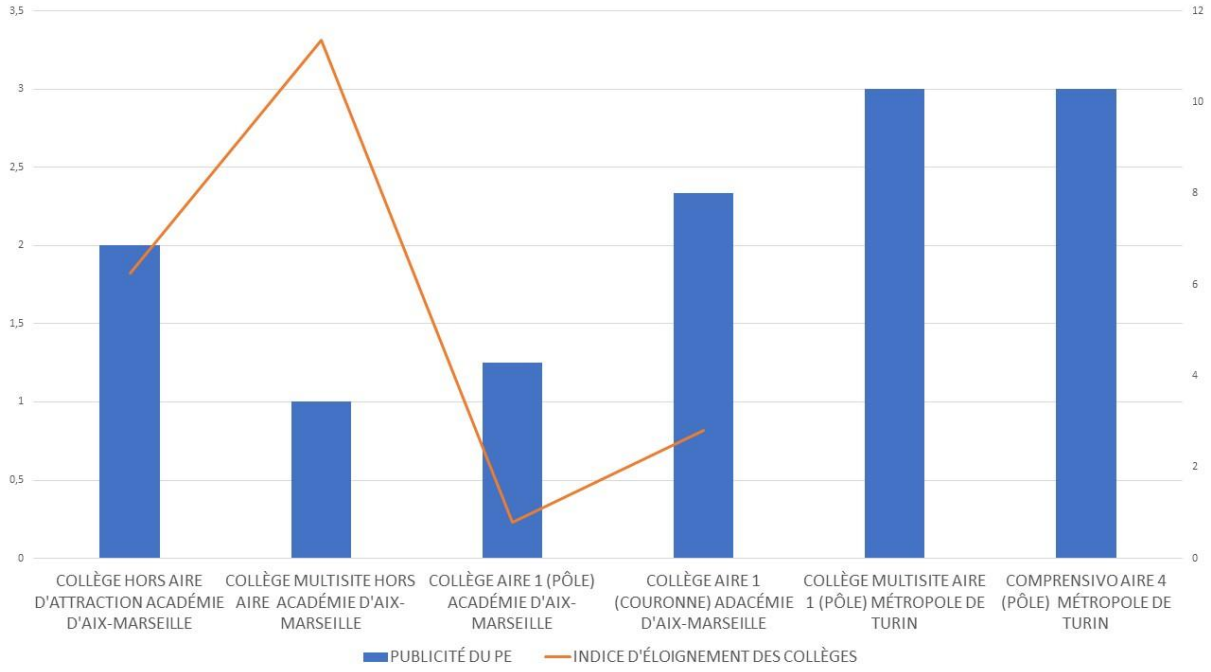


Figure 80 Publicité du projet d'établissement par type d'établissement (clg)

Moyennes de l'item (de façon cumulative un point quand il est édité sous forme de plaquette, un point quand il est publié sur le site de l'établissement et encore un point quand il contient des éléments d'ordre administratif : organisation, fonctionnement, un réseau est nommé dans le projet). Collèges du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes. Courbe des moyennes de l'indice d'éloignement des collèges par type d'établissement.

Le collège multisite français obtient un résultat qui n'est pas significatif dans la mesure où le projet d'établissement n'ayant pas été voté par les 3 conseils d'administration, il n'a pas de valeur contractuelle et n'est donc pas publié. Nous interprétons cela comme une difficulté de l'établissement multisite à exister en tel que tel dans les représentations des personnels, des usagers et des élus en milieu rural.

La communication qui est faite autour du projet d'établissement favorise l'adhésion des acteurs et globalement l'ancrage territorial de l'établissement. Dans ce domaine le constat est plutôt globalement négatif :

> *C'est une culture que n'ont pas forcément les profs. Moi je ne suis jamais sur les réseaux sociaux. Finalement je ne mets pas beaucoup de photos de l'AS, je les envoie à une personne en me disant que les parents vont voir. J'avais un blog créé par les minots où on mettait des photos. J'avais juste un contrôle. Il y avait de « belles plumes », c'étaient les élèves qui rédigeaient les articles. Un en particulier avait fait un texte sur la façon dont il avait vécu son match profs élèves. (Professeur d'EPS lycée privé sous contrat, Grasse, 06)*

Du point de vue des acteurs locaux les établissements n'ont pas la culture de la communication sur ce qu'ils font :

> *J'ai publié des articles sur ce projet ([classe patrimoine en collège] dans notre revue communale et notre Dircom nous a suggéré d'ouvrir une page Facebook. Beaucoup de choses ont été faites dans ce projet mais avec somme toute peu de retentissement dans le monde éducatif. Je suis très sévère vis-à-vis des établissements, ils ne valorisent pas leurs actions. Nous avons un projet avec le lycée professionnel de valorisation du patrimoine. Nous n'avons pas de retour de l'établissement. Mais cela va plus loin, à l'interne le service culturel de la mairie ne valorise pas non plus les actions de la classe patrimoine, même quand nous faisons du spectacle vivant. (Directeur des archives communales, Digne les Bains, 04)*

Nous avons mesuré dans notre étude les modalités de publicité du projet d'établissement. Si la culture du projet d'établissement et de sa communication est largement présente en Italie, côté français plus de la moitié des établissements ne le rendent pas accessible sur leur site. La réglementation italienne demande à ce que ce document soit le plus exhaustif possible, avec des éléments d'organisation pédagogique et administrative précis laissés à l'initiative de l'établissement en raison de leur autonomie. Sa publication est par conséquent obligatoire et le site de l'établissement est systématiquement utilisé à cette fin. La communication par le projet d'établissement est visiblement moins présente pour les établissements situés hors des zones d'attraction des villes, c'est-à-dire dans la grande ruralité : 57% des établissements ne l'ont pas publié sur leur site. Pour le principal d'un collège situé dans la ruralité hors d'attraction des villes, la nécessité de communiquer devient prégnante quand il peut y avoir une concurrence entre établissements :

> *Ici y a-t-il un enjeu pour le collège de Guillestre d'apparaître comme un des établissements moteurs de certaines actions sur le territoire ? Il y en a un qui pourrait être la demande des élus un peu, ça peut être une demande des familles, sûrement. Malgré tout je pense que ce n'est pas si prégnant que ça. Ce qu'attendent les gens ici c'est d'avoir un bon collège, mais est-ce qu'ils savent réellement ce que c'est que d'avoir un bon collège, à part de ne pas avoir de bazar dans les cours. Est-ce que les parents seraient capables de faire la distinction entre une époque où on se déplaçait peu et aujourd'hui où on prend le bus plus souvent ? (Principal, Guillestre, 05)*

Cependant ce principal a publié son projet d'établissement sur le site du collège sous forme de plaquette, avec une volonté évidente de le faire connaître :

C'est la volonté que tous ceux qui ont envie de savoir sachent. L'enjeu pour le territoire ici est quand même qu'il y a moins de gens natifs des Hautes-Alpes que de gens qui viennent y vivre. Il est donc important qu'ils aient des informations, nous y sommes sensibles en tant que personnels de direction devant souvent bouger avec notre famille. (Principal, Guillestre, 05)

Mais cela pourrait également consolider l'ancrage territorial de l'établissement en faisant connaître à ses acteurs territoriaux ses objectifs :

Cela n'a pas été fait dans ce but mais si finalement ça aboutit à ça, ce n'est pas grave. Pour moi c'était plus un affichage sur le collège de Guillestre, voilà ce qu'on peut en dire rapidement et ce qu'on cherche à y faire pour donner une première image. Si des personnes sont incitées à venir y travailler, pourquoi pas. En plus le projet d'établissement n'a pas été discuté tant que ça avec les acteurs du territoire. Ceux-ci y contribuent, ils y ont contribué après mais ils n'ont pas contribué à l'élaboration du projet en tant que tel. Les trois objectifs ont été élaborés en interne. Je ne suis pas allé questionner les maires, la comcom ou les associations du coin pour savoir ce qu'ils auraient voulu faire avec nous. (Principal, Guillestre, 05)

Pour le proviseur de la cité scolaire située dans un pôle 1 d'attraction des villes la communication en direction des acteurs territoriaux est indispensable pour lutter contre les représentations négatives d'acteurs locaux qui ont un impact sur les effectifs de l'établissement :

C'est une des problématiques de l'établissement dont nous venons de parler avant cet entretien : comment se faire connaître ? C'est une problématique qui peut être liée aussi à la baisse des effectifs, ou à des représentations erronées ou datées. Il y a peu nous étions dans le Queyras et l'on nous dépeignait la cité scolaire comme un lieu mal fréquenté alors que nous n'avons pas cette impression-là. Et les Journées Portes Ouvertes seules ne peuvent pas répondre complètement à ce type de communication. Il faut donc trouver d'autres formes de communication. Nous avons le sentiment de ne pas être bons, de ne pas savoir faire, mais on doit y travailler avec une personne qui nous propose des moyens plus modernes, de faire un film par exemple. Nous avons trouvé le financement. (Proviseur cité scolaire, Embrun, 05)

Les collèges plus spécifiquement en centre urbain communiquent davantage sur leur projet d'établissement. Nous faisons l'hypothèse que dans les villes moyennes en dessous de 50.000 habitants plusieurs collèges sont en « concurrence » de fait, ce qui incite à communiquer pour se distinguer. Le lycée privé sous contrat a publié un magazine interne qui a ensuite dépassé le cadre de l'établissement :

La communication c'est la chose la plus compliquée dans un établissement. Il y avait le Press'com qui était élaboré par une équipe pilotée par une enseignante. […] Il y a le site et les réseaux sociaux mais il faut aller chercher l'information. [Le Press'com] était un outil de communication, même l'évêque le recevait. Les chefs d'établissement à proximité le recevaient aussi. C'est la communication interne et externe. […] C'est vrai que ce n'est pas très écolo, ça a un coût. On a un petit magazine [aujourd'hui] qui est fait par les terminales et les prépas. (CPE lycée privé sous contrat, Grasse, 06)

Cet outil de communication était également un outil d'ancrage territorial :

> *On se rend compte maintenant qu'il n'y est plus. [Cet] outil valorisait les projets de tous les enseignants, il était distribué dans toutes les boîtes aux lettres avec des photos. On l'avait en version papier sans être obligés d'allumer l'ordinateur ni le téléphone. Tout le monde était valorisé, se retrouvait et pouvait voir. […] Mon oncle qui a fait partie à un moment donné de l'APEL en tant qu'élu local recevait lui aussi le Press'com. Cela contribuait à faire du lien dans le territoire. C'était presque un organe de propagande ! (Professeur d'EPS lycée privé sous contrat, Grasse, 06)*

De même les kermesses et les fêtes ouvertes aux partenaires locaux et relayées par les médias ancrent encore davantage l'établissement dans son territoire :

> *Et dans le journal on voyait « Fénelon fête la vie » au moment du carnaval. Mes proches me disaient « il n'y a qu'à Fénelon qu'on voit ça ! » (Professeur d'EPS lycée privé sous contrat, Grasse, 06)*

3.3.2. Les collectivités territoriales favorisent la territorialisation des établissements

Pour ce qui concerne les résultats du domaine 2, la marge d'autonomie de l'établissement utilisée avec le territoire, les projets des collèges italiens ne mentionnent pas les financements des collectivités territoriales car ils n'existent pas. Les projets français ne le mentionnent pas pour les actions des personnels, bien qu'ils existent de façon conséquente et participent à la mise en œuvre de l'autonomie de l'établissement. La Figure 81 montre que seuls les collèges français dans les communes couronnes des aires 1 d'attraction des villes mentionnent l'aide financière de la collectivité territoriale de rattachement pour les actions des enseignants. Le collège de Saint Bonnet en Champsaur a été choisi par le département 05 pour devenir un des deux premiers collèges « connectés » du département, en réponse à la politique nationale sur le numérique. Ce projet d'envergure a permis l'équipement du collège en tablettes numériques et une formation des personnels induisant des projets d'utilisation dans les disciplines (Figure 81).

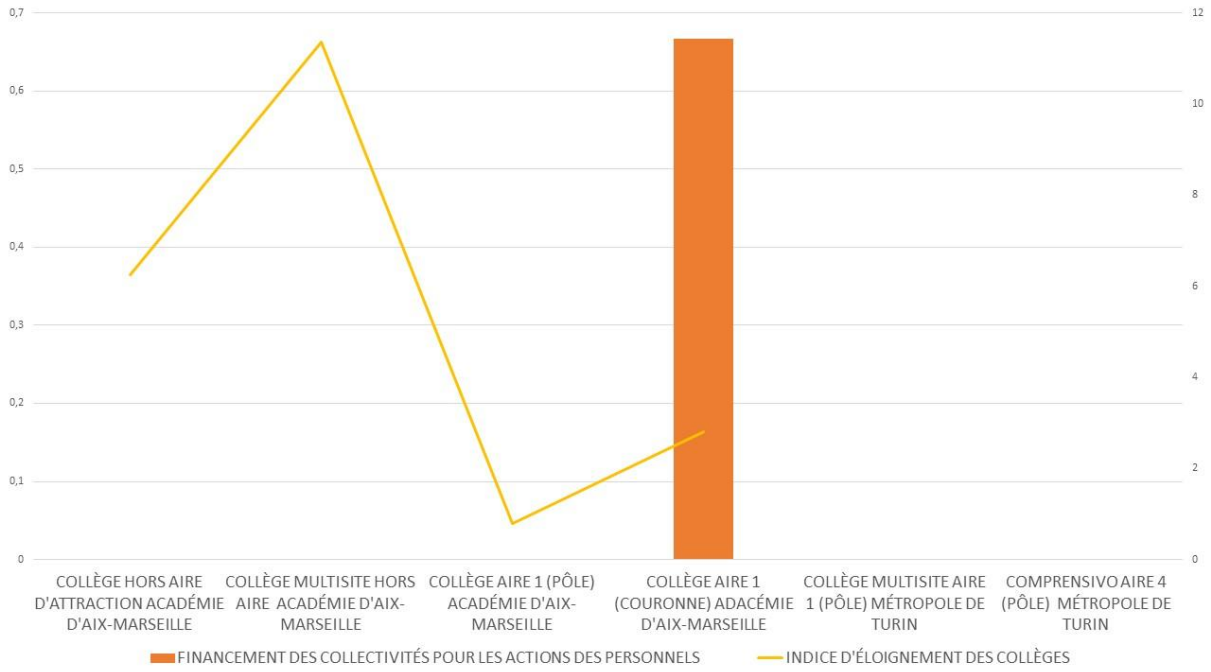


Figure 81 Financement des collectivités territoriales (clg)

Moyennes de l'item (1 point par occurrence, et 3 points pour l'existence d'un contrat tripartite avec la collectivité de rattachement). Collèges du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes. Courbe des moyennes de l'indice d'éloignement des collèges par type d'établissement.

Lecture : l'item « financement des collectivités pour les actions des personnels » totalise un indice de 0 dans le groupe des collèges du panel situés dans des communes hors de l'attraction des villes. La moyenne des indices d'éloignement des collèges de ce groupe est de 6,25.

De même la Figure 82 montre que les projets des lycées ne mentionnent pas l'intervention financière de leur collectivité. Le projet du lycée professionnel Sévigné de Gap (05) parle principalement de rénovation et de restructuration.

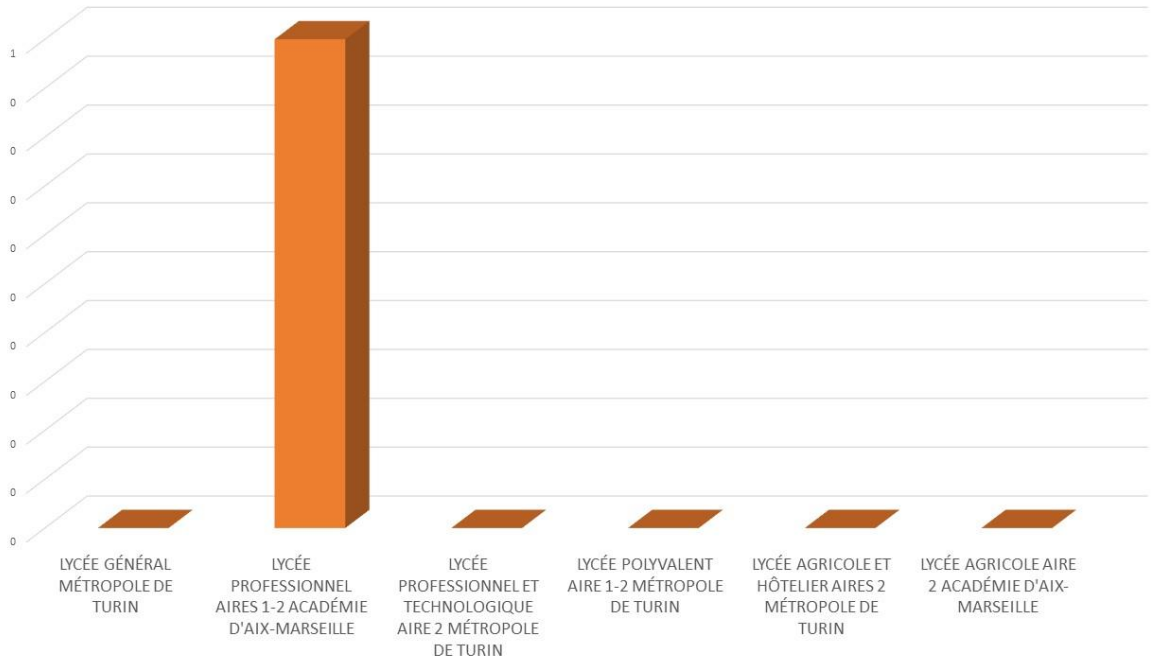


Figure 82 Financement des collectivités territoriales (lycée)

Moyennes de l'item (1 point par occurrence, et 3 points pour l'existence d'un contrat tripartite avec la collectivité de rattachement). Lycées du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes.

L'analyse des projets d'établissement a mis en évidence deux types de partenariats avec les acteurs du territoire.

3.3.2.1. Les collectivités locales françaises soutiennent financièrement les actions des enseignants français

Nous avons vu dans la partie 2-1 que les enseignants français, individuellement ou en groupe, ont généralement besoin de s'appuyer sur les ressources territoriales. Le département des Hautes-Alpes mène une politique volontariste dans le domaine éducatif :

> *Dans un département vous avez les responsabilités qui sont obligatoires et puis vous avez effectivement tout ce qui est facultatif. Les activités pédagogiques, les initiatives qu'on peut prendre sont des actions volontaristes. […]. C'est une politique volontariste du département. (Vice-présidente du département 05 en charge de l'éducation).*

Face au désengagement progressif de l'État, l'intervention financière de la collectivité en faveur des actions éducatives et pédagogiques territorialisées est devenue indispensable. Hormis les dépenses de construction et d'entretien des bâtiments qui sont communes aux deux pays, les départements et les régions françaises ont en effet la possibilité d'appliquer la clause générale de compétence pour octroyer des subventions spécifiques dédiées à la pratique des activités sportives, culturelles et écocitoyennes. L'établissement est libre de répartir les subventions selon les projets portés par ses enseignants, le contrôle de l'utilisation des fonds par la collectivité se faisant a posteriori. Les chefs d'établissement sont globalement satisfaits de ce mode de fonctionnement qui laisse une grande liberté d'initiative :

Ce sont souvent les moyens financiers qui manquent. Lorsqu'on fait intervenir un acteur du monde associatif, cela a un coût. […] Est-ce qu'il y a de l'entrisme, je n'en ai pas vraiment l'impression. (Principal, Briançon, 05)

Les personnels des établissements scolaires ont une grande liberté d'initiative pour interagir avec les ressources territoriales, le rôle accordé aux collectivités s'arrête très souvent au financement, ce qui peut poser question :

Ce que leur [aux collectivités locales] demandent l'Éducation nationale et le ministère de la culture, c'est d'être le rouage financier d'actions pilotées par des enseignants qui font intervenir des artistes fournis par la DRAC. C'est légitimement difficile à accepter par les élus qui voudraient éventuellement être force de proposition. […] mais ce n'est pas nécessairement l'argent qui est indispensable justement. Il en faut bien évidemment, mais je pense qu'on pourrait arriver à résoudre bon nombre de problèmes avec un peu plus de discussion. (Conseiller ÉAC 05).

Les entretiens montrent que la discussion entre le chef d'établissement et les élus locaux est fructueuse :

Je suis allée voir les élus dès mon arrivée dans le territoire, élus de la commune et élus de la collectivité de rattachement. Ils ont la connaissance du terrain, c'est à nous de se l'approprier et par rapport à ce qu'on connaît de l'Éducation nationale, voir ce qu'on peut mettre en place. (Principale, La Motte du Caire, 04).

La nécessité d'une meilleure connaissance réciproque rejoint la proposition des sénateurs Lafon et Roux, auteurs d'un rapport sur l'évolution des liens entre école et territoire, de renforcer le « dialogue entre les collectivités territoriales et l'institution scolaire » (2019, p. 5).

3.3.2.2. Les collectivités locales tendent cependant à être force de proposition

Nous avons rencontré deux collectivités françaises qui proposent des actions éducatives. A l'échelle départementale, nous avons les « Festéjado des collégiens » et à l'échelle régionale le « Printemps des lycées ». Ce sont des actions pilotées par la collectivité, les établissements étant libres d'y participer. Ce modèle de partenariat où l'établissement adhère à un projet existant, s'il est peu répandu côté français, prévaut en Italie. La collectivité locale italienne, la métropole de Turin, n'a pas de compétence propre en matière de financement des actions pédagogiques. La collectivité bénéficie de fonds européens pour financer des actions pédagogiques. Ainsi les établissements italiens de notre panel répondent majoritairement à des appels à projet mis en œuvre par des acteurs locaux mais proposés et financés par la commission européenne (Etwinning, Erasmus+, Alcotra, Interreg) en référence aux objectifs de l'Agenda 2030. Ce type d'actions a l'avantage d'une part d'engager l'établissement tout entier dans une ou plusieurs actions au long cours et d'autre part de lutter contre les inégalités territoriales. En effet, au-delà de la volonté politique, les capacités financières des collectivités françaises varient grandement :

Le Conseil départemental des Bouches-du-Rhône étant très riche mobilise un fonds important consacré à la mobilité. J'ai quasiment 2000€ qui me sont attribués chaque année pour payer des déplacements. […] Les choses sont

beaucoup plus compliquées dans des départements pauvres comme les Alpes-de-Haute-Provence ou les Hautes-Alpes. C'est beaucoup plus compliqué et encore une fois, effectivement, c'est là qu'on aurait besoin d'argent, parce que les déplacements sont beaucoup plus coûteux. […] (Directrice SEGPA dans les Hautes-Alpes et les Bouches du Rhône).

Les formations dans les établissements et l'innovation pédagogique ne sont pas retranscrites dans les projets des collèges français et italiens.

Les formations en adéquation avec le territoire sont présentes de façon plus significative dans le projet du collège multisite et dans celui de l'institut « comprensivo » (Figure 83). Côté français on peut voir que l'adaptation au territoire des formations de l'établissement est proportionnelle à l'isolement de celui-ci.

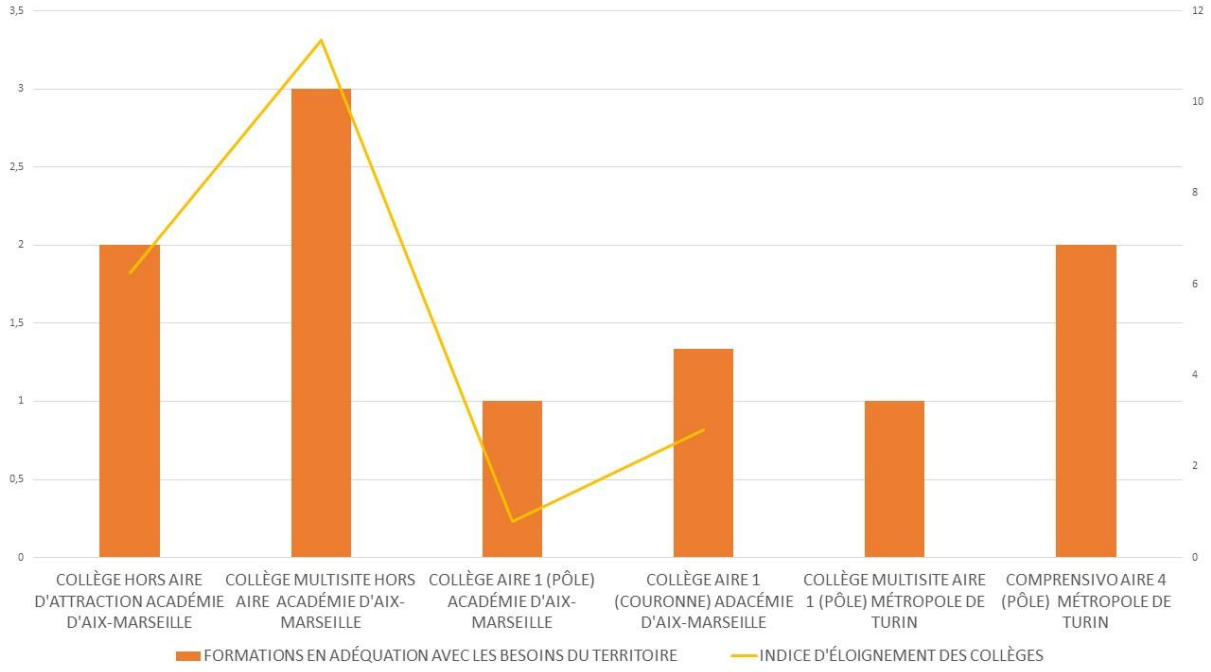


Figure 83 Formations adaptées au territoire dans les projets d'établissement (clg)
Moyennes de l'item (Un point par formation dispensée et un point supplémentaire quand les interventions ont lieu en partenariat avec les acteurs locaux, pour un maximum de trois points). Collèges du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes. Courbe des moyennes de l'indice d'éloignement des collèges par type d'établissement.

L'adaptation des formations aux caractéristiques du territoire laissées à l'initiative des établissements scolaires est assez homogène en collège. Elle se traduit généralement par la création de sections bilangues en 6ème et de sections sportives adaptées à la montagne : ski nordique et alpin, hockey, snowbord, freestyle, escalade, VTT, canoë-kayak, équitation. Ce sont des formations qui sont encadrées par des textes nationaux. On trouve aussi à la lecture des projets d'établissement les sections « jeunes sapeurs-pompiers » dans une optique d'éducation à la citoyenneté. Très souvent il s'agit davantage d'un aménagement de l'emploi du temps au collège car ces formations n'entrent pas dans le curriculum national. Le collège Vauban de Briançon (05) accueille des athlètes de haut niveau dans le

pôle Espoir régional en aménageant l'emploi du temps sans déroger aux enseignements et aux horaires nationaux malgré l'entraînement intensif de ces élèves. L'équivalent de ces dispositifs n'existe pas en Italie tel quel, les formations locales sont du ressort de l'autonomie de l'établissement qui soit les intègre dans les enseignements grâce à sa marge d'autonomie dans le curriculum national, soit aménage l'emploi du temps pour que les élèves soient à la disposition des acteurs du territoire qui les encadrent.

Pour ces raisons l'item modification ou hybridation territoriale du curriculum a donné un résultat proche de 0 dans les projets d'établissement français alors qu'il est en moyenne de 2 dans les collèges italiens. Certains chercheurs dont Yves Dutercq ont cependant pointé les dérives dans le domaine du « marketing » et de la concurrence entre établissements auxquelles ces formations peuvent donner lieu :

> *[…] l'ouverture de classes à option, qui constituent de véritables filières protégées à l'intérieur des collèges, permet de rassurer les parents des milieux les plus favorisés et de retenir ainsi leurs enfants dont les résultats scolaires sont souvent les meilleurs, surtout quand elle est assortie de forts échos médiatiques. (Dutercq et al., 2015, p. 104)*

Les modifications du curriculum pour prendre en compte les réalités locales sont rares en France contrairement à l'Italie où la modification du curriculum national est une nécessité réglementaire pour l'établissement à hauteur de 20%. Le collège « comprensivo » Parco Regio de Turin a entamé une réflexion sur sa liaison école-collège. Le projet d'établissement se donne comme objectif de réfléchir à un « curriculum d'institut » qui prenne réellement en compte tous les élèves de 3 ans à 14 ans dans une programmation spécifiquement adaptée. Par sa position géographique dans des quartiers populaires de Turin, l'institut « comprensivo » envisage, grâce à un partenariat avec les acteurs locaux, d'adapter le curriculum aux nombreux élèves allophones présents tout en préservant les acquisitions des élèves natifs. Le projet énonce clairement son ambition : la « simplification » ou explicitation nécessaires pour les élèves allophones sera profitable aux élèves natifs qui éprouvent des difficultés dues à leur milieu socio-culturel.

3.3.3. Les modes de territorialisation des lycées

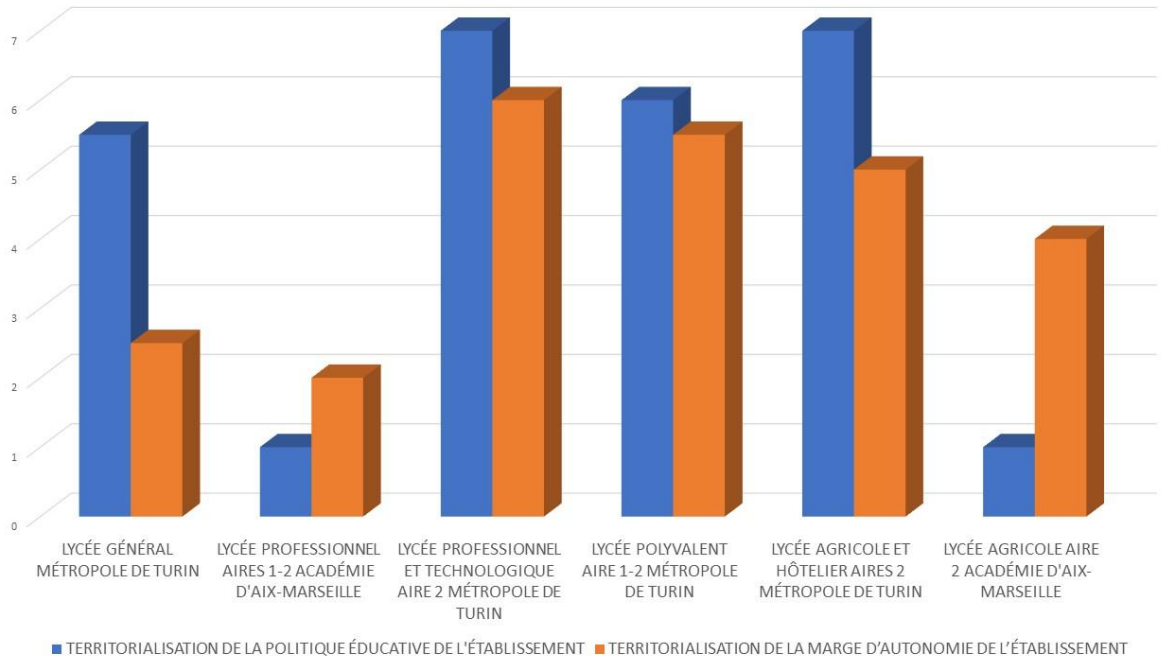


Figure 84 Territorialisation au niveau de l'établissement (lycée)

Territorialisation de la politique éducative de l'établissement et territorialisation de la marge de manœuvre de l'établissement. Lycées du panel par type d'établissement et aire d'attraction des villes.

Les résultats concernant la territorialisation des établissements dans le second cycle du second degré révèlent une différence importante entre les lycées français et les lycées italiens (Figure 84). Dans les lycées français la valeur 4 (absence de projet) domine pour les lycées généraux, les cités scolaires et les lycées polyvalents. A l'intérieur du groupe italien, le lycée professionnel se distingue dans les deux domaines de territorialisation étudiés. Nous menons l'analyse des projets d'établissement des lycées de notre panel selon deux axes. Le premier est une comparaison entre les types d'établissements italiens, le second axe comparera les lycées professionnels et les lycées agricoles français et italiens.

3.3.3.1. Pas de diagnostic du territoire dans les projets de lycée

Dans le détail du domaine 1, l'item qui fait référence à un diagnostic de territoire (Figure 85) montre que les projets des lycées français comme les collèges français ne s'appuient pas sur un diagnostic du territoire.

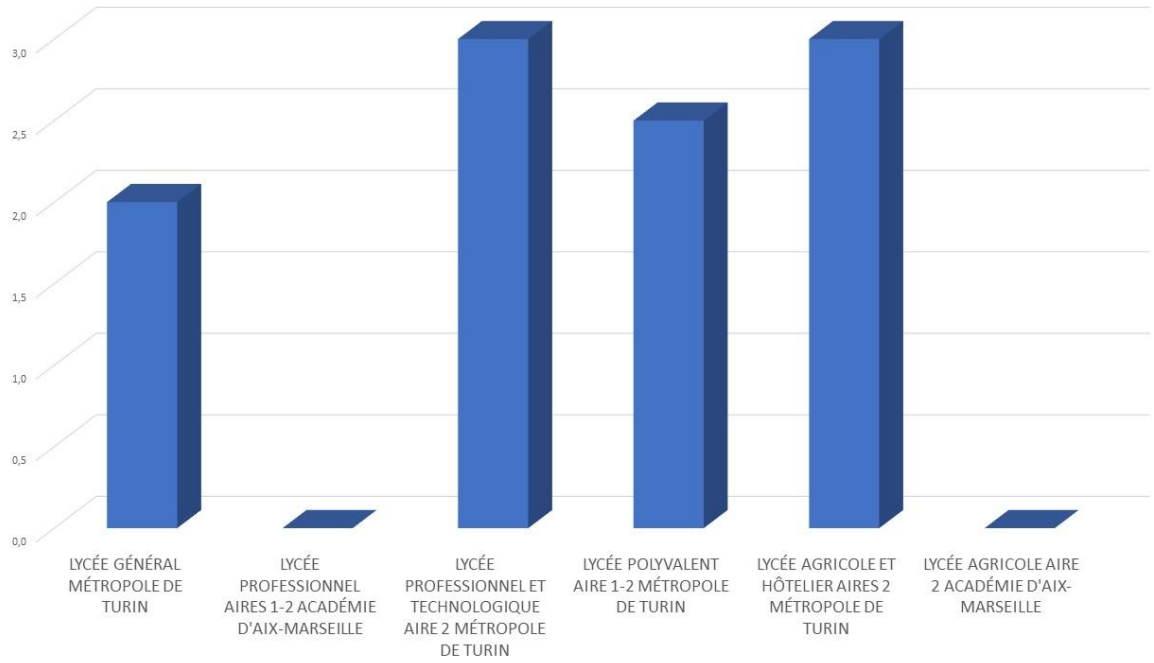


Figure 85 Présence d'un diagnostic de territoire dans les projets d'établissement (lycée)

Moyennes de l'item (1 point pour chaque référence à la réalité territoriale ou à la connaissance de ses enjeux, jusqu'à trois points). Lycées du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes.

Les projets français se focalisent sur la situation interne de l'établissement. La connaissance du contexte dans lequel habite l'établissement ne semble pas être pertinente puisque le curriculum est le même dans chacun d'entre eux. L'adaptation se fait au niveau des élèves et de la façon dont ils réagissent face au curriculum. On agit en quelque sorte uniquement au niveau du symptôme en occultant la cause qui peut être contextuelle. En revanche le diagnostic de territoire apporte aux écoles italiennes un cadre pertinent à la déclinaison des objectifs pertinents qui en découlent.

Aucun projet d'établissement ne fait référence au projet de territoire. Cela est compréhensible dans la mesure où les projets de territoire sont assez peu nombreux et assez peu connus quand ils existent. Nous identifions plusieurs difficultés. Les instances d'élaboration du projet de territoire ne correspondent pas toujours à la zone de recrutement de l'établissement. De plus le chef d'établissement n'y est pas toujours associé ès qualité. En l'absence de ces instances, le chef d'établissement est confronté à la difficulté de trouver le bon niveau entre la commune et l'intercommunalité suivant les compétences de chacune. La prise en compte d'un projet de territoire et la consultation des élus et acteurs locaux préalablement à la rédaction du projet ne sont pas encore installés dans les pratiques professionnelles des chefs d'établissement. Les contacts des chefs d'établissement avec les élus locaux et les associations sont décrits comme incontournables dans les entretiens mais ils n'orientent pas les projets d'établissement. Malgré leur proximité avec la métropole, les projets d'établissement italiens ne mentionnent pas non plus des synergies administratives locales.

3.3.3.2. Peu de références à un projet de réseau

La prise en compte d'un projet de réseau ou des projets des autres niveaux scolaires est très peu présente dans les projets des lycées français (Figure 86)

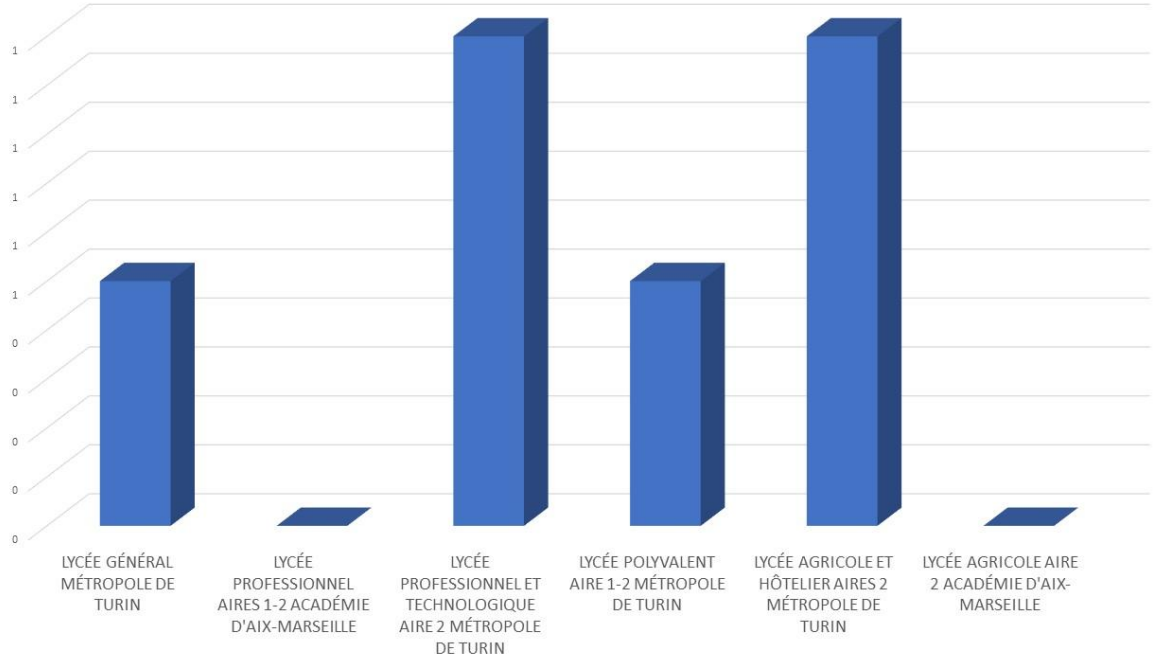


Figure 86 Prise en compte d'un projet de réseau ou d'autres niveaux scolaires dans les projets d'établissement (lycée)

Moyennes de l'item (1 point pour la prise en compte des objectifs du projet de réseau ou des autres niveaux scolaires, 1 point également en cas de référence aux objectifs des structures du niveau amont et un point pour le niveau aval). Lycées du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes.

Les lycées généraux du panel italien regardent vers le supérieur tandis que les lycées professionnels italiens s'intéressent davantage à l'orientation des collégiens. Nous n'avons pas trouvé d'occurrences du niveau collège ou enseignement supérieur dans les projets des lycées professionnels français et du lycée agricole. Appartenant à un ordre scolaire extérieur à l'Education nationale, le lycée agricole est peut-être en difficulté pour travailler la question de l'orientation avec les collèges. En Italie, des réseaux ciblés sur l'orientation (« réseau PIN ») ou sur les élèves à besoins éducatifs particuliers sont cités dans les projets. La cité scolaire collèges-lycées Luigi Des Ambrois d'Oulx a fait le choix de publier sur son site un projet par structure sans lien explicite entre les différents niveaux.

3.3.3.3. Un projet d'établissement peu visible en France

L'item visibilité du projet d'établissement révèle une fois de plus une grande différence entre les lycées français et les lycées italiens dont la publicité du projet d'établissement constitue l'élément central de l'autonomie scolaire (Figure 87).

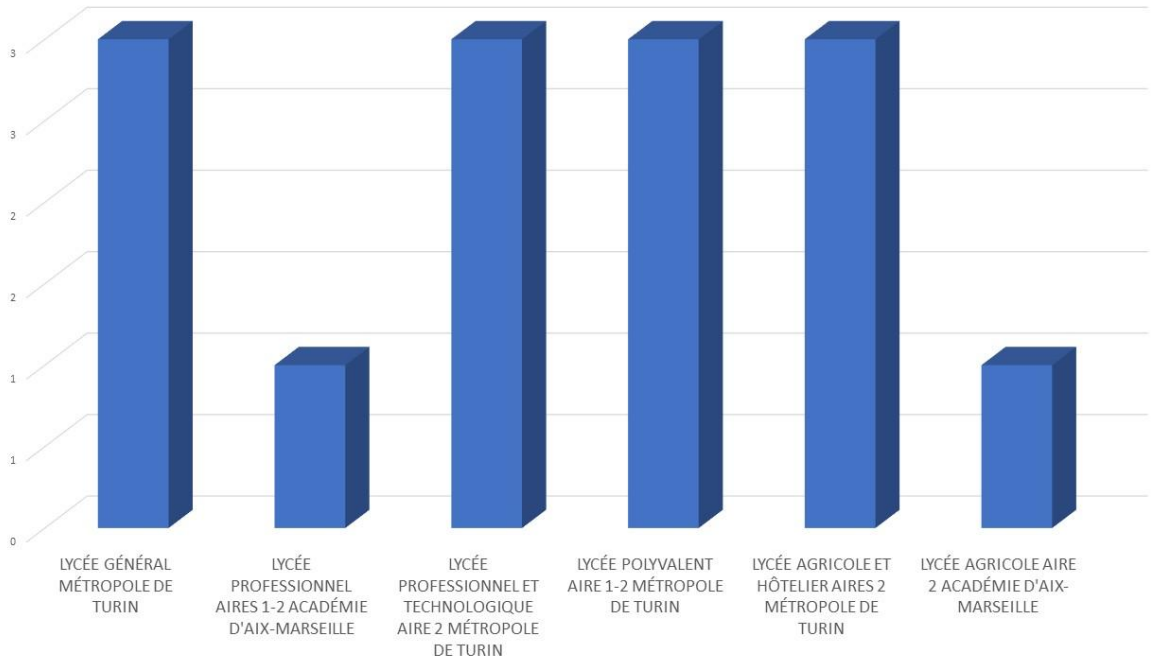


Figure 87 Visibilité du projet d'établissement (lycée)

Moyennes de l'item (de façon cumulative un point quand il est édité sous forme de plaquette, un point quand il est publié sur le site de l'établissement et encore 1 point quand il contient des éléments d'ordre administratif : organisation, fonctionnement, un réseau est nommé dans le projet). Lycées du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes.

Très complet, le projet d'établissement italien (jusqu'à 156 pages pour le lycée polyvalent Buniva de Pignerol) est parfois fastidieux à lire mais il constitue une mine d'informations et la mémoire de l'établissement.

Dans le domaine 2 les deux items financement des collectivités pour les actions des personnels et établissement formateur, innovation pédagogique sont quasiment absents de tous les projets d'établissement italiens et français.

3.3.3.4. Les formations du lycée agricole en adéquation avec les besoins du territoire

Concernant les formations en adéquation avec les besoins du territoire (Figure 88) les lycées professionnels français indiquent qu'ils travaillent leur image et la promotion de leurs filières avec des acteurs territoriaux comme la presse et les élus.

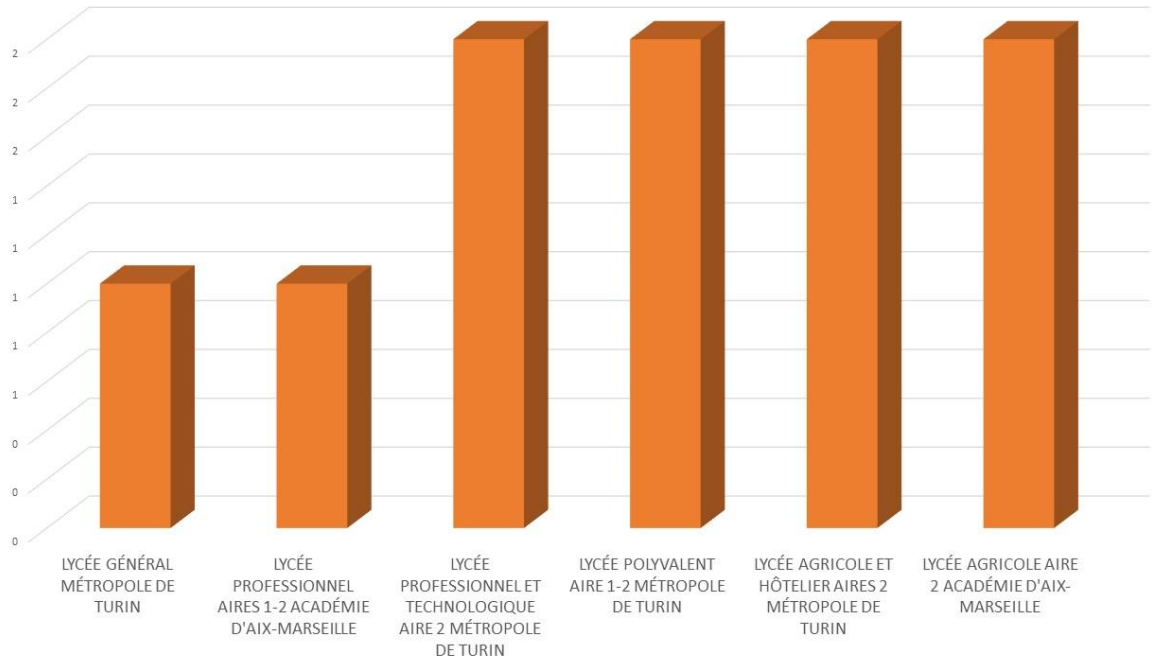


Figure 88 Formations en adéquation avec les besoins du territoire (lycée)

Moyennes de l'item (1 point par formation dispensée et un point supplémentaire quand les interventions ont lieu en partenariat avec les acteurs locaux, pour un maximum de trois points). Lycées du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes.

Les lycées professionnels italiens sont incités à proposer des cours du soir en fonction des besoins des habitants du territoire. Dans l'enseignement agricole l'imprécision des référentiels des enseignements et des diplômes permet d'adapter les formations au plus près des réalités locales :

> *C'est clairement défini, écrit et assumé. Notre Bac Pro CGEA est ce qu'il est sur notre territoire, mais il sera complètement différent ailleurs en France, parce que ça dépend des cultures mises en place, ça dépend des élevages, du climat, des zones de montagne ou non. Nous par exemple on n'aura pas du tout le même CGEA qu'on peut avoir dans le centre de la France où il y a de grandes cultures. Donc il y a une forte connotation territoriale qui fait la richesse de nos diplômes car ils sont adaptables aux territoires. Et si nos référentiels sont si peu précis, c'est pour permettre une adaptation à nos territoires voire à nos publics. (Directeur-adjoint lycée agricole, Gap, 05)*

Le projet d'établissement du lycée agricole mentionne des actions en lien avec les acteurs du territoire avec pour objectif d'emmener ceux-ci vers une pratique éco-responsable. Parmi les autres établissements le lycée polyvalent bénéficie d'une marge plus importante d'adaptation au territoire :

> *[…] on reçoit énormément de subventions au lycée puisqu'on est aussi un lycée pro donc il y a beaucoup d'argent qui circule. Les réponses sont adaptées à nos demandes et on est écouté quand même, quand on sollicite l'achat d'un véhicule pour les forêts parce que c'est avec ça qu'ils se déplacent sur leur lieu de chantier,*

ce qui nécessite un véhicule particulier. La Région n'autorise plus l'achat des véhicules pour le lycée général mais là c'est du lycée pro et du lycée agricole donc on a obtenu la subvention. (Proviseur, Valdeblore, 06)

3.3.3.5. La modification du curriculum dans les lycées agricoles

La modification ou hybridation territoriale du curriculum est visible dans les lycées agricoles qui adaptent leurs formations aux spécificités territoriales notamment grâce à leur exploitation agricole. L'hybridation ou la modification territoriale du curriculum est une obligation légale en Italie. Aux confins de la Métropole de Turin, un lycée polyvalent de montagne a mis en œuvre son autonomie pour créer des filières hybrides conduisant à un baccalauréat lui-même hybride. La filière scientifique comprend une mention « scientifique et sportive », la filière littéraire une mention communication. Le lycée a créé sur sa marge d'autonomie une mention ESABAC[74] pour sa filière linguistique (Figure 89).

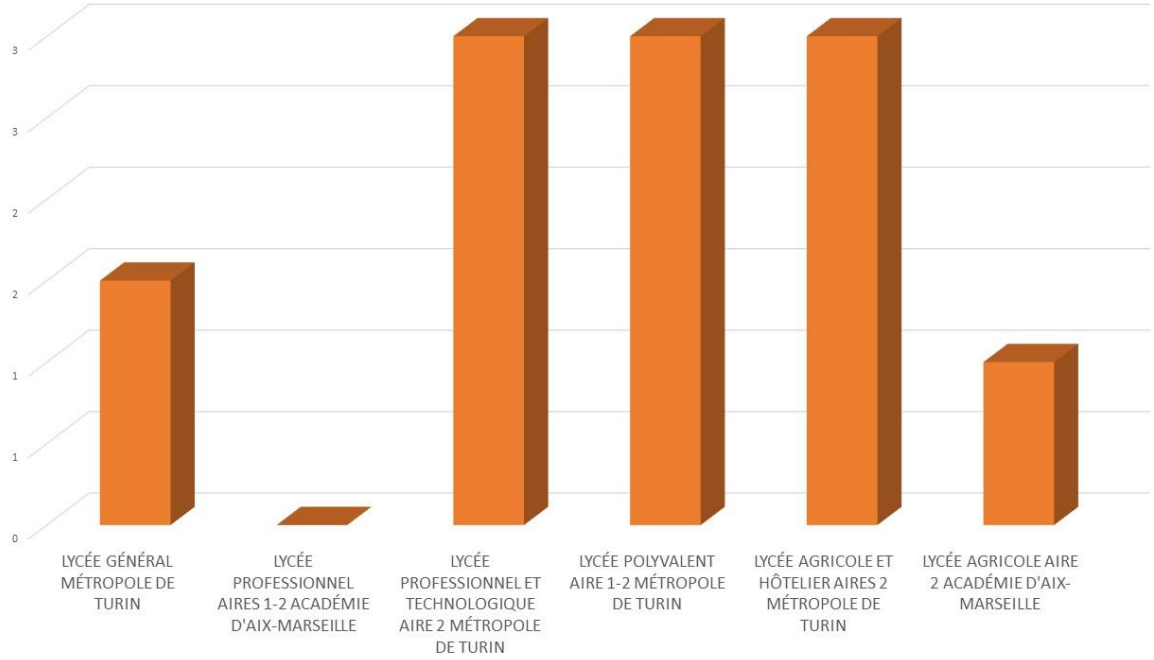


Figure 89 Modification ou hybridation territoriale du curriculum (lycée)
Moyennes de l'item (2 points pour une modification du curriculum, 1 point supplémentaire si le partenariat avec des acteurs territoriaux est identifiable). Lycées du panel par type d'établissement et par aire d'attraction des villes.

Hormis dans les projets d'établissements italiens pour lesquels cette dimension est essentielle puisqu'elle constitue le fondement de leur autonomie, la modification du curriculum apparaît très peu dans les projets français. Bien qu'il ne le mentionne pas spécifiquement dans son projet, le lycée des métiers Alpes et Durance d'Embrun (05) possède deux sections pluriactives du baccalauréat professionnel « technicien menuisier agenceur » et « baccalauréat professionnel technicien constructeur bois » dont le

[74] Formation conduisant à la délivrance du baccalauréat binational français-italien.

curriculum peut être modifié par la qualification ski. Les élèves de ces sections ont la possibilité de préparer le monitorat de ski grâce à la bi-qualification Bois-Ski en 4 ans. Le curriculum de ces formations est donc allongé d'une année.

3.4. La territorialisation des établissements par les réseaux

Si les politiques d'éducation prioritaire n'ont pas porté leurs fruits comme le constate Jean-Paul Delahaye (2019, p. 28), les interactions entre les acteurs territoriaux et l'établissement qui ont été libérées voire favorisées pour la première fois à cette occasion ont eu des effets éducatifs positifs :

> *Les relations interpersonnelles à Jules Romains[75] par exemple étaient nécessaires par le contexte : on était complètement dépendant du contexte et il fallait que tous on trouve des réponses communes pour avancer. […] Au collège Jules Romains on avait un territoire qui était extrêmement maillé par les associations. J'ai mis longtemps à comprendre qu'en fait plus il y avait d'associations, plus ça faisait de gens du quartier qui étaient impliqués dans le collège, ce qui avait pour effet de limiter les problèmes. […] j'ai fait une fête pour dire que je partais et j'avais 30 associations qui étaient là, ainsi que Madame Estrosi-Sassone qui était élue du territoire. Il y avait un monde fou parce qu'on avait tissé des liens et on s'appuyait énormément dessus. Ici [en milieu rural] le réseau associatif évidemment est nettement moins important, ce qui ne nous empêche pas de conventionner avec la plupart des associations pour des raisons diverses. Beaucoup utilisent le gymnase et/ou les installations sportives : les pompiers, les clubs locaux etc., on voit les besoins dans ce domaine. (Proviseur, Valdeblore, 06)*

Pour d'autres acteurs le travail en réseaux est un outil professionnel pertinent et efficace :

> *Donc pour moi c'est fondamental et je dirais que plus il y a de cohérence territoriale, plus il y a d'échanges, et plus on s'entend sur un socle de base de pratiques partagées, et bien plus mon travail est facilité. Ce n'est pas un travail à faire en plus, c'est un travail à faire en premier. C'est parce que ce travail sera bien réalisé que la suite de mon travail sera simplifiée. Moins je m'investirais sur la partie territoire, plus j'en pâtirais sur d'autres parties de mon travail. (Directeur et coordinateur réseau Les Écrins)*

L'établissement scolaire fait partie du paysage rural en étant le plus gros employeur local :

> *On est le plus gros employeur du coin. J'embauche 18 surveillants qui s'occupent de l'internat et de l'externat, on a du personnel de cantine, plus les personnels qui font du remplacement. On embauche énormément de monde donc on a des contacts avec beaucoup de gens autour. On a des liens avec la commune évidemment (Proviseur lycée de la Montagne).*

Des interactions à l'échelle globale de l'Education nationale pourraient avoir lieu :

> *Je mets sur le même plan les IEN qui ont plus d'une centaine d'enseignants, et les chefs d'établissement. Par exemple au lycée il y a 130 personnes. Il y a très peu de directeurs d'entreprises de 130 personnes sur le bassin ici. Pour l'IEN c'est la même chose : quelqu'un qui a des leviers d'action sur 20 ou 30 écoles et qui*

[75] Etablissement situé en éducation prioritaire.

n'apparaît pas dans le paysage social ni culturel. Je n'ai jamais réussi en 20 ans à fédérer suffisamment d'énergies pour faire une journée de présentation des retours d'actions culturelles d'établissements ou de circonscription. Nous y sommes parvenus au bout de 8-9 ans avec le conseiller pédagogique musique dans le 1er degré autour du chant. Et pourtant on pourrait le faire avec les 130 profs sur le lycée si tu agrèges en plus les deux collèges qui sont là, on pourrait créer quelque chose d'assez phénoménal, des compétences il y en a. Reste à trouver comment fédérer cela, comment créer une dynamique sans que ce soit vu comme de la récupération. (Conseiller ÉAC 05)

En milieu rural l'établissement scolaire est tout autant dépendant de son contexte qu'en périphérie urbaine comme on l'a vu avec l'enseignement prioritaire. L'organisation en réseaux permet de fédérer les initiatives locales et les interpersonnalités :

[…] Ici [en zone rurale de montagne] le lien interpersonnel est important au niveau du réseau. […] La nouvelle municipalité est arrivée dans un nouvel état d'esprit et donc ça a cassé toute cette dynamique. Elle rebondira d'une manière ou d'une autre, on a fonctionné ensemble avec Alex. Pour le fonctionnement du lycée on a besoin de s'appuyer sur la commune même si eux vivent souvent le lycée comme une nuisance. (Proviseur, Valdeblore, 06).

Le constat d'une différence d'implication entre les deux réseaux des Hautes-Alpes, le réseau Portes des Alpes autour de la préfecture Gap dont on a vu qu'elle regroupait un grand nombre de services et le réseau académique Les Ecrins dans le nord du département, pourrait tenir en définitive à la géographie, à l'isolement qui impose de s'unir au cœur des montagnes :

[…] les caractéristiques physiques territoriales jouent beaucoup. Cela ne fait que confirmer ce que nous, formateurs on voyait depuis très longtemps, en ce qui concerne la présence aux stages. Les stages qui ont systématiquement lieu à Sisteron ou à Manosque parce que nous ne sommes pas très nombreux, et bien systématiquement les haut-alpins du nord du département sont là. Il y a un besoin de se rencontrer parce que dans certaines disciplines il y a un seul enseignant dans les établissements. Il y a un besoin d'aller voir ailleurs ce qu'il se fait, il y a un besoin aussi de s'ouvrir, de communiquer, d'avoir un peu d'air. Cela est quelque chose que l'on retrouve effectivement, qui est transposé à l'échelle du réseau. Il y a un appétit d'aller voir ailleurs aussi et de faire entrer ce qu'il se passe ailleurs pour voir si on pourrait l'appliquer. (Conseiller ÉAC 05)

La nécessité de travailler ensemble est également prégnante chez les chefs d'établissement :

Nous ne pouvons plus faire autrement, surtout dans l'enseignement supérieur. Si nous ne mutualisons pas, nous mourrons. […] C'est un travail de réseau qui est aujourd'hui efficace, d'autant plus dans l'enseignement privé. Si l'on ne s'appuie pas sur ce qu'il y a autour, ça ne marche pas. […] Je ne vous cache pas que c'est très récent. Se vivre comme le pilote de son navire pour le chef d'établissement, du coup seul maître à bord, je pense que c'est une erreur. Une entité qui prendrait la forme de ce réseau pourrait être pertinente. (Chef d'établissement privé sous contrat, Grasse, 06).

Mais cela demande une vision plus ouverte de l'environnement local :

> *Les personnels de direction ont une appréhension très fragmentée de la réalité territoriale. Leur périmètre d'action est très limité. (Chef d'établissement privé sous contrat, Grasse, 06).*

Bien que préconisées par les politiques éducatives publiques depuis une cinquantaine d'années, les relations entre l'école et le territoire sont toujours en tension. Notre étude montre qu'aujourd'hui encore il est difficile de faire cohabiter un centralisme égalitaire et la volonté de considérer que l'EPLE devrait être au plus près de son territoire grâce à son autonomie. Méfiance et incompréhension marquent cette relation :

> *L'Éducation nationale et les entités font peur aux élus comme aux gens. C'est la seule administration de l'État qui ne dépend pas du préfet alors que c'est la seule structure que l'on trouve absolument partout, dans toutes les communes quasiment. Les élus ne connaissent pas le fonctionnement peut-être parce qu'on ne le leur explique pas suffisamment et du coup ils ne savent pas à quelle porte frapper (Conseiller ÉAC 05).*

Cette méconnaissance réciproque est d'autant plus sensible au moment des opérations de carte scolaire. Les élus locaux et plus particulièrement les maires ruraux engagés dans des actions compliquées de développement local ne se sentent pas soutenus par une administration qui ouvre et ferme des classes en fonction de ses propres contraintes :

> *On s'aperçoit dans le milieu rural qu'entre les directeurs d'école, les principaux, l'inspection académique et les élus communaux ou intercommunaux, tout le monde n'est pas en phase. Il y a un manque de proximité et de transparence notamment lors des opérations de carte scolaire. Aujourd'hui un maire apprend qu'il a une fermeture de classe pratiquement au moment du CDEN. […] Dans le cas de La Motte du Caire nous sommes partis d'une proposition conjointe de la principale et du maire. Des élus seuls ne peuvent pas porter ces projets. L'Éducation nationale est plutôt fermée, elle croit détenir une pensée globale sur l'éducation. Il faut un travail commun entre les élus et l'Éducation nationale pour trouver des solutions (Sénateur des Alpes de Haute-Provence précédemment maire d'une commune rurale).*

Ce constat est partagé par un autre maire d'une commune rurale :

> *J'ai l'exemple des cantons allemands. L'intégralité de ce qui relève du système éducatif est regroupé sous l'autorité cantonale. Je trouvais ça plutôt bien même si je suis toujours vigilent sur le fait qu'une autorité locale puisse déroger aux modes de recrutement nationaux et aux différences de diplômes qui peuvent exister aussi. Mais cela fonctionnait très bien et j'avais l'impression d'un territoire vraiment éducatif et qu'on ne se posait pas la question de savoir si cela devait plaire à la circulaire n°… ! Face aux ouvertures et aux fermetures de classes le ressenti n'était pas vécu comme un drame parce que c'était sur un même territoire où tout le monde se parlait. Tout à fait l'inverse de ce que pratique l'Education nationale. (Maire de la commune de L'Argentière-La Bessée, 05, puis secrétaire d'État à la ruralité)*

La sociologue Agnès van Zanten explique ainsi le malaise qui peut exister entre acteurs de l'Éducation nationale et les acteurs locaux :

Dans mes premières études comme dans mes travaux plus récents, je constate – constat banal s'il en est – la difficulté qu'ont les acteurs à se faire reconnaître quand ils ne sont pas du « sérail » (ce terme est encore employé) ; aujourd'hui, je fais partie du Conseil supérieur des programmes et je crois être une des deux seules personnes qui n'ont pas eu une carrière dans l'enseignement. Les gens qui sont là occupent des positions de sénateurs, de responsables associatifs... mais leur légitimité profonde vient du fait qu'à un moment de leur vie, ils ont été enseignants. Il est très difficile pour les autres acteurs de l'école de pénétrer dans cette institution qu'est l'Éducation nationale, et d'acquérir cette expertise de l'école sans en faire partie. (van Zanten, 2015, p. 10-11)

L'ouverture et les interactions entre cette grande institution qu'est l'Éducation nationale avec ses territoires semble non seulement nécessaire pour un meilleur fonctionnement de celle-ci, mais aussi être une demande forte de la part des élus locaux et de leurs collectivités territoriales :

Je critique la façon dont les Parisiens regardent la province, de la même façon je n'accepte pas la position de « sachant » pour le compte d'autrui de la part de l'Education nationale. Il faudrait vraiment que l'Éducation nationale colle à la réalité des territoires qui sont tous très divers. Par exemple la réforme de l'éducation prioritaire tend à y inclure les zones rurales. Mais là encore la réforme se fait depuis Paris sans prise en compte des réalités territoriales » (Maire d'une commune rurale 05, député puis secrétaire d'État)

3.4.1. Des "crypto-ZEP[76]" en milieu rural et montagnard ?

Le rapprochement entre l'enseignement prioritaire et l'enseignement en milieu rural, présent dans la loi de refondation 2013 est pertinent (Bouzarou, 2008) à plus d'un titre. A partir de la grille d'analyse des entretiens nous cherchons à montrer (Figure 90)Figure 90 Comparaison des territoires éducatifs des centres urbains, des centres urbains de la périphérie et de la ruralité à partir de la grille d'analyse des entretiens que les mêmes problématiques proportionnelles à l'éloignement des centres urbains agissent dans les territoires de la périphérie urbaine et les territoires ruraux plus ou moins isolés :

[76] Nous empruntons ce titre à Bouzarou, 2008.

		Territoire urbain central	Territoire urbain périphérique (EP)	Territoire rural éloignés des centres urbains
Facteurs institutionnels	Classes à effectif < 24 élèves		X	X
	Capacité de financement des coll. locales	X	X	Département ruraux
	Offre de formation et prise en charge EBEP	X	X	
Facteurs géographiques (I.E.)	Tissu économique et associatif	X	Associatif, politique de la ville	Peu d'artistes reconnus par la DRAC
	Mobilité orientation	X	Dépend des CSP des familles	Dépend des CSP des familles
	Accès à la culture/sport	X	Dépend des CSP des familles	Dépend des CSP des familles
Facteurs sociaux (C.S.P. ; I.P.S)	Familles économiquement favorisées	X	Peu nombreuses	Peu nombreuses
	Coéducation avec les familles	X	Dépend des CSP des familles	Dépend des CSP des familles
	Ambition orientation	X		En progrès (Champollion, 2019)
Facteur infrastructures	Offre et coût des moyens de transport	X	X	
	Connexion 5G/fibre	X	X	
	Accès aux soins	X	Dépend des CSP des familles	Dépend des CSP des familles

Figure 90 Comparaison des territoires éducatifs des centres urbains, des centres urbains de la périphérie et de la ruralité à partir de la grille d'analyse des entretiens

Une parenté existe aussi dans la territorialisation des contenus avec les difficultés d'accès à la langue littéraire, la territorialisation des acteurs, la territorialisation de la marge de manœuvre et de la politique éducative de l'établissement entre les territoires isolés et les territoires ghettoïsés :

> *Je ne voudrais pas laisser penser que la différence territoriale n'existe que dans des lieux aussi éloignés. Je crains que la Seine Saint Denis par exemple ne soit une petite Guyane. (IGEN honoraire)*

3.4.1.1. Lutter contre le phénomène de « canalisation institutionnelle »

C'est ce que montre également Agnès van Zanten qui définit le phénomène de « canalisation institutionnelle » :

> *À ces dynamiques horizontales entre établissements s'ajoutent les dynamiques institutionnelles, verticales, qui m'occupent aujourd'hui : il s'agit de montrer comment le travail dans les établissements scolaires est très fortement conditionné par le devenir probable des élèves. En effet, c'est nous, cadres enseignants, parents, etc., qui prévoyons que les élèves vont aller en classe préparatoire : tout notre enseignement, nos pratiques d'orientation, notre discours sont orientés vers cela ; et lorsque l'on prévoit qu'une grande majorité des élèves vont aller en BTS, l'organisation du lycée change du tout au tout. C'est exactement la même logique pour les collèges, en fonction des lycées où iront les élèves. C'est ce que j'appelle « la canalisation institutionnelle ». Ainsi, après avoir accordé beaucoup d'intérêt aux dynamiques horizontales, j'essaie maintenant d'examiner les dynamiques institutionnelles verticales à l'intérieur du système,*

et tout cela a nourri différemment ma réflexion sur le local. (van Zanten, 2015, p.10)

Dans les centres urbains, le regard des familles et celui des acteurs de l'établissement a davantage de propension à se porter vers les formations prestigieuses voire élitistes. En revanche en périphérie et dans la ruralité le regard n'a pas les mêmes horizons en raison de critères socio-économiques pour les uns et de l'éloignement pour les autres. Dans ces deux territoires très différents, la montagne et la « banlieue » pour le dire vite, il y a la même culture du « rester au pays » :

Dans les quartiers l'ancrage culturel est fort. On sait quelles sont les « valeurs » du quartier. On connaît la loi de la jungle mais en dehors on ne sait pas comment c'est. Et les manières de faire qu'on a trouvées dans le quartier elles ne s'appliquent pas ailleurs, ça ne fonctionne pas. Parler mal ou vivre comme eux, ailleurs ça ne fonctionne pas. A la montagne c'est tout de même moins marqué (Proviseur).

A ce manque d'ambition s'ajoutent pour les élèves ruraux des représentations négatives du milieu urbain de poursuite d'études :

Jusqu'à Gap ça va, ils sont encore dans leur campagne ou leurs montagnes, mais dès qu'il s'agit d'Aix-en-Provence ou plus bas, c'est difficile. Je n'ai pas les chiffres mais je dirais qu'il y a 30% d'abandon dû à l'éloignement, à la méconnaissance de la ville et de ses codes. Il faut savoir se débrouiller, il faut se faire à manger, il faut faire attention dans la rue… Ils ne se sentent pas et remontent. Nous en reprenons pas mal chaque année en BTS 1ère année. En novembre ils abandonnent, certains se sentent harcelés et nous demandent s'il reste des places. (Chef des travaux lycée professionnel – DDFPT, Embrun, 05)

Un déterminisme territorial apparaît à travers le choix de la formation en fonction de sa proximité. On peut même dire que les élèves modèlent leurs souhaits d'orientation en fonction des formations les plus proches. La même problématique est visible chez les élèves de la périphérie :

La mobilité pour l'orientation par exemple, c'est un axe prioritaire qu'on a pu trouver notamment sur les trois établissements, hormis Saint Rémy. Dans le rural ici, ou dans la ZEP, les gamins cherchent plutôt à aller là où ils connaissent et où ce n'est pas loin. (Principal, Guillestre, 05)

Le chef des travaux d'un lycée professionnel fait le même constat s'agissant du postbac :

« Ils méconnaissent les formations qui existent. Ils vont faire confiance à leur professeur d'atelier pour se faire une idée des formations qui existent dans leur branche. Pour faire la démarche de rencontrer la conseillère d'orientation, c'est déjà plus compliqué. Ils ne vont pas se renseigner, ils s'en tiennent à ce que leur disent leurs professeurs de matière professionnelle et leur professeur principal. Chaque année il n'y a que 4 élèves sur les 50 concernés qui se rendent au forum du supérieur de Marseille ou de Grenoble. Ils ne vont qu'aux portes ouvertes des écoles qui les intéressent. »

Le phénomène est particulièrement marqué concernant des élèves d'une vallée isolée des Hautes-Alpes :

Le lycée du Queyras c'est le lycée d'Embrun. Pour pouvoir retourner dans sa vallée, l'élève de 3ème se pose une seule question d'orientation : je vais faire quoi, bois ou élec ? Et pour les filles c'est malheureusement pareil, elles prennent ce qu'il y a sur Embrun ou Gap en fonction des transports. Une fille qui aurait envie de faire bijouterie abandonne son projet quand elle apprend que la formation la plus proche est à Valence. Pareil pour le cinéma, l'esthétique. Dans l'inconscient de nos jeunes l'orientation se pose d'abord en termes de lieux d'implantation des lycées plutôt qu'en termes de domaines d'activité ou de filière. (Chef des travaux DDFPT, Embrun, 05)

La conseillère d'orientation du secteur confirme cette tendance :

Sur le bac pro et le bac techno, c'est complètement ça [les élèves choisissent leur orientation par défaut]. Sur le général, on a une plus grosse offre de spécialités. Ça me fait rire parce que je pense à Bourg d'Oisans. Ils me disaient qu'ils voulaient aller au « bac pro Vizille ». Ici on pourrait dire qu'ils demandent le « bac pro Briançon ». (Psychologue de l'Éducation nationale – ex conseillère d'orientation, Briançon, 05).

3.4.1.2. L'accès restreint à la culture

Comme dans les périphéries, les territoires se caractérisent par des problématiques de transport scolaire impactant entre autres la fatigue des enfants, la restauration scolaire, la mobilité géographique, et l'accès à la culture.

Même si ce n'est pas forcément pour les mêmes raisons, je retrouve la problématique de l'accès à la culture dans mon ancien collège REP de Reims. […] Globalement je n'ai pas eu de difficulté à trouver les relais que j'ai sollicités ou qui sont venus directement à moi. Ici dans les Alpes certaines personnes sont venues spontanément pour faire un appel d'offre, je pourrais faire telle ou telle chose. Cela ne m'était pas arrivé dans les Ardennes, mais j'étais adjoint, on venait peut-être voir plus spontanément le chef. Et dans le collège ZEP c'était plutôt nous qui sollicitions parce que l'établissement avait à Reims une image très ancienne et très datée, dans un quartier très difficile, et les gens n'avaient pas envie de venir y bosser concrètement. Mais quand on les sollicitait, les gens venaient et repartaient plutôt contents. A Saint Rémy on venait facilement nous proposer des choses, avec des familles plutôt accompagnantes. (Principal)

3.4.1.3. Les problèmes financiers

Le manque d'ambition scolaire touche plus précisément les catégories socioprofessionnelles défavorisées :

Financièrement, c'est une réalité aussi. J'ai beaucoup de parents défavorisés mais que ce soit dans les bacs généraux ou dans les bacs pro, quand il faut payer des études, le logement, le transport, les bourses ne suffisent pas. Certains élèves renoncent. Effectivement je pense qu'il y a une corrélation entre CSP et partir en ville. Beaucoup de familles aisées ont déjà passé des week-ends en ville, les enfants partent plus facilement et beaucoup aussi de ces familles ne sont pas forcément issues du territoire. Ils sont venus s'installer ici et donc ils ont aussi de la famille ailleurs. (PsyEN, Briançon, 05)

3.4.1.4. Le contournement de la carte scolaire « pour rester au pays »

Comme dans les périphéries urbaines, la ruralité connaît des stratégies de contournement de la carte scolaire. Un chef d'établissement d'un lycée rural de montagne, précédemment principal d'un collège dans l'éducation prioritaire, assimile le comportement d'évitement de certaines familles en milieu rural à celui des périphéries urbaines :

> *Cela dépend du village d'où ils viennent. Quelqu'un qui est à Roussillon, quelqu'un qui est à la Tour sur Tinée, il ne vient pas forcément chez nous, quelqu'un qui est à Beuil non plus, parce que leur lycée de rattachement c'est Estienne d'Orves ou le Parc Impérial à Nice. Il y a des cartes de sectorisation qui sont assez précises et on a des évitements de carte scolaire comme on peut en trouver à Nice, quand, au lieu d'aller au collège des Moulins,[77] on veut aller au collège de Larcher, on dit j'habite à tel endroit dans la rue. Par exemple à Saint-Isidore ils doivent aller en majorité à Jules Romains, sauf que personne de Saint-Isidore ne veut aller au collège des Moulins qui est en éducation prioritaire dans le quartier des Moulins. Donc ils choisissent tous d'habiter dans la rue qui est juste la rue où l'on sort les poubelles mais qui appartient au secteur du collège de Larcher. Ici il y a des choses assez rigolotes. Des gens qui devraient aller à Estienne d'Orves disent « mais non j'habite à la Tour sur Tinée » et ils viennent ici au lieu de partir sur Estienne d'Orves. En règle générale il n'y a pas trop d'évitement ici parce que d'abord c'est un lycée bien côté, les gens l'aiment bien, on a des résultats tout à fait satisfaisants. Et puis on a 400 élèves. Les lycées de Nice c'est 1500 élèves. Nous quand t'as fait une bêtise, les parents sont prévenus tout de suite, ailleurs c'est pas le cas. Et puis bien qu'il y ait quelques désagréments dans le village, des vicissitudes, des problèmes de drogue comme ailleurs, on est quand même nettement moins sollicité qu'ailleurs. (Proviseur, Valdeblore, 06)*

3.4.1.5. Un exemple de canalisation scolaire dans un collège rural

En milieu rural, bien que les résultats soient généralement supérieurs aux moyennes nationales (Alpe et al., 2016), le manque « d'ambition scolaire » des élèves et des familles est visible chez un nombre important de familles et d'élèves qui se censurent quant à leurs projets d'orientation. Nous étudions le cas du collège de L'Argentière-La Bessée près de Briançon (05), en couronne de pôle d'attraction des villes (de Bellefon et al., 2020). L'étude longitudinale des résultats de plusieurs cohortes d'élèves révèle dans un premier temps que de façon constante sur 5 années la scolarité au collège est fluide, les élèves étant plus performants que la moyenne départementale et académique pour ce qui concerne l'accès au brevet (Figure 91).

[77] Le collège La Digue des Français dans le quartier des Moulins à Nice a été rebaptisé collège Jules Romains.

	2013	2014	2015	2016	2017
Taux d'accès 3ème au DNB	85	91	98	97	93
valeur ajoutée/académie	*6*	*10*	*18*	*18*	*8*
Ecart Note à l'écrit au DNB Filles/Garçons	*1,8*	*1,2*	*-0,1*	*-0,1*	*1,6*
Département	*0,5*	*0,5*	*0,5*	*0,5*	*0,4*
Académie	*0,5*	*0,5*	*0,6*	*0,5*	*0,5*

Figure 91 Tableau d'accès 3ème au DNB du collège 1. Source APAE.

Nous constatons logiquement à l'issue de la troisième que les élèves choisissent majoritairement la 2nde générale au lycée (Figure 92).

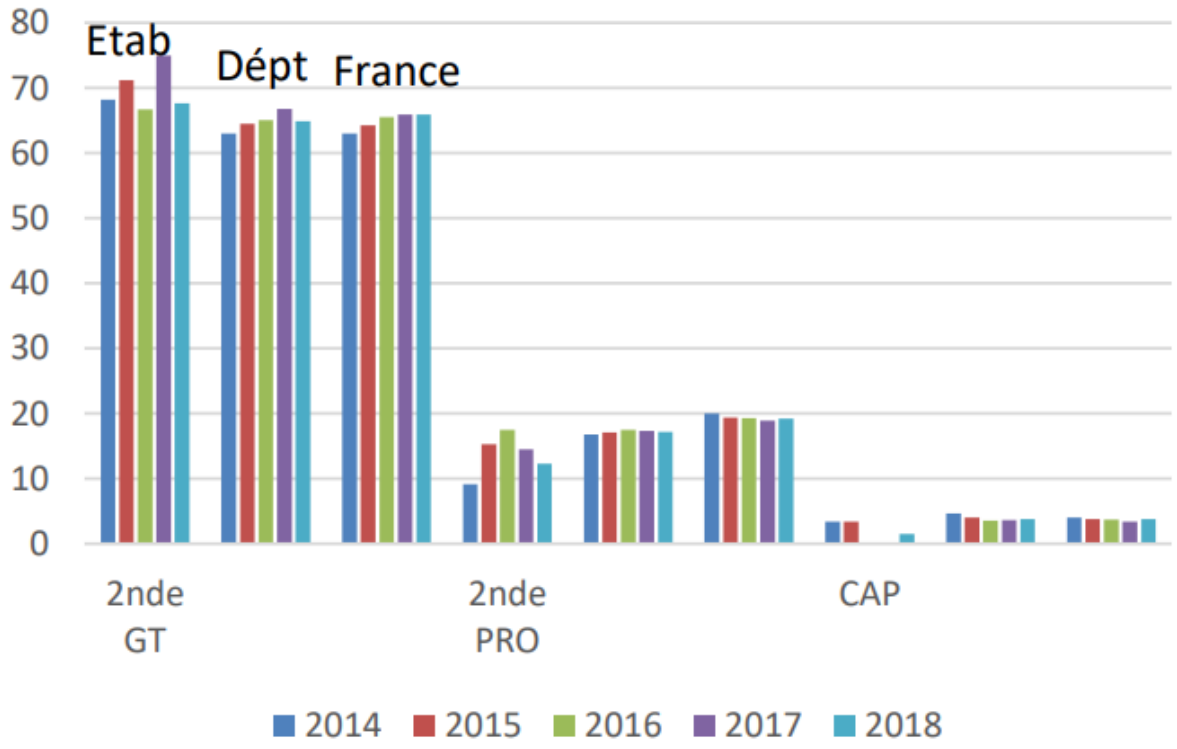


Figure 92 Devenir des élèves du collège 1 après la 3ème. Source APAE (Education nationale).

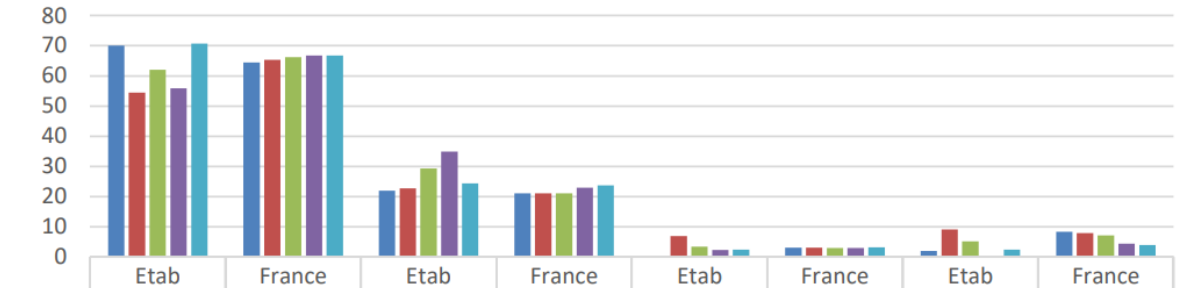
Bénéficiant de la même dynamique, l'année scolaire de 2nde est marquée par des résultats tout à fait satisfaisants pour le groupe Clg1 qui confirment ceux de 3ème (Tableau 10)

	2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	MG	MM	MG	MM	MG	MM	MG	MM	MG	MM
Clg 1	**12,31**	**10,83**	**12,15**	**11,19**	**13,51**	**11,75**	**12,77**	**11,36**	**13**	**12,2**
Clg 2	11,77	10,9	12,4	11,58	12,23	10,53	12,79	11,7	13	12,2

Clg 3	11,51	9,86	11,95	10,9	13,07	11,66	12,7	11,5	13,1	12

Tableau 10 Moyennes des élèves des trois collèges de secteur du lycée d'Altitude de Briançon (05) par cohorte, moyenne générale (MG) et moyenne de mathématiques (MM).

Cependant à la fin de la 2nde une sorte de déterminisme scolaire semble rattraper les élèves de ce collège rural en périphérie d'un pôle d'attraction des villes. L'étude longitudinale montre que les élèves choisissent la voie technologique en plus grand nombre que les moyennes nationales et académiques mais aussi que leurs camarades des deux autres collèges urbains (Figure 93).



	1G		1T		VOIE PRO (CAP, 2Pro, 1Pro)		REDOUBLEMENT	
	Etab	France	Etab	France	Etab	France	Etab	France
2014	70	64,5	22	21,1	0	3,1	2	8,4
2015	54,5	65,3	22,7	21,1	6,9	3,1	9,1	7,9
2016	62	66,2	29,3	21,1	3,4	3	5,2	7,1
2017	55,9	66,8	34,9	22,9	2,3	3	0	4,4
2018	70,7	66,7	24,4	23,7	2,4	3,2	2,4	4

Figure 93 Devenir des élèves en fin de 2nde GT du collège 1. Source APAE.

En résumé, si le groupe Clg1 obtient de bons résultats en collège et au diplôme national du brevet, de très bons résultats par rapport aux deux autres collèges urbains du secteur de recrutement du lycée pendant l'année de 2nde, et notamment en mathématiques, ils sont régulièrement en troisième position en pourcentage d'élèves orientés en 1ère S. La Figure 93 montre bien que par une sorte de déterminisme scolaire les élèves de ce collège couronne d'un pôle d'attraction des villes sont davantage attirés par les filières technologiques pourvoyeuses d'emploi rapidement à la fin des études et ne nécessitant pas de départ du territoire.

3.4.1.6. Un manque d'ambition cependant à relativiser

Le manque d'ambition que l'on a relevé dans les études longitudinales des élèves en milieu rural (Champollion, 2013) est comme on vient de le voir d'origine multifactorielle. Les filières de proximité, à défaut d'un réel choix, font ainsi office de formation générale :

> *La carte des formations évolue très peu chez nous.[...] Il y a deux éléments à prendre en compte : d'une part les formations des lycées professionnels*

répondent bien en général à la demande du territoire et d'autre part les élèves veulent rester sur place. Il y en a bien sûr qui souhaitent partir, qui font STAPS par exemple. Mais la majorité des élèves qui vont en lycée professionnel c'est pour rester sur le territoire, leur premier job est celui pour lequel ils se sont formés. Après certains vont faire les marchés, reprendre l'exploitation de leur père, la boulangerie familiale… Au moins ils ont le niveau Bac et une formation minimale. (Chef des travaux DDFPT, Embrun, 05)

L'éloignement des formations les plus innovantes contribue grandement à mettre en difficulté les familles en milieu rural sans que l'institution scolaire ni les acteurs locaux n'apportent de solutions :

La question si on veut cultiver l'ambition, qu'est-ce qu'on met à portée des élèves pour que l'ambition soit raisonnablement soutenable ? Parce qu'effectivement, si tu prônes une ambition forte mais que le premier lycée en sortie du collège ouvrant à une telle spécialité un peu rare est à 150 kilomètres ou 200 kilomètres, c'est un discours un peu creux, tu peux le soutenir, mais il ne se traduit pas dans la réalité. Il y a donc ces questions-là, je dirais d'équilibre. (Secrétaire général syndicat SNPDEN).

Confrontés à des formations inaccessibles, le modèle des villes où de nombreuses formations et débouchés cohabitent, ne peut servir de critère pour les habitants des campagnes qui ont leur propre définition de la « vie bonne » :

Il y a eu une étude sur France Inter. Léa Salamé a interviewé une personne justement, qui a fait une recherche pour essayer de comprendre pourquoi les élèves de la campagne avaient tendance à revenir ou à rester à la campagne. Les gens de la campagne vont à la ville en fait dans une idée de promotion sociale. Quand on fait le constat d'un Briançonnais qui est allé vivre à Paris, beaucoup n'y restent pas. Quand on vit ici, on n'aura pas 10.000€ de salaire c'est clair. Il n'empêche que nous le samedi on peut aller en montagne s'aérer, on n'a pas le stress des bouchons tous les matins. Ce qu'on gagne en qualité de vie, on le perd en salaire. Mais qu'est-ce qui est le plus important ? Et encore une fois on me reproche de ne pas cultiver l'ambition des élèves. Je me pose toujours la question, mais c'est quoi l'ambition ? Est-ce que c'est l'ambition de la profession et du salaire, ou est-ce celle de vivre heureux et bien ? On est toujours en France dans cette promotion, ce changement de CSP. Il faut faire marcher l'ascenseur social, il faut gagner plus. Mais à quel prix ? Est-ce qu'on ne devrait pas payer plus les caissières ? Et finalement il y aurait de la promotion aussi. (PsyEn Briançon, 05).

3.4.1.7. « Faire village » : reconnaître l'appui volontariste des partenaires locaux

Nous reprenons le concept défini par Patrick Fougeyrolas et ses collaborateurs du « processus de production du handicap » qui caractérise la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles) :

Ce que l'on nomme une « situation de handicap » fait intervenir de très nombreux champs : social, culturel, aide technique, aide humaine, accessibilité, scolarisation, participation sociale, reconnaissance, droits, etc... Un individu

(quel qu'il soit) se construit au sein d'une société, sa vie sera différente en fonction de l'aide qu'il recevra durant ses apprentissages, de son milieu socio-culturel et de ses possibilités intellectuelles, psychiques et physiques telles qu'elles se sont développées dans cet environnement social. (Ancet, 2011, p.29)

Si nous appliquons ce concept à l'éducation, nous pouvons voir que les élèves sont confrontés à différentes situations qui peuvent les placer en situation de handicap par rapport à ce que l'institution leur demande. Face aux difficultés des élèves d'ordre physiologique, psychologique, géographique, socio-économique ou encore organisationnelle et institutionnelle qui produisent du handicap (Figure 94), les acteurs locaux ont la nécessité de s'unir pour répondre entre autres aux objectifs de développement durable.

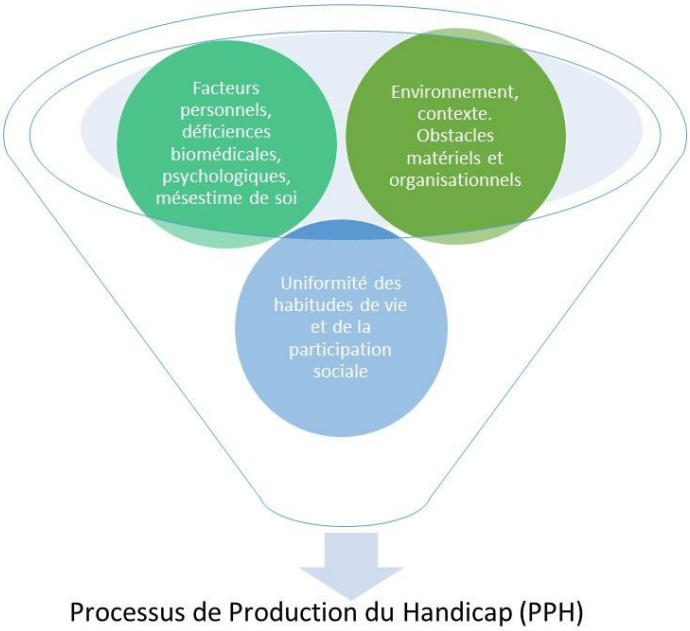


Figure 94 Le processus de production de handicap, d'après Patrick Fougeyrolas, 1998.

Parmi ceux-ci l'objectif 4.a concerne plus particulièrement le rôle des établissements scolaires : « 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 4.a.1 « la proportion d'établissements scolaires offrant des services essentiels, par type de service ». Le projet d'établissement, en prenant en compte les éléments producteurs de handicap de son territoire et de lutter contre les déterminismes locaux et sociaux :

Alors à Jules Romains le projet d'établissement vivait, c'était obligé, on y avait réfléchi collectivement. Cela a été un temps où je m'y suis beaucoup impliqué : on avait des classes sportives, des classes à thème, un travail énorme qui avait été fourni par les enseignants, par les AED. Une réflexion sur comment faire évoluer ce lien entre le quartier et le collège. Ici on n'est pas poussé par la nécessité, le bahut tourne, on n'a pas besoin forcément d'un projet d'établissement. En

revanche avoir un projet rend cohérentes les actions que l'on y fait et permet de dire ça c'est utile, ça c'est important, ça on peut voir pour la suite. Le projet est bien parce que ça veut dire qu'on a une vision, on a envie de faire des choses. On a tracé des pistes là-dessus sur les formations, ce qui serait intéressant de créer. On voit sur le réseau de l'établissement ce que l'on peut mettre en place pour donner de la cohérence et du sens à ce qu'on fait et pour que les élèves voient que, quand on dit on ne gaspille pas à la cantine, c'est une cohérence avec le monde et avec notre vision écologique du monde. L'apport d'un projet d'établissement est que tous les membres de la communauté scolaire vont savoir vers où on va, c'est ça qui fédère, qui fait qu'on peut créer une unité d'établissement, une image d'établissement, quelque chose qui va fédérer. (Proviseur, Valdeblore, 06)

Il ressort de nos entretiens que les acteurs éducatifs institutionnels commencent à aller à la rencontre des acteurs locaux à l'instar de l'initiative du directeur académique des Hautes-Alpes de créer un conseil de territoire réunissant les élus locaux et les représentants de l'administration autour d'un collège. Les réactions ont été plutôt favorables chez les élus selon un des coordonnateurs de réseau :

J'en connais deux ou trois qui sont venus d'abord parce qu'ils ont apprécié d'être valorisés tout simplement par l'institution, en étant accueillis, même si c'étaient des maires de toutes petites communes. Ils sont venus en se disant on fait appel à moi, on connaît mon travail, on reconnaît l'importance de mon rôle en tant que partenaire. Pour d'autres il y avait probablement des enjeux en termes d'exigences, d'attentes envers l'institution. Parce que c'est vrai nous avons souvent une attitude dans le sens « donnez-nous des moyens ». Les élus sont aussi en attente de « mon collège donnez-lui des moyens horaires pour fonctionner, que les parents d'élèves soient contents », « ne supprimez pas cette classe dans mon école », aidez-moi à ouvrir une classe supplémentaire pour alléger les effectifs ». Je pense qu'ils ont apprécié et qu'on n'a pas assez de temps d'échanges avec les élus. Je pense qu'il y a souvent des incompréhensions. Et donc l'enjeu du territoire c'est aussi de se donner probablement des moyens d'expliciter davantage les choses. Dans les formations de directeur j'insiste beaucoup sur le fait de prendre sur son temps libre pour aller voir le maire ou l'adjoint, je leur dis « invitez-les, échangez de manière non formalisée forcément, explicitez davantage les choses pour être mieux compris ». (Directeur école et animateur réseau Les Ecrins, 05).

De leur côté les deux départements alpins ont des politiques volontaristes vis-à-vis de l'éducation :

Je travaille avec le rectorat pour aller dans la ligne de conduite qu'il se fixe, puis je me tourne vers les chefs d'établissement et je leur dis « voilà ce qu'on va faire, est-ce que vous adhérez ou pas ? » (Vice-présidente département 05).

Le Département des Hautes-Alpes finance aussi des associations de lutte contre le décrochage scolaire qui vont intervenir dans les établissements :

On a eu une demande du département 05 pour étendre l'action de l'association sur la totalité du département. On n'a pas souhaité agrandir l'association. Cependant on a répondu à la demande du département et c'est moi qui ai coordonné d'autres associations, à savoir Adela pour Tallard et La Bâtie-Neuve et Planète Champsaur pour Saint-Bonnet. Je les suis pour l'accompagnement des

collégiens, parce que la demande du département était sur les collégiens. Quand on a un collégien qui est scolarisé dans une autre ville du département, je me mets en lien avec une personne des associations que j'ai citées pour qu'elle ait un œil attentif sur ce jeune-là. […] On est en lien avec les élus et nos principaux partenaires, notre porte d'entrée, c'est l'école, donc collèges et lycées. On a une convention et on a un agrément du rectorat pour pouvoir rentrer dans les établissements. (Educatrice association 432A, Briançon, 05)

Le service éducation de la mairie a une conception large de ses missions qui englobe tous les niveaux et domaines éducatifs de la commune :

C'est une politique volontariste qui surprend parfois des chefs de service de la commune. Mais notre philosophie est que tous les élèves sont des enfants de la commune et par conséquent leur scolarité nous concerne. Digne étant préfecture, la proximité avec les services de l'État mais aussi du Département nous incite à nous investir. Notre position est de répondre aux demandes et d'aller à la rencontre des établissements scolaires puisqu'ils n'ont pas l'habitude de nous contacter. Ils se tournent davantage vers le rectorat que vers nous. (Directeur du service éducatif, Digne les Bains, 04)
C'est pour cela que nous avons, nous service jeunesse, une politique envers les établissements scolaires. (Elu en charge de l'éducation, Digne les Bains, 04)

Si le service éducatif traite plus directement avec les équipes de direction des établissements, certains services comme celui de la jeunesse, de la culture ou des archives municipales interviennent directement auprès des enseignants et des équipes éducatives :

De même les services municipaux que nous avons rencontrés cherchent à renforcer les liens avec l'éducation dans les domaines qui les concerne :

Seules les grands structures comme à Marseille ont un service éducatif, et encore sans personnel affecté. Ce n'est pas notre mission première, ce n'est écrit nulle part dans nos missions d'ailleurs, mais il paraît pertinent de répondre à des sollicitations. Je travaille principalement avec des collèges et des lycées de la ville de Digne alors que les communes ont compétence sur les écoles. Comme pour les associations de patrimoine, j'ai mon réseau éducatif avec lequel je travaille régulièrement. Ce sont davantage les enseignants qui me contactent directement, je ne me suis pas fait connaître auprès des chefs d'établissement. J'ai de bons contacts avec les professeurs-documentalistes et des référents culture qui me mettent en contact avec des enseignants. J'ai eu une bonne entrée avec un principal qui s'investissait dans l'atelier théâtre du collège. Je m'aperçois que toutes les personnes du monde éducatif avec lesquelles je travaille sont très ancrées dans le territoire, sont même natives du territoire comme moi. (Directeur des archives municipales, Digne les Bains, 04).

3.4.1.8. Trouver un niveau pour se rencontrer en milieu rural

L'État étant lui-même un réseau qui peine à s'ouvrir, ses instances et lieux de concertation n'ont pas beaucoup évolué depuis les premières lois de déconcentration et de décentralisation. Les réseaux académiques doivent encore s'insinuer dans les interstices des instances administratives de concertation. Il ressort des entretiens que les interlocuteurs et les objectifs ne sont pas les mêmes suivant le niveau de concertation.

3.4.1.9. Le niveau de l'établissement est trop restreint

Le conseil d'administration des établissements du 2nd degré français qui rassemble sous la présidence du chef d'établissement des représentants de l'établissement (enseignants et agents), de la direction, des usagers (élèves et parents d'élèves) et acteurs locaux (élus de la mairie et du département, personnalités qualifiées) est le premier organe de l'établissement ouvert sur son territoire. Ce niveau de concertation paraît pertinent :

> *Le conseil d'administration est un lieu qui permet de faire le lien avec la commune. Le directeur de l'éducation du département siège toujours à notre conseil d'administration. La relation avec les politiques peut être délicate surtout dans un territoire comme le nôtre. Il est important de marquer notre indépendance en tant que chef d'établissement. Le dialogue est finalement souvent informel en dehors des instances. (Principale, Saint Etienne de Tinée, 06)*

Le nombre restreint d'acteurs locaux et les difficultés de circulation dans ces territoires éloignés explique sans doute le rôle prépondérant du conseil d'administration. La présence régulière des élus est ailleurs mise en défaut :

> *Mais on voit bien quand on siège dans un conseil d'administration quelle est la place des représentants des collectivités locales. Ils sont rarement présents et jamais en véritables interlocuteurs. C'est aussi une difficulté énorme parce qu'il y a des attentes du territoire qui pourraient s'exprimer là et l'établissement pourrait y répondre. (Conseiller ÉAC 05).*

Le principal reproche qui est fait au conseil d'administration est d'être un lieu où l'on discute assez peu de la répartition des dotations qui ont été attribuées loin de l'établissement. Le comité d'éducation à la citoyenneté, à la santé et à l'environnement (CESCE) est une instance de réflexion, d'observation et de veille à l'échelle de l'établissement qui conçoit, met en œuvre et évalue le projet éducatif en matière de prévention, d'éducation à la citoyenneté et à la santé. Le projet éducatif est intégré au projet d'établissement. Sous la présidence du chef d'établissement, le CESCE réunit le conseiller principal éducation (CPE), l'infirmier, l'assistante sociale du secteur ; des représentants des personnels enseignants de toutes les disciplines, même si certaines peuvent être spontanément privilégiées, des parents et des élèves, désignés par le chef d'établissement sur proposition du conseil d'administration ; les représentants de la commune ou de la communauté de communes et de la collectivité de rattachement membres du conseil d'administration ; les personnes ressources représentantes des partenaires ; toute personne dont on estime l'avis utile en fonction des sujets traités. Transposée au niveau départemental, cette instance d'ouvrir les partenariats à d'autres acteurs :

> *J'ai été invitée à un CESC[78] départemental où j'ai pu rencontrer des partenaires que je ne connaissais pas. Je pense qu'il serait aussi intéressant de connaître les partenaires avec lesquels des conventions ont déjà été signées, surtout dans un milieu rural où les propositions ne sont pas très nombreuses. (Principale, L'Argentière-La Bessée, 05).*

La difficulté de trouver des interlocuteurs pouvant répondre aux besoins de l'établissement peut être résolue au niveau du département.

[78] Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté est une instance de l'établissement.

L'établissement réunit aussi en son sein un groupe de prévention du décrochage scolaire (GPDS) dans le cadre du dispositif Foquale. Pour la représentante de l'association de lutte contre le décrochage scolaire (432A) :

> *Il faudrait s'appuyer sur le territoire, répertorier toutes les structures qui existent et faire aussi en sorte que ces associations se rencontrent pour pouvoir travailler plus efficacement. Il y a les cellules de veille dans les établissements, les GPDS, c'est intéressant. Mais ce n'est pas suffisant une fois que le gamin est sorti [de l'établissement].*

Les acteurs que nous avons interrogés reconnaissent que le niveau de l'établissement, bien que rassurant en zone très isolée, ne peut pas s'appuyer sur un tissu territorial riche et solide.

3.4.1.10. La pertinence du niveau infra-départemental et de l'intercommunalité

> *Au niveau de l'école ça a longtemps été la commune, d'ailleurs on parlait de la « communale ». Maintenant avec l'intercommunalité qui peut prendre en charge l'éducation, l'école se rapproche davantage du collège et du canton. Sociologiquement et géographiquement il y a quelque chose qui attache l'école à son territoire et le territoire à son école. (IGEN honoraire)*

Ce niveau infra départemental a commencé à être discuté à la fin des années 90 avec la création des intercommunalités et plus récemment des Pays avec leurs conseil de territoire et leurs PETR à préciser. Dans le domaine scolaire il n'existe pas officiellement d'instance qui réunissent les acteurs de ce niveau, hormis deux sur des thématiques précises.

Le conseil école collège est une instance de concertation créée en 2013 qui réunit à parité des enseignants des écoles et des personnels du collège de secteur sous la présidence conjointe du principal et de l'inspecteur de l'Éducation nationale:

> *Je pense au conseil école-collège qui reste davantage à visée pédagogique. (Directeur d'école, animateur du réseau Les Écrins, 05)*

Le regroupement de plusieurs écoles avec un collège pourrait comme en Italie (« Comprensivo ») constituer niveau de concertation et de mutualisation. En France ce rapprochement a été tenté sans succès dans la loi de 2019 avec les établissements publics locaux d'éducation des savoirs fondamentaux (EPLESF) ainsi que d'autres dispositifs innovants :

> *A l'échelle de Serres, l'une des réponses qu'a essayé d'apporter l'Education nationale, c'est l'école du socle, en essayant de mettre ensemble l'école et le collège, il y aurait une dynamique qui pourrait se créer. Mais c'est extrêmement difficile. On a essayé il y a 2 ans de mettre en place ce qu'on appelle « les territoires des expérimentations 100% ÉAC ». (Conseiller ÉAC 05)*

La distance qui existe entre les personnels du 1er degré et ceux du 2nd degré, plus habitués à regarder vers le lycée général, rendent pour le moment caduques les tentatives de rapprochement :

> *Je travaille quand même pas mal avec le premier degré. Je m'aperçois que les directeurs ont cette connaissance-là. Mais ils n'osent pas aller au-delà de ce qu'ils*

pensent être leur zone d'expertise, c'est à dire l'école, et il y a très peu de rapports entre le directeur d'école et le collège d'à côté. Les directeurs d'école ne se sentent pas légitimes, ni d'appartenir au même monde. Le système ne leur permet pas non plus peut-être de s'exprimer comme ils le voudraient. Il y a la peur du système des syndicats et d'une ingérence ou je ne sais quoi, mais en tout cas c'est rarissime d'avoir un instituteur qui s'intéresse à ce qui peut être fait au niveau du collège. La peur de ne pas être légitime. Et pour les enseignants du secondaire que je connais encore mieux, ils ne s'intéressent pas vraiment non plus à ce qui se fait dans le premier degré. Résultat on est dans l'incompréhension. Or, pourtant, le lien avec les élus locaux, avec les habitants du territoire, le premier degré l'a. (Conseiller ÉAC 05)

Le travail au sein du syndicat intercommunal des transports scolaires laisse présager que le niveau intercommunautaire peut être pertinent :

J'ai le souvenir d'avoir participé tous les ans à l'assemblée générale du syndicat intercommunal de transport scolaire. Là effectivement, la proximité avait son rôle, parce qu'on savait les uns et les autres de quoi exactement parler. Sur sept ou huit communes, on savait exactement où était l'arrêt de bus, ce qu'il desservait ou pas. Le jour où le Département a pris la main, on a plutôt eu des difficultés et un manque à gagner alors que c'était relativement bien géré. C'est vrai que c'était géré en proximité, une secrétaire de mairie qui faisait quelques piges en plus pour assurer le secrétariat, un adjoint qui était président du syndicat intercommunal. Mais il n'empêche que ça fonctionnait avec les deux établissements, les deux collèges, le public et le privé, parce qu'en l'occurrence il y avait les deux sur le même transport. Ils étaient bien desservis et ça a fonctionné. (secrétaire général SNPDEN)

Le conseil intercommunal de sécurité et de prévention de la délinquance (CISPD) réunit les partenaires territoriaux au niveau de l'intercommunalité :

Ce n'est pas facile d'entrer dans les établissements. On pourrait s'appuyer sur le CISPD. Dans le Briançonnais il s'agit d'un lieu d'échanges qui réunit les services de police, le proviseur du lycée, les principaux du collège. Ce serait intéressant pour le suivi avec le lycée. Organiser un lieu similaire dans les comcom pour toucher toutes les populations. Il ne faudrait pas faire ça dans un collège parce que ce serait trop restrictif : le collégien va devenir lycéen à un moment donné ou il va devenir stagiaire de la formation professionnelle ou il va devenir apprenti. Sur le Guillestrois par exemple, le CISPD fonctionne super bien : ils se réunissent toutes les semaines pour faire un point sur la délinquance, dire ce qui s'est passé dans la commune et la communauté de communes. Et ils mènent des actions concrètes de prévention sur la délinquance routière, sur plein de choses et ça marche très bien justement parce que le collège est très impliqué par l'intermédiaire du chef d'établissement et par le CPE. Ce pourrait être le bon levier, ça implique les élus et beaucoup de monde qui finalement sont responsables de leur jeunesse aussi sur leur territoire. […] C'est par ce biais-là, en étant plus attentifs, plus coordonnés, qu'on arrivera à apporter des solutions et donc une plus-value pour les élèves de ce territoire. […] Il y aurait peut-être quelque chose à créer en s'appuyant sur le CISPD[79] pour avoir un travail sur le

[79] Le conseil intercommunal de sécurité et de prévention de la délinquance.

suivi du parcours de l'élève par ville. Sur 400 élèves ça va concerner 4 élèves, ce n'est pas énorme non plus. (Animatrice 432A, Briançon, 05)

Pour les enseignants et enseignants-documentalistes :

Ils se sentent bien accompagnés ici parce qu'il n'y a pas que l'Education nationale. J'ai découvert ce qu'était le CISPD[80] en arrivant ici et les partenariats associatifs. Quand on est en ville on est noyé dans la masse, on va avoir à la rigueur un partenaire. Ici c'est très personnalisé, même nous enseignants on va au CISPD, on s'intéresse aux familles et on n'est pas sur l'élève seulement, mais sur sa globalité, avec le contexte familial. (Professeure-documentaliste, Guillestre, 05)

Pour les CPE aussi :

Après au niveau du CISPD, du coup ça me fait réfléchir, un avantage qu'il y a eu c'est que les gens sont venus me chercher. Je ne sais si ça se présente toujours comme ça. Il y avait des personnes remarquables qui connaissaient le monde de l'éducation. Malgré les différents chefs d'établissement qui se sont succédé, l'infirmière est restée la même, le CPE est resté le même, l'assistante sociale était là depuis de nombreuses années. Il y avait des gens fixes, il y a eu une stabilité qui a permis au CISPD d'être très efficace. (CPE, Guillestre, 05)

Au niveau des élus, l'échelon de la communauté de communes est pertinent :

Je serais tenté de dire que c'est le bassin de recrutement du collège, qui ne correspond pas toujours à la comcom. L'idéal serait un Pays avec son PETR mais il n'y en a pas partout. C'est ce qui correspond au lieu de vie. Mais il ne faut pas s'interdire de regarder dans la direction de la comcom voisine qui possède un pôle urbain plus important. Notre travail ici au ministère est de donner des moyens en ingénierie aux « bourgs centres » pour rayonner sur l'intercommunalité au sens large. C'est le bon niveau pour s'approprier les choses : il faut passer d'un bassin de vie à un basin d'éducation ou d'apprentissage, peu importe les mots. (Secrétaire d'État à la ruralité)

La ligue de l'enseignement qui est plutôt représentée au niveau départemental pourrait se décliner au niveau intercommunal :

Les associations qui composent la Ligue sont représentées souvent au niveau départemental, très peu au niveau intercommunal. Mais l'idée de participer à un

[80] Conseil Intercommunal de Sécurité et de Prévention de la Délinquance. Le conseil local et le conseil intercommunal de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD / CISPD). Présidé par le maire, le CLSPD est le cadre de concertation sur les priorités de lutte contre l'insécurité et la prévention de la délinquance dans les communes. Dans les intercommunalités, le CLSPD prend la forme d'un CISPD. Le fondement juridique du CLSPD. Il a été créé par le décret du 17 juillet 2002 et consacré par l'article 1er de la loi du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance, qui l'a rendu obligatoire dans les communes de plus de 10 000 habitants et dans celles comprenant une zone urbaine sensible.

Les attributions du CLSPD/CISPD : Il favorise l'échange d'informations entre les responsables des institutions et organismes publics et privés concernés et peut définir des objectifs communs pour la préservation de la sécurité et de la tranquillité publique. Il est consulté sur la définition, la mise en œuvre et l'évaluation des actions de prévention de la délinquance prévues dans le cadre de la contractualisation entre l'État et les collectivités territoriales en matière de politique de la ville.

projet local peut être intéressante. (Vice-président de la Ligue de l'Enseignement)

Pour les acteurs locaux de la culture aussi :

Mon territoire d'action concerne la commune de Digne les Bains. J'interviens parfois au niveau de l'agglo qui va de Seyne les Alpes à Sainte Croix du Verdon, un territoire très hétéroclite géographiquement et même au niveau des mentalités. Je préside depuis 2009 une association départementale de préservation du patrimoine qui organise des journées du patrimoine de pays. Mes interventions au niveau de l'agglo sont bien vécues par les élus de Digne bien que la culture reste de compétence communale. Généralement c'est moi qui vais vers les communes et les associations qui ont des projets dans le domaine culturel patrimonial. (Directeur des archives communales, Digne les Bains, 04)

Contrairement à l'Italie, l'organisation de la métropole ne permet pas encore la prise en charge du 2nd degré sauf dans la Métropole de Lyon :

Je ne vois pas de plus-value apportée par la métropole, elle est trop loin. Elle n'intervient pas financièrement au niveau des collèges, pour nous elle est invisible. Nous ne travaillons qu'avec le Département même si l'année prochaine la métropole va prendre en charge l'organisation scolaire. Il y a des transports scolaires organisés par la métropole mais très localisés. Nous n'avons pas de lignes Saint Etienne Nice spécifiques. Nos déplacements culturels avec les élèves se font sur notre dotation de fonctionnement. Si la métropole pouvait financer des structures d'accueil dans le domaine social et médical ce serait également une bonne chose. (Principale, Saint Etienne de Tinée, 06)

Pour certains le niveau un peu plus large de la circonscription scolaire est également pertinent et a permis l'essor de projets inter-degrés :

A cette époque-là j'étais animatrice d'un réseau d'établissements autour de Marmande et Nérac. Au retour du colloque de Lyon nous avons présenté Fusion Jeunesse au réseau pédagogique et nous avons proposé de tester un projet pilote pour notre territoire. On avait une équipe de professeurs de technologie sur le territoire qui faisait déjà des concours de robotique mais qui était intéressée par la création de jeux vidéo. Ce premier projet création de jeux vidéo en janvier 2019 a permis d'implanter Fusion en France. […] Dans notre académie les départements sont découpés en réseaux d'animation pédagogique qui correspondent aux circonscriptions. Il y a une trentaine de communes plutôt rurales. […] Nous intervenons également au primaire où nous faisons de la prévention du décrochage. Dans le second degré nous agissons davantage pour raccrocher certains élèves. Un de nos collèges a testé le projet dans le cadre de la liaison CM2-6ème. Les élèves de CM2 sont allés au collège pour participer à l'activité à raison de 3 heures par semaine sur 36 semaines. (Directeur Fusion Jeunesse et cheffe d'établissement, directrice Fusion Jeunesse France)

3.4.1.11. Les niveaux départemental et régional trop éloignés

L'enseignement spécialisé entretient son propre réseau :

Le 13 vraiment est mon partenaire le plus pertinent parce qu'il est ouvert et qu'il est riche. L'honnêteté m'oblige à dire que ce sont des gens qui sont à l'écoute, qui financent énormément, qui sont généreux avec les élèves en difficulté à tout point de vue. C'est lui ici mon partenaire privilégié. Dans le cadre de l'Education nationale, le maillon est plus un maillon académique. Il est nécessaire que toutes les Segpa se réunissent, discutent et échangent sur leurs pratiques. Dans ce domaine le maillon académique est beaucoup plus important que le maillon départemental, le maillon départemental n'existe pas au niveau des Segpa. Au niveau départemental, ce qui existe au niveau des Segpa, c'est soit le réseau, soit la circonscription, on est à cheval, on a une inspectrice de circonscription qui organise des réunions de circonscription pour les Segpa et qui nous écoute et répond à nos sollicitations de façon efficace. Et ensuite on a l'académie qui organise une réunion annuelle et qui également prend un petit peu la température, essaie de voir ce qui va, ce qui ne va pas. […] La communauté de communes pour nous n'est pas pertinente : elle est inférieure à la circonscription, de plus notre recrutement correspond à plusieurs secteurs de collège. […] On en discute en réunion des directeurs de Segpa. C'est à dire qu'on a une grand-messe des directeurs de Segpa par an et donc les projets les plus novateurs et les plus intéressants sont présentés et notamment ce projet mobilité avait été trouvé vraiment excessivement intéressant par tous. On avait décidé de l'appliquer nous-mêmes dans nos Segpa. (Directrice SEGPA, Briançon (05) puis Aix-en-Provence (13)

Dans les villes couronnes des aires d'attraction des villes, l'échelon départemental semble plus pertinent que l'intercommunalité :

Pour moi le niveau pertinent est départemental. La logique de réseau académique me semble trop restreinte, le niveau régional trop large. […] Je pense que le niveau départemental est intéressant dans l'optique aussi de limiter les frais dus aux déplacements. Le secteur du collège comme ici en milieu rural offre peu d'opportunités à mon avis pour être pertinent. L'Argentière est très isolée contrairement à Briançon qui propose une offre plus diversifiée. L'intercommunalité peut être intéressante. (Principale, L'Argentière-La Bessée, 05)

Mais le Département est encore trop éloigné par exemple dans les rapports pour la délégation académique à l'action culturelle du rectorat (DAAC) :

Très difficilement. J'appartiens à une structure rectorale qui compte une quinzaine de personnes et nous sommes 4 délégués départementaux. Il y a des spécialistes thématiques qui sont basés à Marseille et un délégué dans les 4 départements de l'académie. Nous avons aussi des professeurs-relais territoriaux départementaux. Mes « contacts naturels » c'est le conseil départemental. J'ai de bons contacts avec les directeurs des différents services, avec quelques élus en charge des politiques départementales. Mais il y a un fossé avec le local. Pour ce qui concerne le Briançonnais j'ai un peu plus de contacts parce que j'y vis. (Conseiller ÉAC 05)

Les structures au niveau départemental ont des difficultés à nouer des liens avec tous les acteurs du département, généralement ils sont cantonnés autour de la ville d'implantation. Les territoires plus éloignés :

Vu de Gap, c'est loin ! Il y a une identité assez marquée. C'est un territoire que je ne connais pas vraiment. Du point de vue de sa spécificité rurale [le Département] mériterait qu'on y développe davantage une offre culturelle qui est pour l'instant concentrée autour de Gap. En tant qu'opérateur de l'Éducation nationale dans les domaines des ressources pédagogiques et de la formation des enseignants, le numérique et l'interface culturelle, je n'ai pas les ressources humaines pour y parvenir, bien que nous ayons vocation à couvrir de la même façon tout le Département. Nous y allons pour des projets précis. Je pense que c'est dû aussi à la proximité. Notre atelier Canopé à Gap est mieux identifié par les enseignants qui travaillent et habitent dans le Gapençais. Il y a aussi un autre facteur qui concerne les personnels qui travaillent à l'atelier Canopé. Ils habitent pour la plupart dans le Gapençais, comme moi qui suis lorraine d'origine. (Directrice Canopé 05).

Le Département des Hautes-Alpes a créé un comité d'orientation des collèges qui réunit à l'initiative de l'élue en charge de l'éducation, les membres du service Education du département, les chefs d'établissement, les gestionnaires pour

favoriser justement des échanges qui nous permettent à nous aussi d'évoluer dans notre politique éducative. Ces rencontres entre département et chefs d'établissement ne se font pas partout. Tout en conservant les uns et les autres nos compétences et nos obligations, on peut quand même se rencontrer à certains moments, notamment dans ce type de réunions. Cela va être le cas des comités de pilotage dans le cadre du numérique par exemple. On y ajoute petit à petit tous ceux qui ont des projets pour qu'on réfléchisse ensemble sur ce qu'on va devoir ou pouvoir faire. Ces instances nous permettent de réfléchir ensemble sur les orientations du département pour ses établissements scolaires. (Vice-présidente du Département 05 en charge de l'éducation)

Mais ce niveau d'échanges ne semble pas toujours pertinent :

Et je dirais que par ailleurs, il y a très peu d'endroits où les professionnels et les politiques ou des professionnels politiques, je ne sais pas comment il faut dire, peuvent se mettre ensemble pour discuter de sujets les concernant à titre « inter-catégoriel ». Ce n'est pas dans les CDEN[81] ou dans les réunions qu'on a parfois, une ou deux fois par an avec les collectivités départementales que ça avance beaucoup. Certains départements, les régions plus, mais certains départements ont mis en place des espèces de groupes de concertation permanents avec les représentants des personnels de direction. On est quand même encore à une maille qui est assez élevée et sans doute pas très adaptée à la réalité un peu prégnante des territoires ruraux. […] Donc cette idée que la proximité soit forcément un gage d'opérationnalité, ça dépend où l'on met la notion de proximité. Je ne suis pas persuadé que le Département 13 vu de Marseille, soit très efficace pour gérer un collège à Trets ou à Fuveau. (Secrétaire général SNPDEN)

Cet avis est partagé par un élu national précédemment maire :

Le CDEN ne me semble pas jouer le rôle d'un organe de concertation. Il y a un jeu de rôle, chacun étant dans une posture qui va de la loyauté par rapport à sa

[81] Conseil départemental de l'Education nationale.

hiérarchie jusqu'à la défense de certains intérêts locaux. (Sénateur des Alpes de Haute-Provence)

Le niveau régional a fortiori est beaucoup trop éloigné pour permettre des interactions efficaces :

L'adaptation est en réalité proportionnelle à l'éloignement. Par convention la cité scolaire est gérée par la Région Sud. Il y a une clé de répartition entre le Département 05 qui doit participer aux frais du collège, et la Région. Avec le Département on a d'excellentes relations de proximité, ils viennent souvent. J'ai de très bons rapports aussi avec les personnes qui interviennent pour le Département, à titre d'exemple je connais depuis 30 ans l'élue du Département en charge de l'éducation. Cela facilite énormément les liens et l'écoute. Et pourtant les Hautes-Alpes sont un département pauvre par rapport aux Bouches du Rhône par exemple. […] Je suis donc passé d'un département riche à un département pauvre, mais quand on interroge les services du Département 05 on a toujours un retour. S'ils n'ont pas l'argent ce qui est concevable, ils nous aident dans la mesure du possible pour telle ou telle chose, c'est toujours constructif. Donc avec Gap ça va, par contre c'est une catastrophe avec Marseille. J'ai le sentiment qu'on ne partage pas les mêmes valeurs, ils n'ont pas la même conception de la ruralité, de notre réalité, ce sont des schémas, ils ont les leurs et ils ne fonctionnement qu'avec ces schémas-là. Par exemple à Marseille ils ne se disent pas que dans les Hautes-Alpes il faut du double vitrage. […] Il n'y a aucune malveillance mais c'est symptomatique d'une méconnaissance du territoire, ce sera la même chose pour Gap ou pour Briançon. (Proviseur, Embrun, 05)

De plus se pose la question du découpage administratif qui pour un territoire comme celui de Briançon peut paraître peu efficace :

De plus ici dans les Hautes-Alpes, nous sommes trop limités par les frontières régionales, comme par exemple avec l'académie de Grenoble qui est limitrophe. Grenoble est plus proche du Briançonnais qu'Aix ou Marseille, en temps et en kilomètres. (Principale, L'Argentière-La Bessée, 05)

La difficulté est la même avec le découpage national puisque Briançon est à 20 mn de l'Italie et à 1h30 d'un grand centre comme Turin qui représente deux fois Marseille :

L'inconvénient cependant d'une réflexion territorialisée est visible aux frontières de ce territoire. Nous avons un centre important à moins de 2h de route de notre territoire, Grenoble. C'est beaucoup plus près que les premiers grands centres de la Région Sud. Or Grenoble se trouve dans une autre académie et dans une autre Région. Nous aurions bénéfice à regarder davantage vers ce grand centre économique de formation mais celui-ci n'a aucun intérêt à favoriser la venue de nos élèves : pourquoi faire des dépenses publiques en matière de places dans les formations, de transport et d'internat par exemple pour les accueillir ? De la même façon les entreprises italiennes renâclent à prendre en stage des élèves français car elles savent que par la suite ils ne travailleront pas en Italie. (Directrice SEGPA, Briançon (05) puis Aix-en-Provence (13)

Pour les acteurs culturels locaux, les effets du découpage se font sentir dès que l'on sort du périmètre de l'agglomération :

Mes interventions au niveau de l'agglo sont bien vécues par les élus de Digne bien que la culture reste de compétence communale. Généralement c'est moi qui vais vers les communes et les associations qui ont des projets dans le domaine culturel patrimonial. Les limites administratives ne correspondent pas toujours aux mobilités des personnes. Certaines associations du pays d'Entrevaux regardent davantage vers le 06 et des associations du nord du 04 vers le 05. Il ne faut donc pas se cantonner au périmètre officiel de nos missions en milieu rural. Les relations interpersonnelles d'un chef de service, son ancrage local, sont indispensables si on veut que cela profite au territoire. (Directeur du service des archives municipales, Digne les Bains, 04)

Les relations communes-intercommunalité semblent plus naturelles que communes-département. Il ressort des entretiens que le niveau intercommunalité, peu investi et peu réglementé jusqu'à maintenant, pourrait être un niveau propice aux échanges territoriaux :

La communauté de communes comme je le disais est un niveau pertinent. (Recteur de la région académique PACA)

3.4.2. Les réseaux académiques : rôle et évolutions

Les réseaux académiques visent à remplacer les bassins d'éducation qui ont donné satisfaction en tant que lieux d'échanges entre cadres éducatifs :

J'ai longtemps minimisé, même en tant que DASEN, le rôle du bassin d'éducation comme ressource éducative. Faire venir dans des réunions de bassin des chefs d'entreprise pour construire des salons de l'orientation avec des entreprises locales accompagnés des parents d'élèves qui travaillaient dans ces entreprises a permis de montrer des exemples de métiers et de conduire les élèves ailleurs. Le travail collectif a progressé grâce notamment à la mise en place nationale du PDMF[82]. (IGEN honoraire)

Mis en place en 2017 dans l'académie d'Aix-Marseille (Figure 95) et en 2020 dans l'académie de Nice (Figure 96)

[82] Parcours de découverte des métiers et des formations.

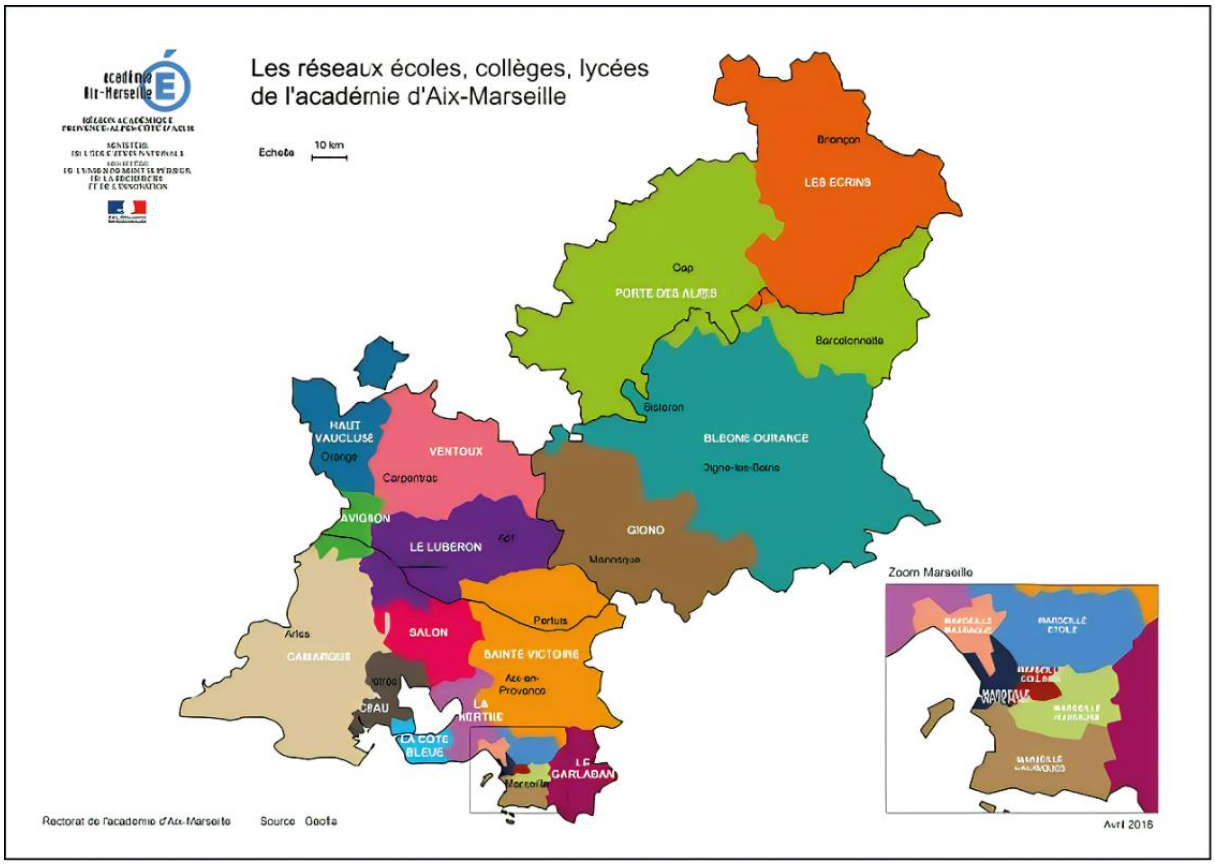


Figure 95 Réseaux académiques d'Aix-Marseille

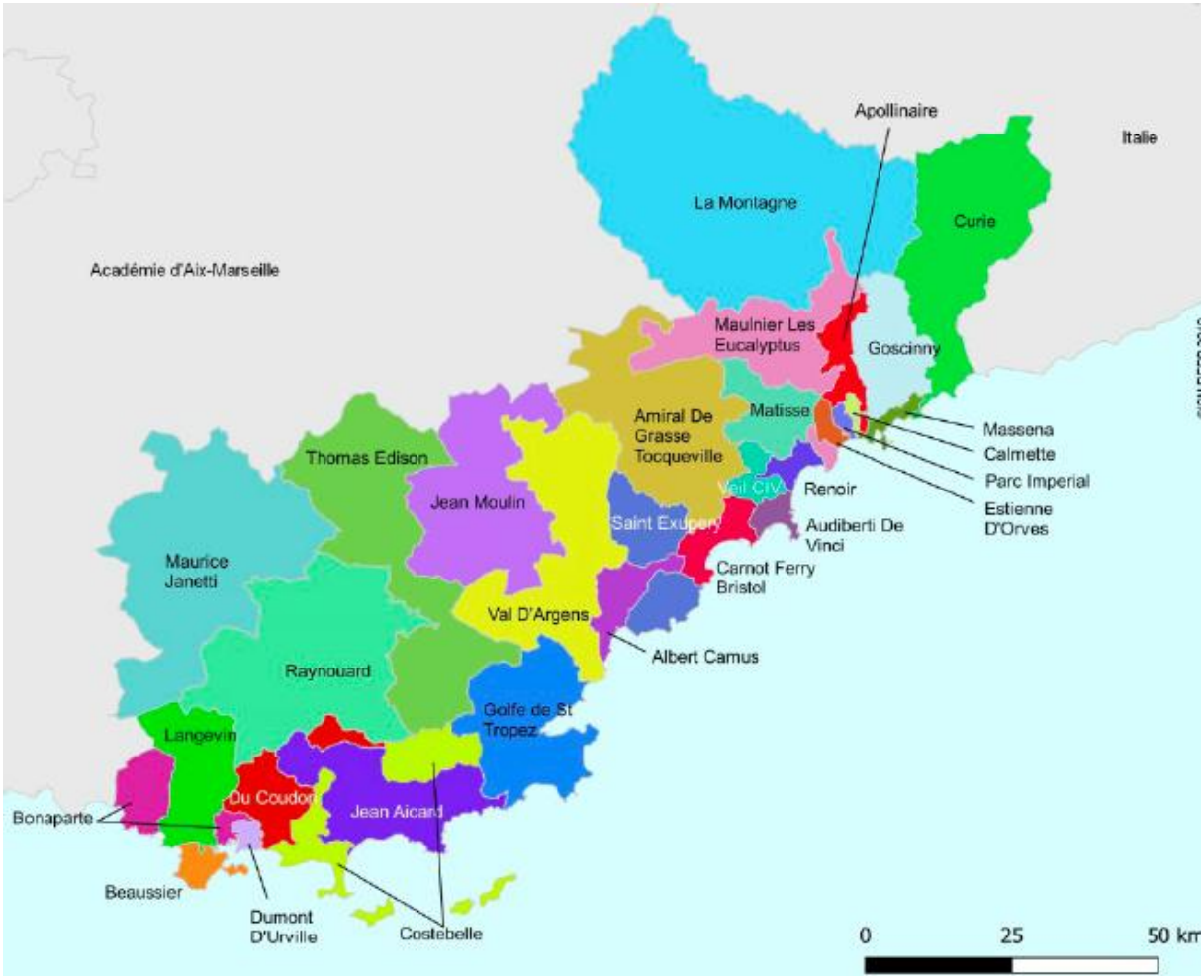


Figure 96 Réseaux académiques de Nice

les réseaux académiques se veulent un lieu de rencontre entre les acteurs du système éducatif (personnels enseignants, de direction, d'inspection, d'orientation et d'encadrement), à tous les niveaux :

> *[…] l'académie d'Aix-Marseille a choisi d'organiser son territoire en 21 réseaux construits en fonction du parcours des élèves. Le fonctionnement de ces réseaux académiques repose sur une démarche privilégiant l'horizontalité du dialogue et de la prise de décision. Les réseaux académiques offrent ainsi aux enseignants du premier comme du second degré, des espaces d'échanges et de collaborations autour de problématiques pédagogiques communes, à l'école, au collège et au lycée (général, technique ou professionnel), sur la base d'un diagnostic et d'objectifs partagés. (Penso et al., 2021)*

Le réseau apporte une harmonisation des pratiques, une rationalisation de l'offre de formation et le suivi de l'élève de l'école au collège puis au lycée. Pour les personnels d'inspection, d'orientation et d'encadrement, il s'agit d'une opportunité unique de rencontrer, comprendre mais aussi de peser sur la politique éducative locale :

> *C'est un des bénéfices de cette notion de réseau. Pas seulement de réseau parce que ça aurait pu aussi bien marcher dans un bassin ou autre chose. C'est le fait qu'il y ait des instances de réseaux. Des lieux où les chefs d'établissement se*

retrouvent, échangent, avec des inspecteurs, des IEN. C'est un lieu où il y a du brassage et où on peut donner du sens aux initiatives éparses dans le réseau. Je suis convaincue que cette structuration par des instances c'est une chose intéressante. (IPR référente réseau académique Les Écrins, 05)

L'ambition d'avoir une vision globale de la scolarité de l'enfant sur ce territoire portée par le réseau académique Les Écrins (Figure 97)

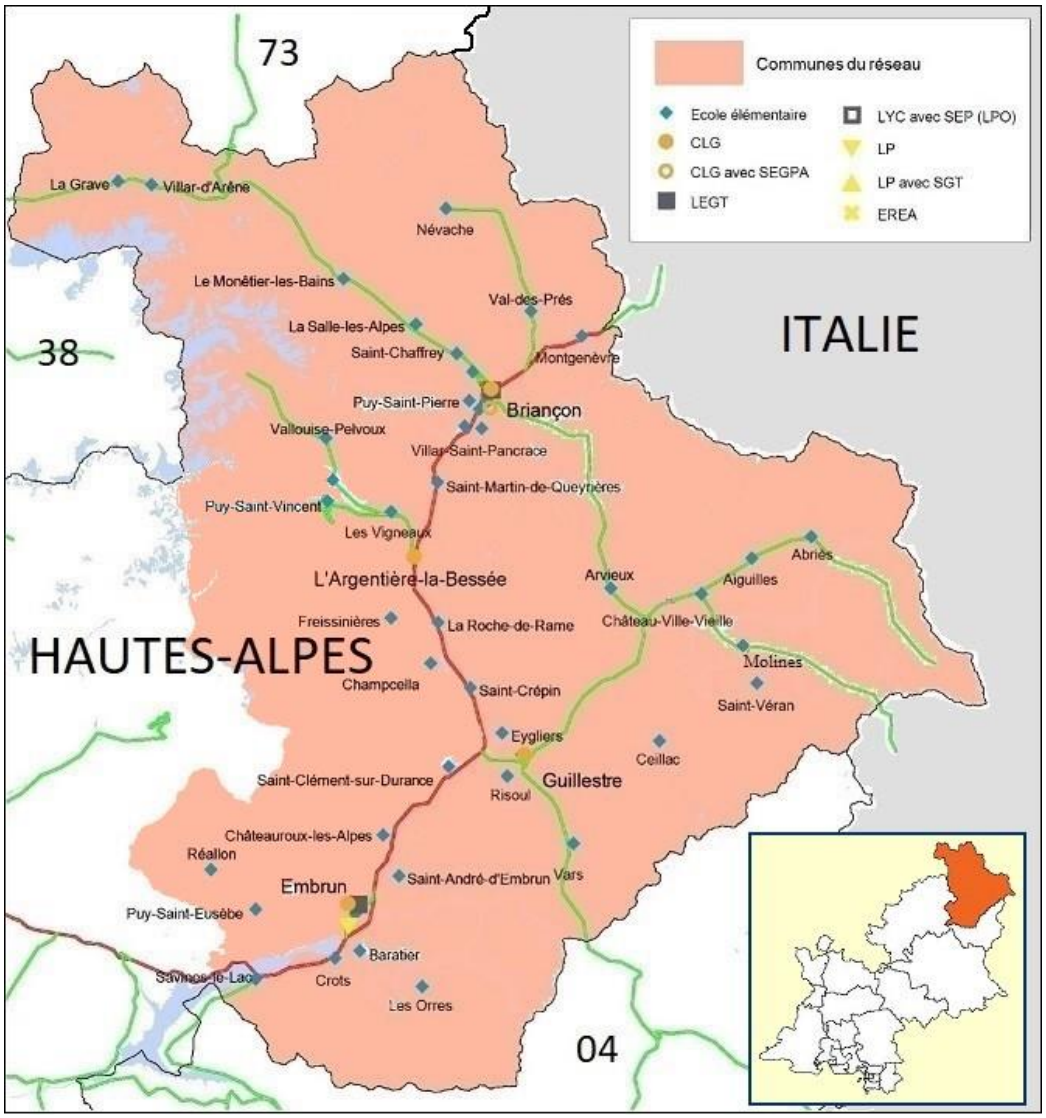


Figure 97 Réseau académique Les Écrins

était une attente partagée par un grand nombre d'acteurs :

le réseau joue vraiment un rôle important dont on voit les effets, certes modestes pour le moment : des améliorations des conditions de travail des enseignants et d'apprentissage pour nos élèves. Les partenaires se sont mis autour de la table et ont compris l'intérêt de travailler ensemble. C'est un territoire qui a un dynamisme en direction de la population scolaire. (Directeur d'école et animateur réseau Les Écrins, 05)

De même l'avis des acteurs éducatifs interrogés est globalement positif :

J'ai l'impression qu'il y a quand même un beau travail de réseau qui se met en place, au-delà de la lutte contre le décrochage. La liaison CM2-6ème, les classes bilangues avec l'italien, j'ai l'impression qu'il y a pas mal de choses qui se développent et c'est bien pour les jeunes. On pourrait peut-être aller encore un peu plus loin et notamment par rapport au suivi des jeunes en considérant que le chef d'établissement est responsable d'un jeune pendant au moins une année après la sortie de son établissement. Il faudrait pouvoir coordonner « qui fait quoi » en cas de décrochage. Le président de notre association qui est principal de collège, le sait, on en discute, il dit « moi je crée les décrocheurs et l'association s'en occupe ». (Animatrice 432A, Briançon, 05)

Le directoire du réseau est un bon outil dont les acteurs de la formation continue se sont emparés :

En tant que directeur mais aussi formateur, cela apporte de la cohérence car nous avons pu développer des formations identiques sur l'ensemble des secteurs de collèges. C'est une force pour favoriser les politiques communes, l'ouverture internationale car souvent les acteurs se trouvent très isolés dans leur école. Par exemple pour les chorales inter-écoles. Il reste cependant à progresser sur la mobilisation et la gestion de budgets communs au niveau du réseau dans le domaine de la découverte professionnelle par exemple. (Directeur et animateur réseau des Ecrins, 05)

Sur le plan budgétaire, la possibilité de mettre en œuvre des moyens propres au réseau avait été évoquée sans pouvoir aboutir en raison du cadre légal :

Je suis très partisan qu'on puisse aller dans cette voie mais actuellement nous n'avons pas les moyens réglementaires de le faire. (Recteur de la région académique PACA)

Mais le réseau bénéficie de moyens humains et administratifs :

[…] pendant longtemps on a eu Jean-Bernard qui était là et qui pouvait travailler aussi pour le réseau, ce que beaucoup de réseaux n'ont plus. Cela joue aussi, la possibilité d'avoir une logistique et un suivi quasiment au jour le jour, quelqu'un qui écoute et qui rebondit. Cela rejoint ce que je disais tout à l'heure sur l'autonomie. Je disais l'autonomie de l'établissement mais c'est la même chose au niveau du réseau : il faut aussi que le réseau ait quelques moyens. Je le vois très bien au niveau des formations par exemple. Les formations de réseaux sont extrêmement intéressantes mais il faudrait une marge de manœuvre. Il y a très peu de formations réseau autorisées, on a quelques journées et donc il faut faire des choix. Mais c'est certain les spécificités territoriales jouent énormément. (Conseiller ÉAC 05)

Le réseau académique peut aussi apporter une aide dans l'ouverture aux partenaires locaux :

Le réseau était intéressant au début mais il est en train de retomber dans une routine. Nous avons mené ce travail de partage de pratiques avec les professeurs et avec des partenaires susceptibles de proposer des activités. C'était très

intéressant, nous avons eu des projets de réseau comme le projet Aster[83] d'astronomie. Le contexte actuel [pandémie] n'est pas favorable (Principal, digne les Bains, 04).

Le fonctionnement par groupes de travail sur le PÉAC, sur le parcours citoyen et le parcours Avenir semble bien fonctionner :

C'est ce groupe de travail culture qui a rassemblé les propositions des acteurs territoriaux notamment au moment du diagnostic qui étaient remontées par les chefs d'établissement. […] L'établissement qui travaillait avec l'observatoire Saint Michel a mutualisé ce contact pour en faire profiter tous les établissements qui avaient une activité astronomique. Les groupes de travail étaient composés de chefs d'établissement et d'Inspecteurs qui alimentaient les conseils pédagogiques. Mais actuellement à part les directoires, il n'y a plus rien. C'est la même chose dans l'établissement à part Etwinning[84] qui continue à fonctionner en raison du fait aussi que c'est à 80% l'activité des élèves. (Principal, Digne les Bains, 04)

Dans le domaine de l'enseignement professionnel, la dimension du réseau ne paraît pas adaptée du moins en zone rurale :

Nous avons des problématiques spécifiques mais nous aurions intérêt à en parler aussi avec le réseau voisin Porte des Alpes. Or nous ne les rencontrons plus, nous restons entre nous dans le nord du département. C'est dommage par exemple dans le domaine de l'orientation où l'offre de formation est surtout présente dans le sud du département. C'est peut-être plus adapté dans un grand département comme les Bouches du Rhône. (Principale, L'Argentière-La Bessée, 05)

Selon les personnels de direction des lycées professionnels, le réseau académique n'apporterait pas de plus-value en raison de la désectorisation des lycées professionnels notamment. Dans les territoires ruraux les formations professionnelles sont réparties sur l'ensemble du département ce qui est un obstacle à un travail de proximité pour les établissements des zones rurales situées sur d'autres territoires. De même les personnels de direction des lycées professionnels ne rencontrent plus leur collègues dont l'établissement est situé dans un autre réseau :

Au niveau du lycée des métiers, ce qu'il me manque c'est le travail avec les collègues du nord du département qui font partie d'un autre réseau. (Proviseure lycée professionnel, Gap, 05)

Cependant il offrent la possibilité de rencontrer les personnels des autres établissements :

Le réseau académique pourrait être intéressant mais on n'a pas encore trouvé notre place. Pour le moment nos relations sont des relations interpersonnelles. (Chef des travaux – DDFPT)

[83] Le réseau ASTER autour de l'Observatoire de Haute-Provence regroupe une dizaine d'établissements scolaires des Alpes de Haute Provence (04). Trois lycées, plusieurs écoles primaires rattachées à sept collèges ont décidé de mettre leur passion pour l'astronomie au service des apprentissages des élèves.

[84] Un projet eTwinning est un projet de travail collaboratif mené à distance par au moins deux classes de pays européens différents, ou depuis 2014, par deux classes d'un même pays (établissements différents) grâce à une plate-forme mise à disposition par la commission européenne.

3.4.2.1. Trouver une organisation et un maillage dans les réseaux

La taille des réseaux en nombre d'établissements paraît être une difficulté pour le travail collectif :

> *Dans le réseau du Vieux port[85] par exemple où il y a plus de 60 établissements, ce n'est pas possible, on ne peut pas du tout travailler de la même façon. Immédiatement on se retrouve sur des problématiques qui n'ont plus rien à voir. On ne peut pas travailler véritablement sur une dynamique commune, on est complètement coincé. J'ai assisté deux fois à des conseils de directoire du réseau Vieux port, on est uniquement sur des problèmes purement techniques Education nationale. (Conseiller ÉAC 05).*

Cependant la formation des réseaux entendait répondre à des besoins variés de travailler ensemble. Une maille large devait en quelques sortes permettre d'éviter une ghettoïsation :

> *Par exemple le réseau Sainte-Victoire, le plus grand de l'académie, est très difficile à découper. Nous l'avons laissé tel quel bien que les problématiques d'élèves soient différentes à Aix, Gardanne et Pertuis. Si nous l'avions partagé en trois réseaux on aurait isolé trois entités qui ont l'habitude de travailler ensemble. Mais il y a tout de même des thématiques communes par exemple dans l'apprentissage et la compréhension de la lecture. […] Autour de l'étang de Berre par exemple le bassin de formation était énorme. Nous l'avons découpé en trois réseaux car nous nous sommes aperçus que les équipes avaient des réalités et des objectifs qui n'étaient pas tout à fait les mêmes. (IEN référente réseaux académiques)*

Il est à noter que l'académie de Nice a fait le choix de segmenter son territoire en 30 réseaux (Figure 96) sur deux départements tandis que l'académie d'Aix-Marseille n'a formé que 21 réseaux sur 4 départements, dont deux alpins peu peuplés.

3.4.2.2. Tenir compte des disparités de contextes géographiques à l'intérieur des réseaux

La spécificité des réseaux alpins est de rassembler des établissements à la fois urbains et ruraux, ce qui n'est pas sans poser problème. Les écoles et un collège isolé travaillent ensemble car

> *il n'y a pas où aller voir ailleurs. En revanche autour de Gap effectivement sur le réseau « Porte des Alpes » il y a des dynamiques qui existent déjà et c'est plutôt la difficulté des établissements extérieurs de type Serres ou Laragne de venir s'agréger à une dynamique qui se construit sans eux. (Conseiller ÉAC 05)*

Cette hétérogénéité des contextes géographiques paraît être une difficulté même pour un réseau comprenant un petit nombre d'établissements :

> *Les réseaux académiques commençaient à se mettre en place quand j'ai quitté le collège. J'avais d'ores et déjà d'excellentes relations avec les directeurs du secteur de recrutement du collège, nous avions pris l'habitude de travailler ensemble. Le*

[85] A Marseille.

réseau peut apparaître surdimensionné à certains moments et ne pas correspondre aux attentes locales. (Proviseure lycée professionnel, Gap, 05)

L'homogénéité est parfois avancée comme garantie d'une meilleure compréhension réciproque entre les établissements :

Il existait des bassins d'emploi et de formation. Nous étions rattachés à « Nice 3 vallées ». C'est à dire qu'il y avait le lycée pro de Magnan, le lycée d'Estienne d'Orves, tous les collèges de la vallée en bas et puis nous ici en haut. On avait toujours un peu de mal à s'articuler avec eux parce que nos problématiques étaient spécifiques : l'internat, la circulation, l'éloignement etc. Il y a eu historiquement la même scission dans ce bassin parce que justement quelqu'un autour du lycée de la montagne avait commencé à organiser quelque chose pour que localement on puisse échanger sur les difficultés qui n'étaient pas les mêmes. Cela a été mal vécu par le responsable du bassin qui était sur la côte et qui disait « dans la montagne ils font comme ils veulent ». Mais il y a une cohérence là-dedans, c'est que nous avons les problématiques d'éloignement, de circulation, de bus, d'internes, puisque tous les établissements que j'ai cités ont un internat. […] On a des problématiques communes bien réelles par rapport à des difficultés ou des spécificités pour lesquelles nous devons nous coordonner. (Proviseur, Valdeblore, 06)

Toutefois il y a besoin également d'une irrigation des centres isolés par les centres urbains,

Il y a un vrai enjeu à communiquer par le réseau, c'est vital. C'est le pari, faire respirer le territoire avec des structures hors territoire également. (Chef d'établissement privé sous contrat, Grasse, 06)

comme ici avec l'université autour d'une cordée :

Nous avons monté une cordée avec la fac de Staps de Nice en lien avec le lycée de Valdeblore. Cette verticalité un peu tentaculaire est intéressante mais nous n'en sommes qu'au début. Mais au départ le projet prévoyait de m'encorder avec le lycée Apollinaire de Nice, cela n'avait pas de sens. Nous avons fait évoluer le projet pour que ce soit le lycée de Valdeblore qui soit la tête de cordée. Notre réseau montagne fonctionne bien avec les établissements scolaires, le lien commence à se mettre en place avec les écoles. (Principale collège Jean Franco, Saint Etienne de Tinée, 06)

L'établissement privé sous contrat bénéficie à cet égard d'une autonomie d'organisation, à l'instar des établissements italiens :

L'enseignement privé a un atout par rapport au public c'est qu'il n'est pas obligé de reproduire partout la même chose. L'Occitanie n'a rien à voir avec la Région PACA. On pourrait inventer un système différent chaque fois. On en a largement les ressources, on en a l'autonomie, on pourrait faire ce qu'on veut. […] L'enseignement catholique a cette liberté puisqu'il est porteur d'un projet universel. (Chef d'établissement privé sous contrat, Grasse, 06)

Le concept de réseau est assez souple pour pouvoir s'adapter à plusieurs niveaux de réalité. Il est finalement concevable de mener un travail asymétrique entre les établissements. C'est une organisation dans ce sens que préconisent les autorités

académiques d'Aix-Marseille qui ont au moment de leur création dépassé les limites administratives habituelles :

> *Les établissements doivent en effet se rejoindre sur au moins un objectif commun défini dans le projet de réseau mais aussi pouvoir travailler ensemble sur des thématiques et problématiques qui les concernent comme dans le cas des lycées professionnels. Les réseaux ne doivent pas enfermer. (Référente réseaux académiques, Aix-Marseille)*

La nécessité d'avoir des liens non seulement à l'intérieur d'un territoire, mais aussi en dehors de son territoire de façon à pouvoir bénéficier des propositions culturelles des villes est particulièrement souhaitée par les établissements ruraux. Une sorte de fonctionnement tentaculaire dans lequel les métropoles urbaines pourraient irriguer la ruralité :

> *Je pense qu'il ne faut pas oublier les coins isolés qui devraient aussi recevoir des offres de la part des métropoles. (Principale, L'Argentière-La Bessée, 05)*

3.4.2.3. Ouvrir les réseaux académiques aux élus et partenaires locaux

Si le maillage tire avantage à être adaptable, il doit

> *surtout avoir la capacité de s'ouvrir. C'est ce que pratique le réseau ECLORE[86] dans l'académie de Poitiers. Cette ouverture est fondamentale et doit être débattue en réunion de réseau entre chefs d'établissement. (IGEN honoraire)*

L'élargissement des réseaux académiques aux acteurs du territoire qui frappent à la porte est en effet une question fondamentale :

> *Selon moi c'est encore une fois une instance [le réseau académique] interne à l'Éducation nationale même si j'y ai été invitée par le précédent DASEN. Mais je pense que l'on a besoin de lieux comme celui-ci pour pouvoir réfléchir ensemble. Ne serait-ce que pour la question des suppressions de postes qui sont ressenties comme des punitions par les élus. D'une façon générale il ne faut pas que l'établissement vive en autonomie sur le territoire, il faut absolument une ouverture et c'est le cas pour les locaux. Il m'est arrivé pendant les vacances au lycée d'ouvrir des locaux sur l'extérieur. C'est indispensable que les équipements puissent servir à la collectivité en-dehors des périodes scolaires, même si c'est contraignant à mettre en place. (Vice-présidente Hautes-Alpes, précédemment agent comptable en établissement scolaire)*

La présence des acteurs territoriaux apporterait une plus grande prise en compte des réalités territoriales de façon à mieux orienter l'autonomie des établissements :

> *J'imagine que cela n'a pas été conçu comme cela par le recteur Beignier quand il les a créés. Mais ce ne serait pas inintéressant qu'on aille effectivement dans ce sens parce que dans le maillage de l'organisation territoriale hors Education*

[86] Le dispositif Éclore a pour vocation de faciliter dans les 29 réseaux constitués dans l'académie de Poitiers l'engagement des acteurs dans le développement de leur pratique professionnelle. Il est un des leviers permettant au sein de chaque territoire la mise en œuvre de la politique éducative et des priorités académiques (Les réseaux Éclore | Académie de Poitiers).

nationale, politique voire d'autres ministères, on voit bien que les lieux de rencontre et les lieux d'échanges sont extrêmement rares. L'ayant vécu comme chef d'établissement, il est nécessaire d'agir à différents niveaux pour essayer effectivement d'apporter des appuis, des cofinancements, de l'influence ou que sais-je encore. Ce qui est un peu gênant justement, c'est que ça ne repose que sur des liens interpersonnels et que ça me paraît difficile. Alors en plus, nous-mêmes n'avons pas une durée extraordinaire dans le mandat de chef de tel établissement. Les politiques, par définition, sont changeables au gré des élections. Ça fait quand même pas mal de facteurs. (Secrétaire général SNPDEN)

La réponse du recteur de la région académique à la question de l'ouverture des réseaux aux élus a été très claire :

Oui et je ne vous cache pas que dans certains endroits les élus ont vu l'intérêt du réseau. Dans le domaine de la programmation certains ont pensé à des regroupements d'écoles et de collèges. Ils connaissent déjà les cités scolaires et certains ont eu des idées. Ils sont très peu nombreux car il n'est pas facile avec toutes les structures administratives qui existent de connaître une nouvelle structure pédagogique. (Recteur de la région académique PACA)

Il s'agit aussi d'une attente du terrain :

La priorité maintenant est que le réseau reprenne langue avec les élus. Il est le niveau pertinent car il en a la légitimité. (Directeur et animateur réseau Les Écrins, 05)

Si ici et là des initiatives d'associer les acteurs locaux ont eu lieu, aucun signal fort n'a été donné :

Je pense qu'il est essentiel de les associer. Je citerais l'exemple de la réforme des rythmes scolaires. Si à cette époque-là nous avions eu les réseaux, nous aurions pu travailler main dans la main avec les collectivités, en l'occurrence les mairies. L'idée est de les inviter à nos directoires mais monsieur le recteur estime à juste raison que ce n'est pas encore le moment. Cependant certains réseaux se sont passés de notre autorisation et travaillent avec les associations, les mairies, les collectivités. Ils sont présents dans les groupes de travail thématiques, ils font des propositions et travaillent avec les écoles et les établissements surtout dans les réseaux d'éducation prioritaire. (IEN-Et référente réseaux académiques, Aix-Marseille)

Dans un pilotage souple, le déblocage de la situation viendra peut-être d'un maillon intermédiaire, le directeur académique, avec des pratiques différentes selon les départements :

A la demande du terrain, nous avons fait des réunions de régulation pour permettre des réajustements à partir d'éléments concrets. Cela a modifié le rapport avec les DASEN qui étaient les supérieurs hiérarchiques des chefs d'établissement dans leur département. Ils sont devenus des accompagnants, c'était très net dans les Bouches-du-Rhône. Selon moi c'est le DASEN qui va ouvrir la porte aux élus et aux associations. (IEN-Et référente réseaux académiques, Aix-Marseille)

Si les parties prenantes semblent d'accord pour siéger dans les réseaux, mais la question est : Pour y faire quoi ? Est-ce que l'Éducation nationale va continuer à solliciter les collectivités uniquement pour des besoins financiers ou celles-ci pourront-elles être forces de proposition à part entière ?

> *Cela ne me choquerait pas que les élus locaux siègent dans les réseaux. Alors après c'est le problème aussi de cette « volonté » de pilotage et de contrôle de l'Education nationale. Est-ce que l'institution est prête à laisser une autonomie, sans présence hiérarchique forte, même si les DAASEN[87] viennent assez souvent dans les réunions de réseau, un espace d'ouverture et d'échanges ? En imaginant même qu'on ne soit que dans les échanges, et pas forcément dans le décisionnel, entre des politiques locaux et le chef d'établissement à l'aune d'une superficie territoriale qui reste à déterminer, qui pourrait, par exemple, être celle du réseau. Encore que je me demande parfois si, enfin, au vu de ce que sont les réseaux, et c'est vrai que le nôtre est tellement énorme qu'on est en train de le subdiviser en 3, se pose même la question de savoir si c'est le réseau qui est la bonne dimension. (Secrétaire général SNPDEN).*

Dans le domaine de la formation, prendre des décisions avec les acteurs de l'Éducation nationale présents mais aussi avec des partenaires institutionnels et même associatifs pourrait faire gagner beaucoup de temps :

> *Le réseau permettrait de le faire dans la mesure où ce n'est pas un comité de pilotage, c'est à dire essentiellement posé sur un bilan et sur des perspectives, mais véritablement dans le travail. C'est là que ça se décide. Par exemple la formation doit être faite au niveau du réseau. Il y a la dimension annexe je dirais, faire une formation pour mon propre plaisir. Mais pour que ce soit vraiment utile, il faut une cohérence du schéma départemental de formation et ça ne peut pas se faire même à l'échelle Départementale. Il faut que ça passe à l'échelle des réseaux, c'est à dire qu'on sache ce que le premier degré a à faire avec le collège qui est à côté. Et cela marche. Mais pour le plan de formation effectivement au niveau des réseaux c'est faisable, on peut d'une année sur l'autre modifier, créer ou supprimer des choses en fonction des retours que l'on a. A mon avis c'est tout à fait faisable au niveau des réseaux d'abord parce qu'il n'y a pas cette rigidité institutionnelle qui fait que l'on a quelqu'un à Marseille qui vient nous rendre visite. Sont présents des chefs d'établissement du 2nd degré, collèges et lycées, et du premier degré. Et il y a tout un ensemble, un comité de pilotage autour du directoire qui peut, à géométrie variable, regrouper des spécialistes ou des gens qui ont des choses à apporter aussi bien du premier que du 2nd degré, voire des intervenants extérieurs. Il vous suffirait de l'ouvrir un tout petit peu plus aux collectivités et aux autres types d'intervenants potentiels, que ce soient des associations, que ce soit des structures de formation, pour que ce soit tout à fait opérationnel. De plus on a la possibilité d'avoir un retour et une évaluation assez rapides et la possibilité en fin d'année de savoir ce qu'il s'est fait, comment ça s'est fait. (Conseiller ÉAC 05)*

Le réseau académique pourrait sans doute adapter ses objectifs aux objectifs locaux de certaines communes, des communautés de communes, du département :

[87] Directeur académique adjoint des services de l'Education nationale.

J'y serais prêt même si dans notre grande maison nous avons plutôt tendance à travailler dans l'autre sens, c'est-à-dire dire aux autres ce qu'ils doivent faire pour nous soutenir. C'est un problème « culturel » mais je suis prêt à entendre un certain nombre de propositions qui viennent des partenaires et qui auraient des conséquences sur notre organisation, notre fonctionnement, nos objectifs, tant que cela reste dans le cadre des instructions ministérielles, même si je pense que les autres acteurs internes n'y sont pas prêts. Je trouve cela enrichissant. (Directeur animateur du réseau académique Les Écrins, 05)

Mais pour le moment la place des acteurs territoriaux ne va pas de soi dans les représentations puisqu'il est question ici de créer une nouvelle structure au sein du réseau pour les accueillir :

En revanche le réseau Les Écrins, de par son organisation, avec son directoire, pourrait proposer une instance de dialogue ouverte aux partenaires culturels, mais aussi sur une politique de territoire valorisante qui permette d'accueillir de nouvelles populations au sein du territoire. Il faudrait donc inventer une nouvelle structure avec les élus au sein du réseau Les Écrins. (Directeur animateur réseau Les Écrins, 05)

De même le fait d'agréger ponctuellement des associations et des acteurs locaux, semble pertinent dans le domaine pédagogique :

Oui tout à fait sur certaines thématiques. (IPR référente réseau académique Les Écrins, 05)

Une proposition d'un élu serait de créer un conseil d'administration local, au niveau de l'iintercommunalité où les élus auraient une voix délibérative :

J'avais proposé à mes collègues rapporteurs la création d'un conseil d'administration local, une sorte de conseil local d'éducation avec les maires concernés qui sont légitimes pour délibérer. Cette proposition n'a pas été retenue car il est vrai que dans les centres urbains la question de la représentation et de la concertation ne se présentent pas de cette façon. En revanche en milieu rural ce serait pertinent. Il faudrait l'ouvrir aux directeurs des écoles du secteur et à l'élu départemental qui a en charge l'éducation. Cette organisation et cette concertation auraient également l'avantage de désamorcer les tensions qui ne manquent pas d'apparaître lors des CDEN. On pourrait même donner à cette instance un rôle de pilotage du système éducatif local et pourquoi pas les doter d'un budget. (Sénateur des Alpes de Haute-Provence)

Au niveau politique, le recteur Beignier pointe des rapprochements qui pourraient avoir lieu dans les relations entre l'Éducation nationale et les collectivités de rattachement. La difficulté réside dans la répartition réglementaire bâtiments pour la collectivité et pédagogie pour l'Éducation nationale qui pourrait facilement être dépassée si toutes les parties prenantes étaient associées :

Les collectivités s'occupent des murs et l'Éducation nationale du corps enseignant donc de la pédagogie et de ce qu'il s'y fait. En schématisant depuis 1983 les collectivités s'occupent du contenant et l'Éducation nationale du contenu. Je comprends les collectivités quand elles disent nous ne sommes pas que les payeurs. Il y aurait intérêt à donner un peu plus de compétences à ces collectivités pour qu'elles y soient un peu plus impliquées, d'autant plus que cela

peut parfois entraîner de vrais problèmes. En ce qui concerne la construction des établissements, on sait que certains ont été construits sur la base d'accointances politiques, et c'est inévitable. Il ne s'agit pas de condamner, c'est la vie politique qui conduit à cela. On construit un lycée, la Région consulte les services du rectorat. Cela se passe très bien aujourd'hui et la discussion aboutit à dire on va le construire à tel endroit. Mais la collectivité pourrait très bien ne pas demander l'avis du recteur. C'est la courtoisie qui fait qu'aujourd'hui c'est le cas. Mais la question de l'offre de formation reste en l'état, à l'État on pourrait dire car la Région n'est pas associée au projet pédagogique. Dans bien des cas il y a d'un côté ceux qui font une chose et de l'autre ceux qui font une autre chose alors que les deux sont étroitement liées. Y compris le bâti, l'architecture, ne sont pas neutres sur l'utilisation ultérieure de l'établissement par la pédagogie et l'enfant. Pour toutes ces raisons je souhaite qu'il y ait davantage de corrélation à condition qu'il y ait les compétences et qu'il y ait aussi un vrai intérêt éducatif de la part de la collectivité. (Recteur de la région académique PACA)

3.4.2.4. Dépasser les limites administratives pour être au plus près des spécificités locales

Nous avons mis en correspondance (Tableau 11) les découpages administratifs de notre terrain qui existent entre le niveau départemental et le niveau communal de notre terrain : les intercommunalités (établissements publics de coopération intercommunale, EPCI) et les Pays devenus des pôles d'équilibre territorial et rural (PETR) en 2014. A l'instar des cantons qui n'avaient pas de compétences administratives propres, les PETR et les intercommunalités sont aujourd'hui des échelons administrativement peu représentatifs, sauf par délégations de compétence des communes vers les EPCI.

<table>
<tr><th>Bassin de vie</th><th>EPCI</th><th>Pays puis PETR</th><th>Département</th></tr>
<tr><td>Briançon</td><td>Briançonnais</td><td rowspan="3">Briançonnais Ecrins Guillestrois Queyras</td><td rowspan="3">Hautes-Alpes</td></tr>
<tr><td>L'Argentière-La Bessée</td><td>Les Écrins</td></tr>
<tr><td>Guillestre</td><td>Guillestrois-Queyras</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Veynes (Serres)</td><td>Buech-Dévoluy</td><td rowspan="5"></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Sisteronais Buech</td></tr>
<tr><td>Sisteron (La Motte du Caire)</td><td>Alpes de Haute-Provence</td></tr>
<tr><td>St Bonnet en Champsaur</td><td>Champsaur Valgaudemar</td><td rowspan="2">Hautes-Alpes</td></tr>
<tr><td>Gap (Tallard)</td><td>Gap Tallard Durance</td></tr>
<tr><td>Embrun</td><td>Serre-Ponçon</td><td rowspan="2">Pays de Serre-Ponçon Ubaye Durance</td><td rowspan="5">Alpes de Haute-Provence</td></tr>
<tr><td>Barcelonnette</td><td>Vallée Ubaye Serre-Ponçon</td></tr>
<tr><td>Digne les Bains</td><td>Provence Alpes Agglomération</td><td rowspan="4"></td></tr>
<tr><td>St André-les-Alpes</td><td rowspan="3">Alpes Provence Verdon Sources de lumière</td></tr>
<tr><td>Castellane</td></tr>
<tr><td></td></tr>
</table>

(Annot) Puget-Théniers (St Etienne de Tinée)	Alpes d'Azur		Alpes-Maritimes
(Valdeblore) Nice (Grasse)	Métropole Nice Côte d'Azur		
	Pays de Grasse		

Tableau 11 Comparatif des découpages typologiques et administratifs entre le niveau départemental et le niveau communal.

Entre parenthèses est indiquée la commune dans laquelle un établissement scolaire est implanté.

Les bassins de vie englobent aujourd'hui plusieurs cantons grâce au développement des moyens de communication. Pour des raisons historiques, politiques, d'éloignement ou de conditions d'accès il existe parfois un autre collège en dehors de celui ou ceux situés dans le bourg centre d'un bassin de vie en zone rurale. Ces établissements ont généralement des effectifs fragiles autour d'une centaine d'élèves menaçant leur existence-même. Dans notre terrain nous trouvons le collège de Serres dont le bourg centre est Veynes et pour lequel un projet du Département soutenu par la DSDEN prévoit de réunir dans ses locaux l'école primaire et la médiathèque municipale. Le collège de La Motte du Caire avec un projet de formation des jeunes sapeurs-pompiers qui permet de remplir l'internat et de consolider les effectifs, fait partie du bassin de vie de Sisteron. Enfin Annot (04) et Saint Etienne de Tinée (06) font partie du bassin de vie de Puget-Théniers (06).

A la suite du redécoupage des communautés de communes par le pouvoir central à partir de 2015, celles-ci rassemblent plusieurs bassins de vie. Cependant ce découpage ne prend pas toujours en compte le facteur emploi qui reste très administratif :

> *Une zone d'emploi est un espace géographique à l'intérieur duquel la plupart des actifs résident et travaillent, et dans lequel les établissements peuvent trouver l'essentiel de la main d'œuvre nécessaire pour occuper les emplois offerts. (INSEE, 2022b)*

A cet égard nous relevons pour le collège d'Annot et les communes environnantes que non seulement le bassin de vie est celui de Puget-Théniers, mais le bassin d'emploi est celui de Nice, tous deux situés dans un autre département et une autre académie au sein de la même Région (Figure 98).

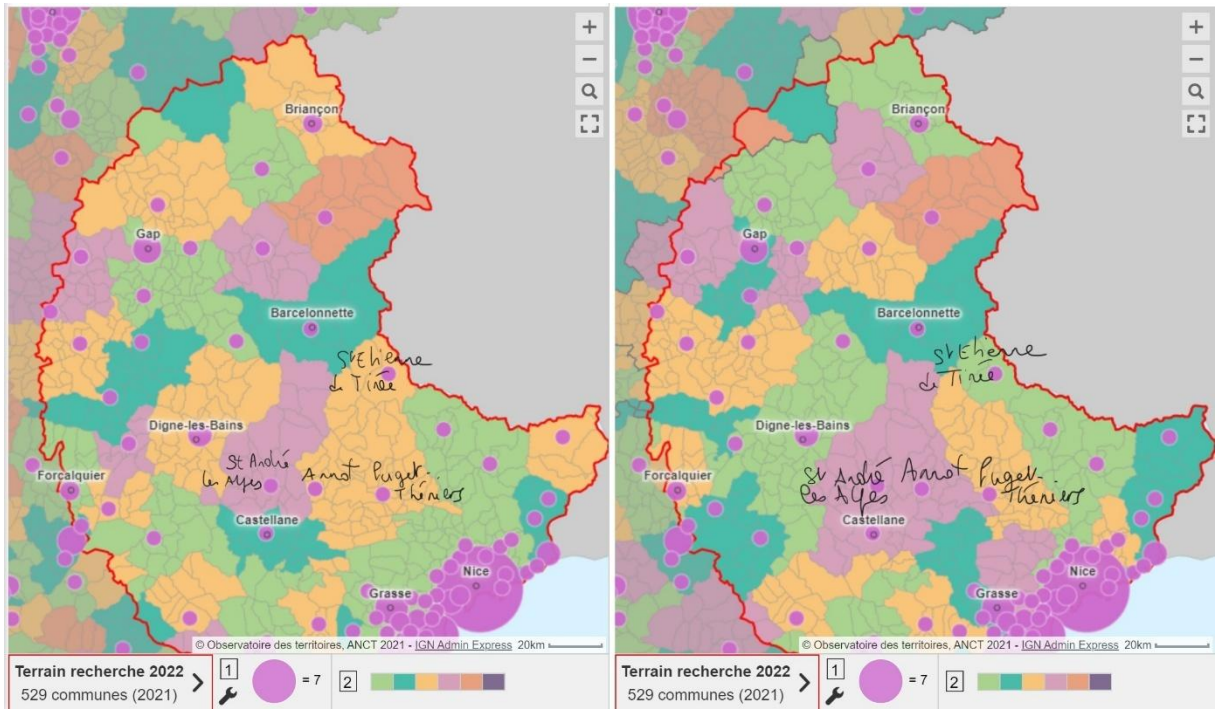


Figure 98 Comparaison bassins de vie (carte gauche) et intercommunalités (carte droite) du terrain d'études. Nombre de collèges proportionnel à la taille du rond rose.

Par rapport à son bassin de vie et à son bassin d'emploi, la question peut se poser du regroupement du collège d'Annot au sein du collège multisite de Saint André-les-Alpes, Castellane, Annot, puisque son territoire regarde davantage vers Puget-Théniers et la côte, à laquelle Annot est reliée par une ligne de chemin de fer. De leur côté les regroupements d'établissements italiens sont menés au plus près des territoires par les provinces ou métropoles sous l'égide des Régions qui en ont la compétence réglementaire exclusive. Dans le cas du regroupement du collège d'Annot cette caractéristique géographique n'a pas pu être prise en compte du fait qu'administrativement la Région Sud est coupée en deux académies. Pour cet établissement situé dans une commune isolée hors d'attraction des villes (de Bellefon et al., 2020) ce type de regroupement, s'il présente néanmoins des avantages selon les personnels de direction, ne lui permet pas de développer un ancrage en lien avec son propre territoire. Le collège d'Annot gagnerait sans doute à faire partie du réseau académique La Montagne de l'académie de Nice dont il partage les problématiques, l'identité et la proximité géographique. A l'inverse le collège de Serres, bien que faisant partie du bassin de vie de Veynes, du bassin d'emploi de Gap, et du réseau académique Porte des Alpes dont l'épicentre est Gap, est annexé à l'EPCI du Sisteronais-Buech. L'intercommunalité n'a certes que très peu de prérogatives en ce qui concerne les collèges mais cela représente une difficulté supplémentaire ou tout au moins un manque de cohérence vis-à-vis de cet établissement très isolé et hors de l'attraction des villes. Cet état des lieux de l'organisation administrative entre le niveau départemental et communal montre qu'il s'agit d'un degré peu observé et qui ne bénéficie pas encore de compétences clairement définies, notamment dans le domaine éducatif :

> *[Les] municipalités ont depuis longtemps compétence sur les écoles, je ne vois pas vraiment comment les modifier, si ce n'est à transférer ces compétences aux*

communautés de communes, ce qui est une bonne chose. Dans l'ordre des choses, il n'y a pas de compétences ou très faibles pour les acteurs territoriaux et deuxièmement pour un vrai dialogue avec les collectivités, le système actuel me paraît un peu lourd. Il devra y avoir des changements. (Recteur académie Aix-Marseille)

De son côté l'Éducation nationale ne dispose pas non plus d'instance intermédiaire entre le département et l'établissement, si ce n'est la circonscription pour le 1er degré. La création des 21 réseaux de l'académie d'Aix-Marseille et des 30 réseaux de l'académie de Nice est une réponse apportée par l'autorité centrale au moyen d'un découpage qui a tenté de prendre en compte des réalités des bassins de vie mais aussi en commençant à dépasser les limites administratives traditionnelles :

Nous avons construit les réseaux à partir du parcours de l'élève et contrairement aux bassins de formation on ne s'est pas arrêté aux frontières départementales. On a vraiment défini les périmètres géographiques en fonction des déplacements des élèves. C'est après le collège que c'est plus compliqué puisque les élèves peuvent choisir différentes voies de formation. Nous avons essayé de faire en sorte que ce soit cohérent au niveau politique et au niveau des bassins de vie. (IEN référente réseaux académiques)

Les acteurs locaux devraient avoir la capacité de s'adapter selon les niveaux qui leur conviennent :

l'organisation en territoires avec différents objectifs suivant les échelons, c'est fondamental. Il y a un travail énorme à faire là-dessus. (Directeur et animateur réseau académique Les Ecrins, 05).

Les réseaux ont suffisamment de plasticité pour s'organiser en plusieurs niveaux, comme des poupées gigognes :

Il me semble qu'il n'y a pas de niveau prioritaire, ces trois niveaux vont jouer un rôle. Le niveau le plus bas, c'est-à-dire le secteur de collège, c'est celui qui sera le plus facilement identifiable par les usagers et les professionnels. Et c'est celui sur lequel on a le plus d'expérience. Donc c'est d'évidence. Mais je pense que sur un territoire plus large, notamment au niveau du recrutement d'un lycée, si on fait déjà un travail de cohérence sur les trois collèges du lycée de Briançon, il y aura une portée plus grande sur certains thèmes de travail, qu'on ne pourrait peut-être pas traiter d'une manière efficace simplement à l'échelle d'un secteur de collège. Je pense par exemple à tout ce qui est politique d'ouverture à l'international. Je pense qu'un établissement tout seul ou juste un secteur de collège n'ont pas une dynamique suffisante pour nouer des partenariats forts avec les partenaires de l'autre côté de la frontière. Il faut une dimension et un soutien plus importants. Alors le réseau des Ecrins après, c'est quand même un peu plus éloigné des usagers, à tous les niveaux, enseignants, élus locaux. Mais par contre là encore ça peut permettre de construire une identité de territoire, avec un effet probablement sur le long terme. Plus on s'éloigne du terrain, de toutes façons, moins ce sera lisible pour les usagers. Mais peut-être que le niveau du réseau des Ecrins à certains points de vue va permettre de mobiliser des moyens qu'on ne pourrait pas mobiliser à un échelon plus bas, et peut-être construire une sorte d'identité, une des grandes forces d'un territoire. (Directeur et animateur du réseau Les Ecrins, 05)

Les deux premiers niveaux du réseau correspondent respectivement au bassin de vie et au bassin de formation :

> *Je verrais bien un système en poupées gigognes constitué de bassins de vie inclus dans un bassin d'emploi. Le bassin de vie peut s'arrêter au niveau collège et le bassin d'emploi inclure le niveau lycée. (IGEN honoraire)*

Nous modélisons les différents niveaux du réseau Les Ecrins, au nord du département des Hautes-Alpes (Figure 99). Nous avons identifié trois niveaux : le niveau 1 est celui d'un collège et de ses écoles de secteur , le niveau 2 celui d'un lycée et de ses collèges de secteur avec ses écoles et le niveau 3 celui de l'organe de direction (directoire) et le conseil pédagogique. Le niveau 1 du réseau est celui qui correspond généralement en milieu rural à une intercommunalité.

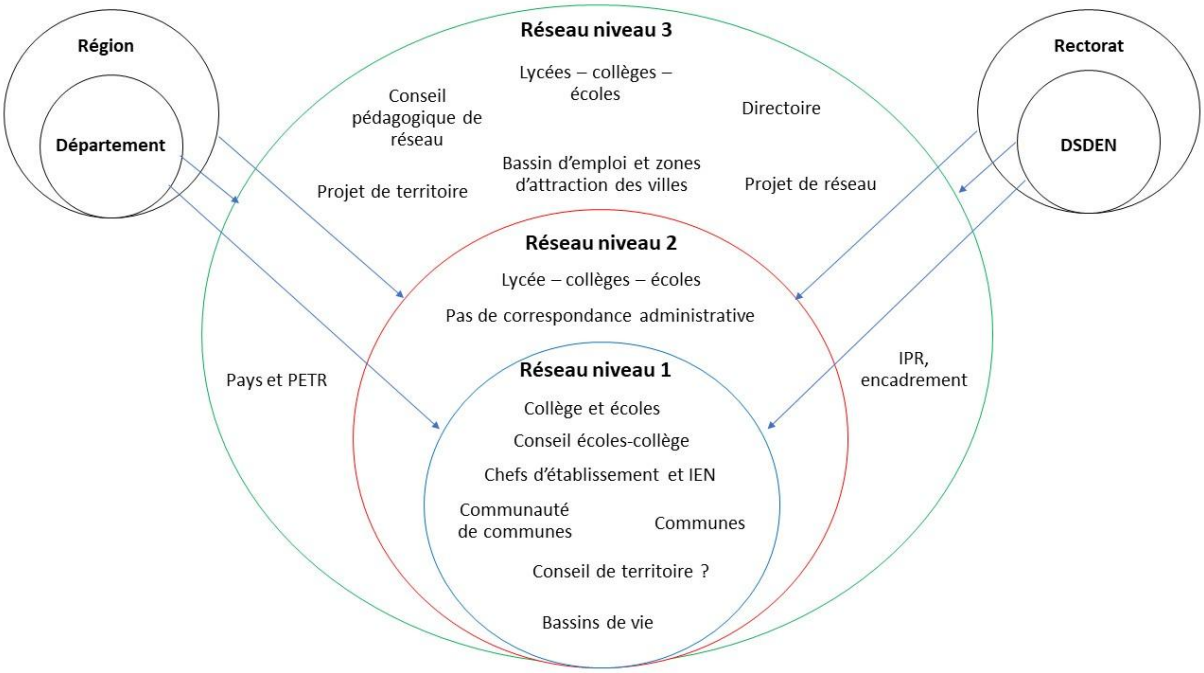


Figure 99 Les trois niveaux existants du réseau académique Les Écrins.

Dans le réseau académique que nous étudions il y a cinq « niveau 1 » composés des collèges et des écoles de secteur du collège d'Embrun, de Guillestre, de L'Argentière-La Bessée, et des deux collèges de Briançon. Les collèges étant de la compétence des Départements et des DSDEN, le niveau intercommunal est particulièrement adapté pour rencontrer les élus municipaux, communautaires, les conseillers départementaux et l'IEN de circonscription. Des conseils de territoire réunissant les maires et le DASEN ont eu lieu en 2018-2019. L'intérêt manifesté par les élus locaux :

> *C'était très variable. J'en connais deux ou trois qui sont venus d'abord parce qu'ils ont apprécié d'être valorisés tout simplement par l'institution, en étant accueillis, même si c'étaient des maires de toutes petites communes. Ils sont venus en se disant on fait appel à moi, on connaît mon travail, on reconnaît l'importance de mon rôle en tant que partenaire. Pour d'autres il y avait probablement des enjeux*

en termes d'exigences, d'attentes envers l'institution. Parce que c'est vrai nous avons souvent une attitude dans le sens « donnez-nous des moyens ». Les élus sont aussi en attente de « mon collège donnez-lui des moyens horaires pour fonctionner, que les parents d'élèves soient contents », « ne supprimez pas cette classe dans mon école », « aidez-moi à ouvrir une classe supplémentaire pour alléger les effectifs ». Je pense qu'ils ont apprécié et qu'on n'a pas assez de temps d'échanges avec les élus. Je pense qu'il y a souvent des incompréhensions. Et donc l'enjeu du territoire c'est aussi de se donner probablement des moyens d'expliciter davantage les choses. (Directeur animateur du réseau Les Écrins, 05)

Un grand nombre d'associations et de structures ne sont pas représentées au niveau 1 mais pourraient s'engager au niveau local :

Les associations qui composent la Ligue sont représentées souvent au niveau départemental, très peu au niveau intercommunal. Mais l'idée de participer à un projet local peut être intéressante. (Vice-Président de la Ligue de l'enseignement).

Le deuxième niveau est celui du recrutement d'un lycée. Il offre non seulement la possibilité de concevoir un parcours longitudinal des élèves de la maternelle au post bac mais également de rencontrer tous les acteurs puisque les lycées sont administrés conjointement par la Région et le Rectorat, les collèges par les Départements et les DSDEN, les écoles par les communes et les DSDEN. Il pourrait être pertinent selon certains acteurs :

A mon avis, si par manque de temps imaginons, il fallait se limiter à un échelon, il ne faudrait pas se limiter au secteur d'un collège, mais au moins au niveau de deux communautés de communes, c'est-à-dire de L'Argentiérois jusqu'à Briançon, le secteur du lycée de Briançon. On ne peut plus faire comme avant où il y avait des cantons indépendants. Désormais il y a des liens plus forts et on commettrait une erreur de ne rester qu'au secteur du collège, c'est-à-dire une comcom. » (Directeur et animateur réseau Les Ecrins, 05)

Le réseau Les Écrins est pourvu de deux pôles de lycées. Un lycée polyvalent à Briançon recrute les élèves des deux collèges briançonnais et de celui de L'Argentière-La Bessée, un lycée général et technologique à Embrun qui scolarise les élèves du collège d'Embrun et de Guillestre, et un lycée professionnel à Embrun. Les communautés de communes du Briançonnais et la communauté de communes Pays des Ecrins sont dans le secteur du lycée de Briançon. La communauté de communes du Guillestrois et du Queyras et la communauté de communes de Serre-Ponçon concernent les lycées d'Embrun. Mais ce niveau 2 ne trouve pas d'équivalent au niveau administratif.

La structure correspondant au niveau 3 du réseau académique Les Écrins pourrait être le PETR Briançonnais Ecrins Guillestrois Queyras (Tableau 11) mais dans ce cas il manquerait le territoire de la communauté de communes de Serre-Ponçon autour d'Embrun. Le Pays voisin, Serre-Ponçon Ubaye Durance est composé de la communauté de communes Serre-Ponçon et de celle de la Vallée de l'Ubaye-Serre-Ponçon autour de Barcelonnette (Figure 100).

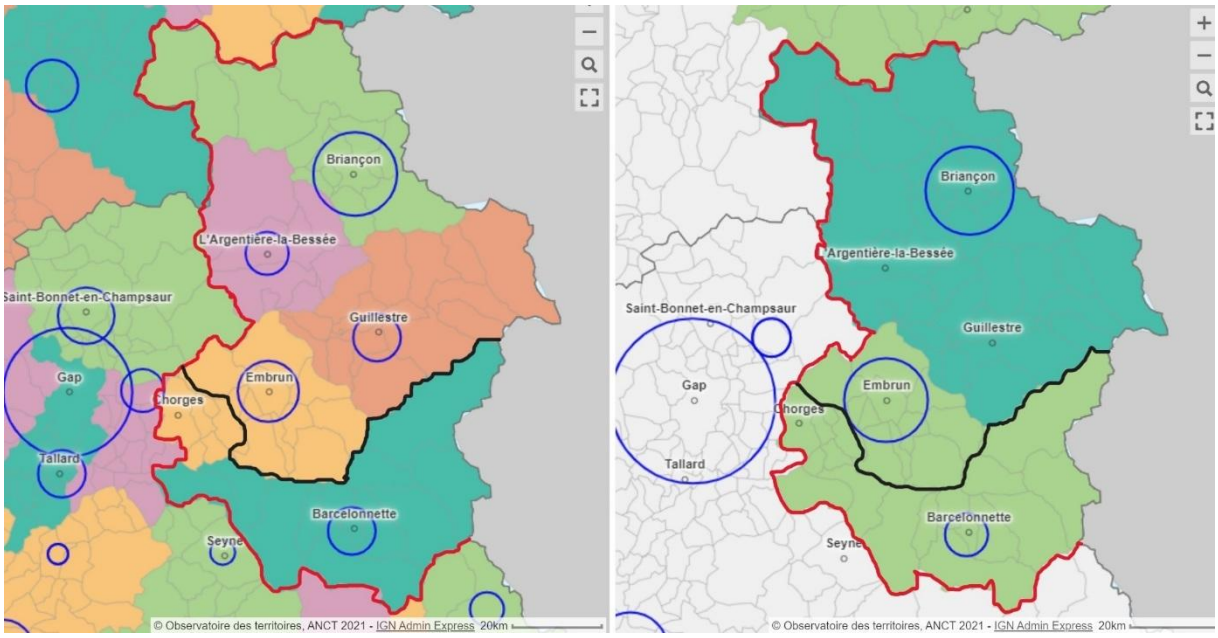
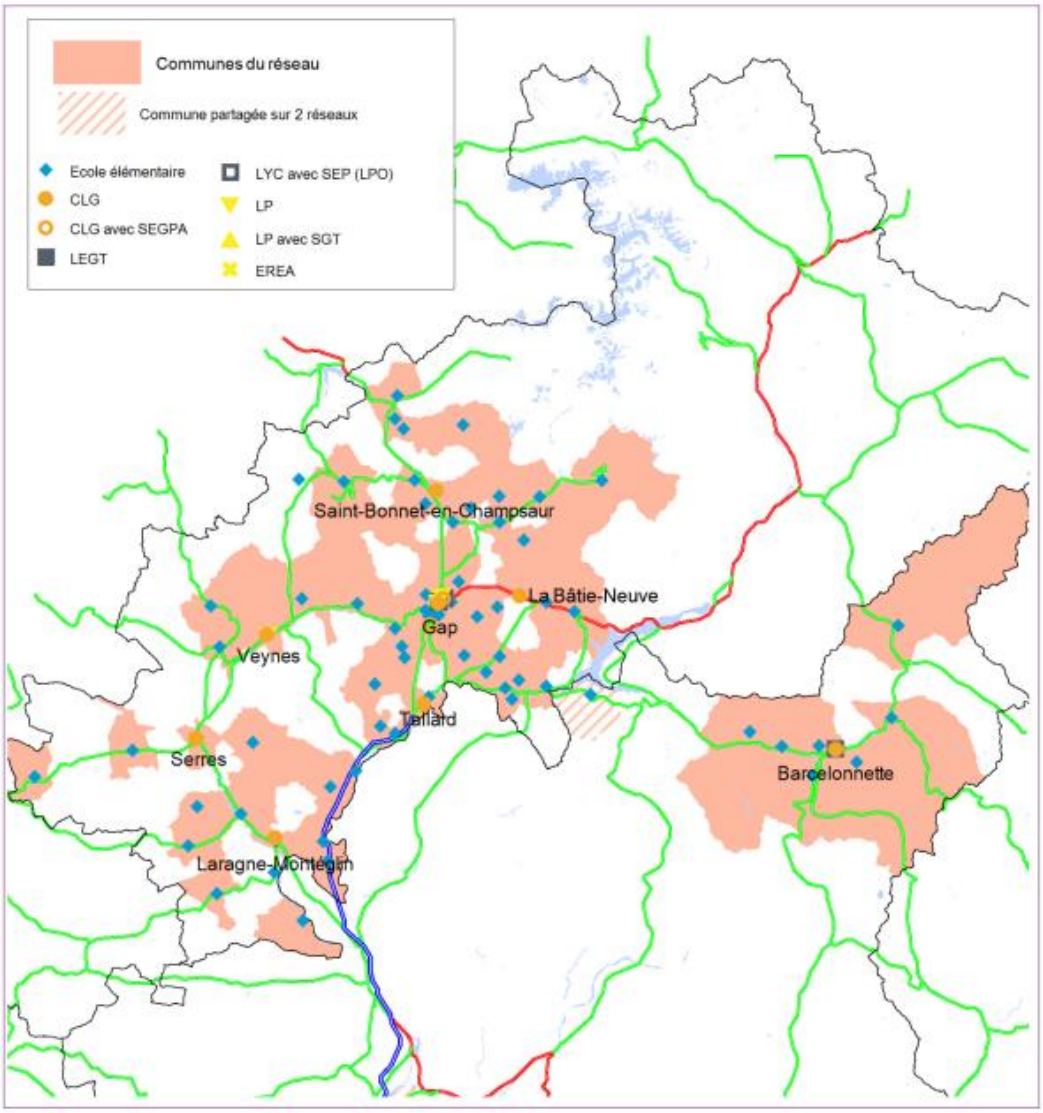


Figure 100 Comparaison EPCI et collèges (ronds) à gauche/Pays et PETR et lycées (ronds) à droite. Ligne rouge : limite des 2 PETR. Ligne noire : limite du réseau académique Les Écrins.

Or le secteur scolaire de Barcelonnette a intégré le réseau académique Porte des Alpes autour de Gap (Figure 101) bien qu'il ait de nombreux points de ressemblance avec celui des Ecrins.



Nombre d'étab.	Elémentaire	Collège	SEGPA	Lycée	LP	SEP	Total
	82	10	2	3	3	1	101

Figure 101 Réseau académique Porte des Alpes

Il est situé en haute-montagne et frontalier avec l'Italie notamment. Ainsi les communes du Pays Serre-Ponçon Ubaye Durance étant reliées géographiquement et économiquement à la fois par la montagne et le lac de Serre-Ponçon, il pourrait être pertinent de regrouper le secteur du lycée de Barcelonnette au réseau Les Écrins, formant ainsi un « réseau de la montagne » comme c'est le cas dans l'académie de Nice. Il est à noter également que le PETR du Briançonnais Ecrins Guillestrois Queyras possède lui aussi une identité historique forte puisqu'il correspond à la partie française de l'ancienne république des Escartons qui englobait le Briançonnais et le Queyras.

Les entretiens avec les acteurs locaux révèlent que si les réseaux académiques semblent correspondre à un besoin de se rencontrer, de mutualiser leurs moyens et d'avancer ensemble vers les acteurs locaux, ceux-ci n'ont pas la même pertinence à tous les niveaux. Le niveau 2, celui du secteur d'un lycée, ne correspond pas à une structure administrative définie (Figure 99) et d'autre part il est peu mentionné par les acteurs de l'Education nationale. Dans l'attente d'autres réformes du pouvoir central, nous postulons

que les Pays et PETR correspondant au niveau 3 des réseaux académiques peuvent constituer un degré pertinent d'ancrage territorial des établissements scolaires susceptible de favoriser comme nous l'avons défini le sentiment d'appartenance et l'appropriation des ressources locales, de produire une politique éducative territorialisée et d'estomper les représentations d'autoprotection entre le national et le local. S'ils ne bénéficient pas de compétences administratives propres, les Pays et les PETR ont toutefois vocation en lien avec les intercommunalités qui les composent d'agréger les acteurs locaux dans des actions éducatives et de mener des projets de développement local formalisés dans un projet de territoire. Il pourrait être ainsi pertinent de partager le réseau académique Les Ecrins en deux réseaux correspondant au Pays et au PETR cités. Cela permettrait un meilleur ancrage territorial en favorisant la cohérence entre l'Éducation nationale et les acteurs locaux.

Se dessine ainsi un agencement centré sur un regroupement d'intercommunalités (niveau 2) autour d'un lycée général et technologique pour ce qui concerne les objectifs et le projet de réseau, en veillant à y adjoindre les élus départementaux et régionaux. Ce niveau serait nourri par des relations de proximité autour d'un collège au sein d'une intercommunalité (niveau 1). Dans les départements alpins les collèges jouent en effet un rôle essentiel dans la vie locale en raison notamment des faibles densités de populations :

> *Le collège est un outil éducatif de proximité essentiel pour les familles. Je rejoins l'analyse de Patrice Boudesseul qui étudie le devenir des élèves par canton, ce qui correspond à la volonté politique ancienne d'avoir un collège par canton. (IGEN honoraire)*

Nous estimons de la même façon que le collège est le pivot de l'ancrage éducatif territorial apte à faire le lien entre le 1er degré, le lycée et le post bac. Ce sont d'ailleurs les principaux parmi les personnels de direction que nous avons rencontrés qui investissent le plus les réseaux académiques, suivis par les proviseurs de lycée professionnel, avec un critère très prégnant qui est la ruralité.

En résumé, si les autorités académiques d'Aix-Marseille s'entendent pour laisser les membres des réseaux adopter l'organisation interne qui leur semble la plus pertinente, il n'en demeure pas moins que le découpage initial de ceux-ci a eu une influence certaine sur leur ancrage territorial qui ne peut pas faire abstraction du projet de territoire quand il existe, des habitudes de travail des personnels et de leur sentiment d'appartenance, ainsi que de leur capacité d'appropriation des ressources locales. Le découpage qui est également un acte éminemment politique doit inciter les acteurs locaux à faire tomber les barrières symboliques. Entre l'action directive de l'administration française et l'autonomie laissée aux établissements italiens de s'organiser en réseau comme ils le souhaitent, nous constatons que la première modalité produit des effets tandis que cette autonomie n'a abouti pour les établissements italiens de notre étude qu'à se réunir sur des sujets ad hoc comme l'orientation ou les élèves à besoins éducatifs particuliers. Les personnels de direction italiens regrettent cette absence de concertation qui oblige chacun à s'ancrer individuellement dans le territoire et conduit parfois à une concurrence entre les établissements :

> *Je vais vous faire sourire, cela peut paraître surprenant, mais il n'y a pas de concertation entre nous. Nous sommes toujours un peu en compétition dans le sens où chaque établissement cherche objectivement à apparaître plus attractif que les autres. De la même façon que j'ai créé la filière mode, un de mes collègues a activé la filière informatique et l'autre la filière communication du spectacle.*

Cette façon de faire n'est pas louable en soi mais les textes nous le permettent. Selon moi il faudrait plus de cadre pour éviter que l'on se fasse la guerre et ainsi rationaliser davantage l'offre de formation. (Proviseure lycée professionnel, Pignerol, Métropole de Turin)

Les réseaux académiques peuvent aussi avoir un effet positif dans la rationalisation de l'offre de formation qui est depuis 2012 de la compétence conjointe des régions et du rectorat :

Certains chefs d'établissement, notamment en lycée, disent qu'il n'y a que leur établissement qui les intéresse par exemple en ce qui concerne la carte des formations pour « faire briller mon établissement ». Ils se mettent en concurrence avec des établissements voisins. C'est ce que l'on trouve dans des territoires comme Aix ou des gros réseaux de Marseille. Ils commencent cependant à comprendre qu'il y a un intérêt à la complémentarité. Ils le comprennent à l'occasion de la mise en œuvre de la réforme du lycée et de la carte des spécialités. Ils ont mutualisé certaines spécialités dans Marseille. (IEN-Et référente des réseaux académiques d'Aix-Marseille)

En nous inspirant de l'organisation territorialisée de l'éducation prioritaire qui rencontre les mêmes difficultés dues à l'éloignement, nous faisons l'hypothèse qu'une souplesse organisationnelle permettrait d'articuler les réseaux à différents niveaux. Le niveau de la territorialisation de la politique éducative et des marges de manœuvre se situerait autour des lycées avec ses collèges de secteur et leurs écoles de secteur (niveau 2 des réseaux) et se concrétiserait dans la rédaction d'un projet de réseau par les membres du directoire (chefs d'établissement, inspecteurs, délégués académiques, délégués des élus des communes, des intercommunalités, du département et des régions, représentants associatifs). Le niveau 1 des réseaux avec les collèges et ses écoles de secteur serait le lieu de la territorialisation des contenus par les acteurs éducatifs qui pourraient se retrouver au sein du conseil pédagogique de réseau pour mettre en œuvre le projet de réseau.

A l'aune des entretiens que nous avons menés il apparaît pertinent de créer un nouveau réseau académique des lycées professionnels et hôteliers, des lycées agricoles et des maisons familiales et rurales (MFR) qui bénéficient d'ores et déjà d'une désectorisation. Les directeurs de SEGPA, d'EREA et d'ERPD pourraient de la même façon former un réseau académique premier et second degré de l'enseignement adapté. Ces réseaux académiques pourraient ainsi se retrouver sur des problématiques communes et faire partie des réseaux niveaux 1 et 2 de leur secteur géographique (Figure 102).

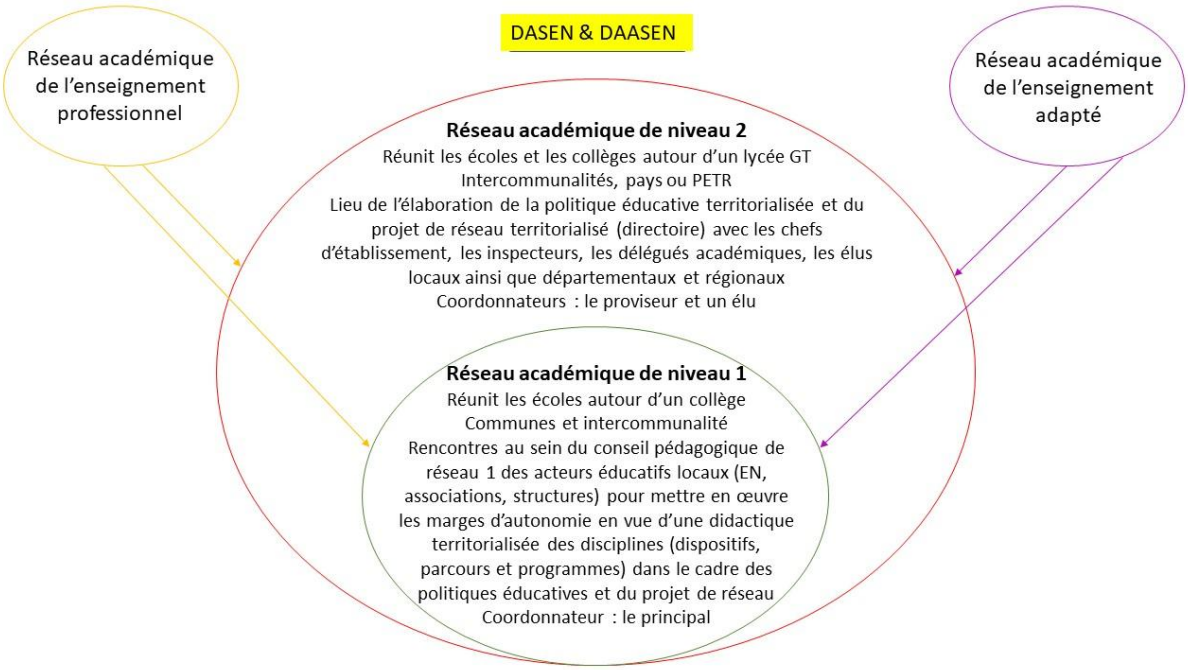


Figure 102 Fonctionnement des nouveaux réseaux académiques que nous préconisons à l'issue de l'étude.

Outils indispensables à un décloisonnement des disciplines, les réseaux académiques favorisent une autre façon de transmettre les savoirs ouvrant sur une territorialisation des didactiques. Dans le domaine des contenus le conseil pédagogique du réseau serait le lieu d'une possible territorialisation des didactiques à la double condition de travailler en inter-degrés mais aussi avec les acteurs éducatifs locaux.

En conclusion, notre étude nous a amenés à considérer que les réseaux académiques ont un effet facilitateur par rapport à la territorialisation des établissements dans la mesure où l'autorité académique leur laisse la liberté de choisir un ou plusieurs niveaux pertinents pour rencontrer les acteurs locaux :

> *Je citerais l'exemple de la réforme des rythmes scolaires. Si à cette époque-là nous avions eu les réseaux, nous aurions pu travailler main dans la main avec les collectivités, en l'occurrence les mairies. (IEN-Et référente des réseaux académiques d'Aix-Marseille)*

3.4.2.5. L'autonomie des réseaux au détriment de celle des établissements ?

Dans l'enseignement privé où l'autonomie est très forte, l'organisation en réseaux permet aussi de travailler ensemble :

> *Nous travaillons avec Stanislas à Cannes, Mont saint Jean à Antibes et même Sasserno à Nice avec qui nous partageons les informations et même nos personnels enseignants, d'intendance et de vie scolaire. Il y a un bassin formalisé Cannes Grasse Antibes qui ne fonctionne pas toujours très bien sauf quand les personnes ont la volonté de travailler ensemble. On est passé d'une phase où ces*

trois établissements étaient concurrents et rivaux, à une phase où l'on travaille ensemble à développer certaines formations (Chef d'établissement lycée privé sous-contrat, Grasse, 06).

Regroupés de la maternelle à la terminale, les établissements privés sous contrat envisagent maintenant d'élargir leur champ d'intervention dans les réseaux. En Italie, la création des réseaux étant laissée à l'initiative des établissements en raison de leur autonomie, nous avons trouvé pour développer le concept de réseau hormis un réseau sur l'orientation et un autre sur les élèves à besoins éducatifs particuliers. Estimant que l'autonomie ne pouvait être pertinente en deçà d'un nombre d'élèves, l'État central italien a incité le regroupement administratif des établissements pour s'adapter aux réalités locales. En France les regroupements d'établissements étant rares, les réseaux d'établissement qui sont apparus pour la première fois dans l'éducation prioritaire pour relier les différents degrés scolaires semblent de la même façon pertinents pour s'adapter au contexte local rural et travailler avec les partenaires locaux.

Se pose toutefois la question de l'autonomie. Les réseaux académiques seraient-ils plus performants s'ils disposaient d'une autonomie à l'instar des établissements regroupés dans une même structure ? Certains chefs d'établissement semblent réticents à l'idée que les établissements perdent leur autonomie au profit des réseaux :

Le deuxième élément pour moi est l'augmentation de l'autonomie des réseaux qui pose un problème pour certains chefs d'établissement. Par exemple le conseil pédagogique du réseau ne doit pas dicter l'ordre du jour du conseil pédagogique de l'établissement. Je suis d'accord mais il faut bien que trois ou quatre éléments de réflexion remontent des établissements au niveau du réseau pour qu'ensuite ils redescendent ! Il ne faut pas non plus comprendre les projets de réseau comme des axes qui vont s'imposer à tous les établissements mais plutôt comme une façon multidimensionnelle pour l'établissement de trouver des réponses à ses questions. C'est-à-dire tel ou tel établissement ne va travailler que sur les éléments qui l'intéressent. Il n'y a donc pas d'atteinte à l'autonomie de l'établissement. (IEN-Et référente académique des réseaux d'établissement)

Cependant l'académie d'Aix-Marseille, en leur attribuant une fonction de territorialisation des politiques éducatives nationales qui est réglementairement de la compétence des établissements scolaires du 2nd degré, fait des réseaux le fondement de la politique académique :

Ces vingt et un réseaux académiques et leurs projets permettent ainsi une mise en œuvre académique agile des réformes et orientations ministérielles. L'organisation en réseaux académiques est donc le prisme par lequel les politiques éducatives nationales sont mises en œuvre. (Le projet académique 2022-2025, 2022)

Cette nouvelle mission confiée aux réseaux académiques ne risque-t-elle pas de déplacer l'autonomie des établissements vers les réseaux en en faisant de super-établissements ? Les réseaux pourraient aller vers une autonomie administrative doublée d'une autonomie financière. La possibilité de mettre en œuvre des moyens propres a déjà été envisagée :

Je suis très partisan qu'on puisse aller dans cette voie mais actuellement nous n'avons pas les moyens réglementaires de le faire. (Recteur de la région académique PACA)

Conclusion et perspectives

De la définition fonctionnelle du territoire en tant qu'organisation, appartenance/ appropriation et identité/protection, nous avons bâti le concept de territorialisation éducative qui se décline au niveau de l'établissement scolaire en territorialisation de la politique éducative et utilisation des marges d'autonomie en direction du territoire et au niveau infra-établissement, en territorialisation par les acteurs éducatifs et territorialisation des contenus. Pour cela nous avons montré la nécessité pour l'établissement de travailler avec les ressources humaines et matérielles du territoire sur un pied d'égalité à condition d'identifier un lieu de concertation qui semble pertinent au niveau intercommunautaire. D'une façon générale le niveau infra-départemental est pertinent pour inciter les acteurs éducatifs à travailler ensemble comme l'était jadis le niveau départemental afin que les représentants de l'Etat ne soient pas impliqués dans les territoires.

Nous produisons trois catégories de résultats à l'aune des projets d'établissement complétés par les entretiens qui montrent que la capacité de territorialisation au niveau de l'établissement est encore sous utilisée. Pour cela nous analysons les résultats globaux de la territorialisation des établissements scolaires de notre panel. Nous sommes conscients que ces résultats globaux reposent sur un nombre d'observations d'établissement qui n'autorise aucune généralisation.

Nous comparons les résultats globaux des collèges regroupés par aire d'attraction des villes (Figure 103)

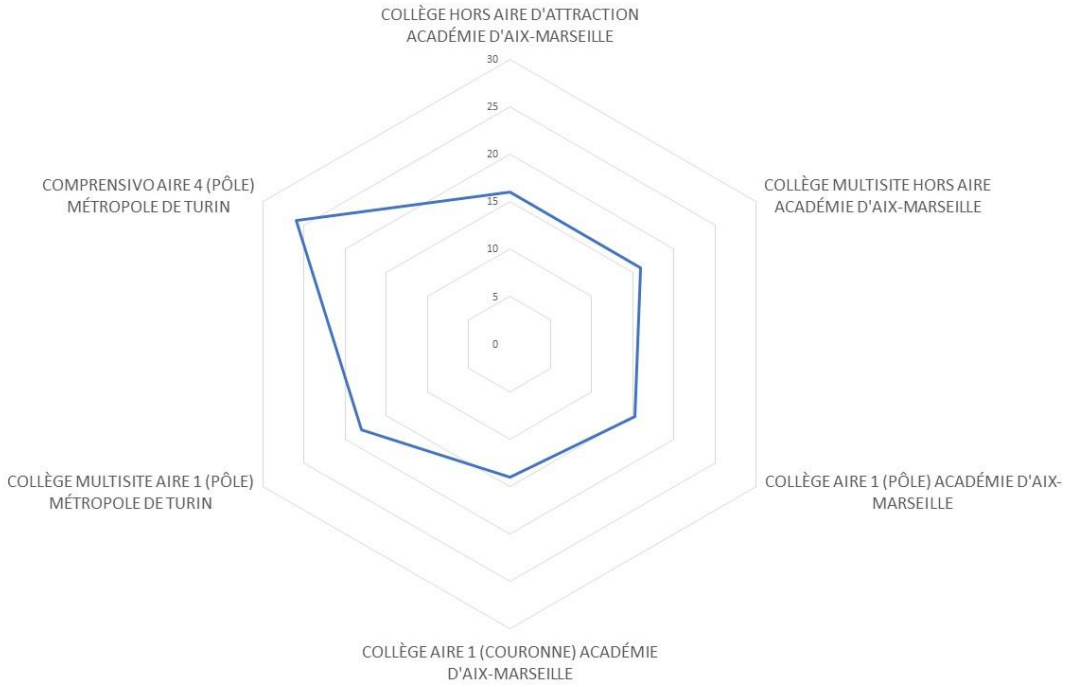


Figure 103 Comparaison des degrés de territorialisation totale par aire d'attraction des villes (clg)

Addition des valeurs des 16 items de chaque collège des aires d'attraction des villes du panel

Si du côté italien la territorialisation est plus importante dans les pôles 4, en l'occurrence la Métropole de Turin, nous constatons que la territorialisation totale des collèges français est légèrement plus forte dans les aires hors d'attraction des villes (indice 16) que dans les pôles 1 (indice 15,25).
Nous supposons que les collèges français des communes pôles appartenant aux aires 1 d'attraction des villes territorialisent les contenus disciplinaires en s'appuyant sur l'offre culturelle et la présence d'acteurs qualifiés en plus grand nombre. De plus la proximité des autres niveaux d'enseignement (écoles et lycées) favorise le développement des liaisons inter-degrés. Les collèges français situés hors des aires d'attraction des villes se territorialisent davantage que les autres par les acteurs et leur marge d'autonomie. Les classes sportives ou thématiques et les formations de jeunes sapeurs-pompiers sont très souvent mis en avant dans les projets d'établissement. Nous constatons une réelle volonté de prendre appui sur l'environnement proche et plus éloigné. C'est cependant dans les communes couronnes que le sentiment d'isolement est le plus prégnant en raison de la faible proportion de personnels habitant le territoire.

Si les lycées professionnels italiens sont davantage territorialisés que le lycée agricole italien (Figure 104), c'est en revanche le lycée agricole français (indice 14) qui est davantage territorialisé que les lycées professionnels français (indice 12,5).

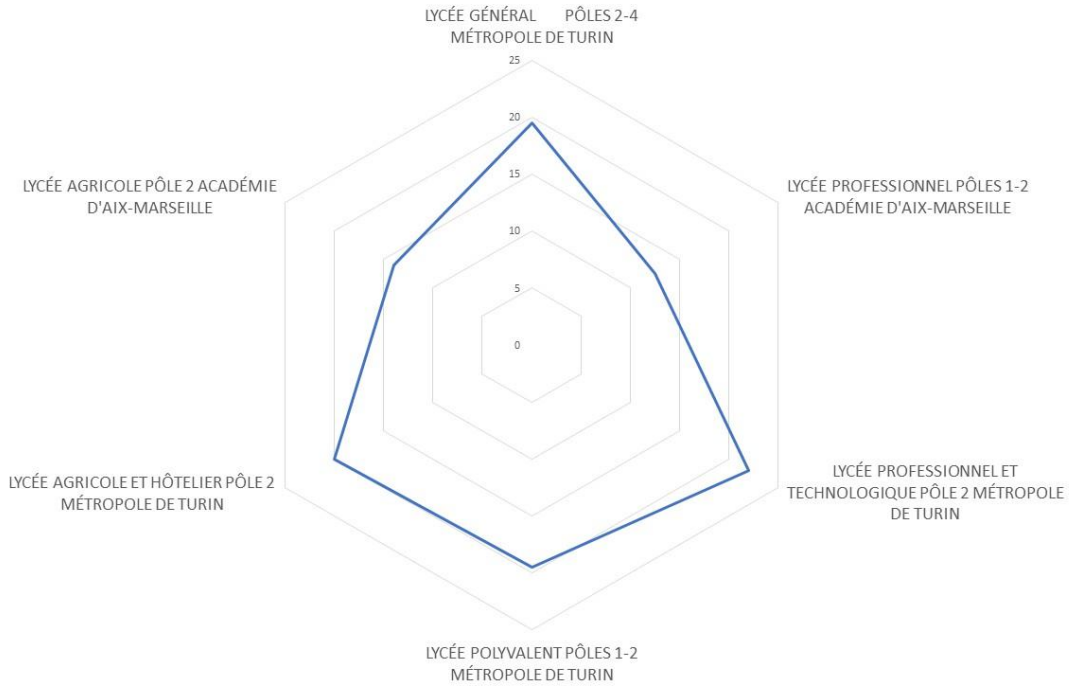


Figure 104 Comparaison des degrés de territorialisation totale par aire d'attraction des villes (lycées)

Addition des valeurs des 16 items de chaque lycée des aires d'attraction des villes du panel

Dans la catégorie typologie des établissements, nous constatons que les structures qui regroupent plusieurs niveaux scolaires obtiennent un plus fort indice de territorialisation.

Les projets d'établissement du collège « comprensivo » italien (écoles primaires et collèges) et le collège de la cité scolaire (collège-lycée) d'Embrun dans les Hautes-Alpes sont davantage territorialisés que le collège multisite et le lycée polyvalent (Figure 105).



Figure 105 Comparaison des degrés de territorialisation totale des collèges
Addition des valeurs des 16 items de chaque collège du panel

Il semble donc qu'un regroupement vertical sur le modèle de l'établissement privé sous contrat (de la maternelle au BTS), des lycées français à l'étranger, ou comme commence à le faire les réseaux académiques, accentue sensiblement l'effet de territorialisation.

Concernant la territorialisation totale des types de lycées (Figure 106), le lycée professionnel, technique et technologique italien, obtient les valeurs les plus importantes de territorialisation.

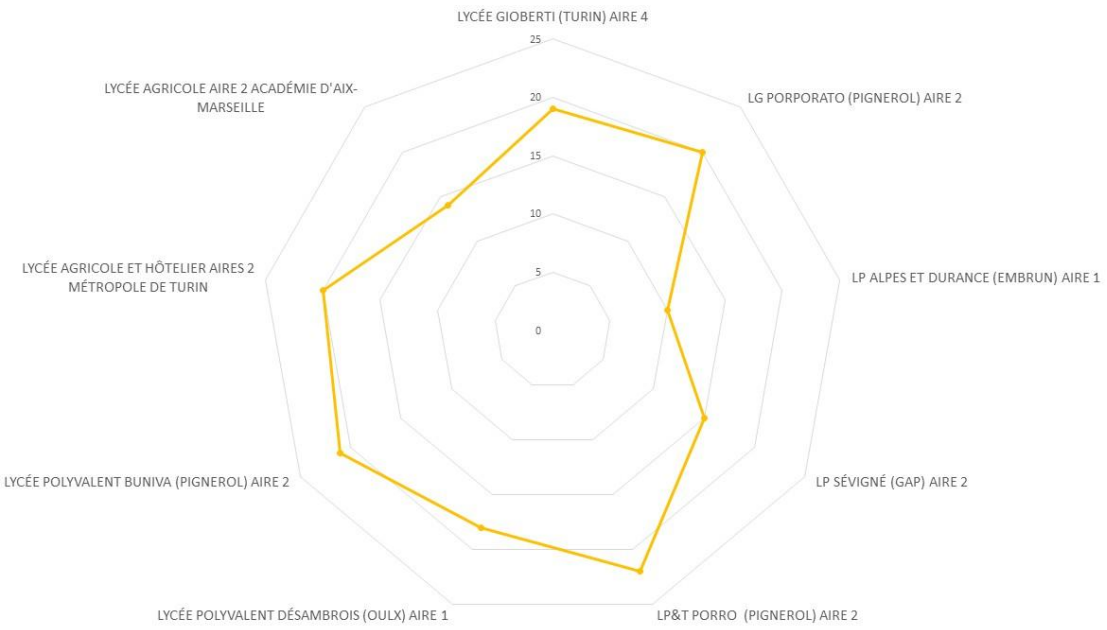


Figure 106 Comparaison des degrés de territorialisation totale des lycées du panel

La différence de territorialisation entre les deux lycées agricoles italien et français tient selon nous au fait que le lycée agricole italien est aussi un lycée hôtelier et un lycée professionnel. Il fonctionne sur un modèle de lycée polyvalent.

Les Figure 107 et Figure 108 comparent dans le détail les quatre domaines de la territorialisation que nous avons mis en évidence dans les projets d'établissement des collèges et des lycées.

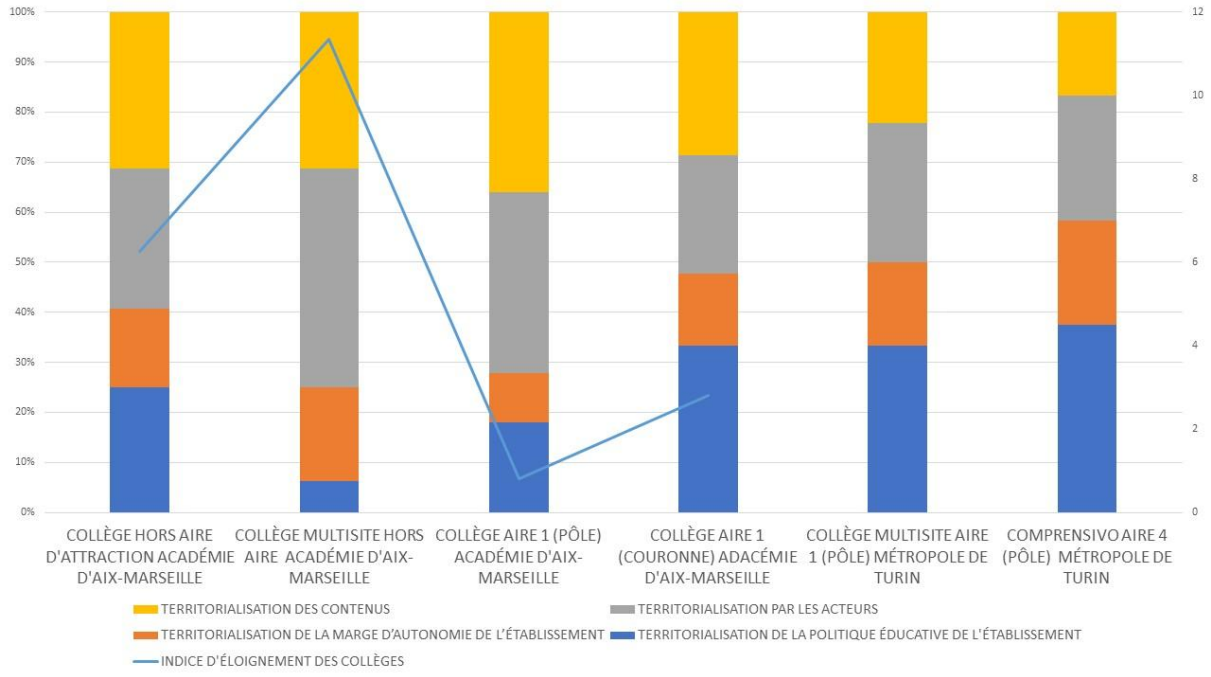


Figure 107 Résultats comparés en % de la part des 4 domaines de la territorialisation des collèges français et italiens du panel.

Courbe des moyennes de l'indice d'éloignement des collèges par type d'établissement.

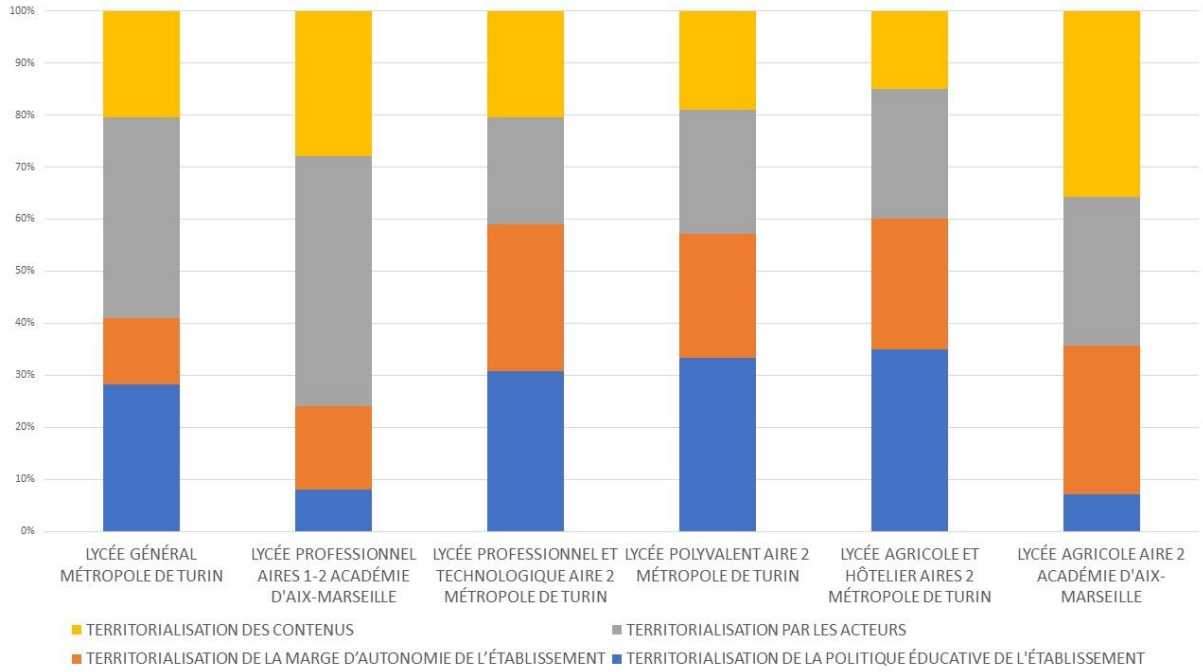


Figure 108 Résultats comparés en % de la part des 4 domaines de la territorialisation des lycées français et italiens du panel. (lycée)

Les graphiques expriment en pourcentage pour chaque établissement le rapport interne entre les quatre domaines. Nous synthétisons dans le Tableau 12. Tableau 12 Synthèse par aire, entité administrative et typologie d'établissement de l'analyse des modes de territorialisation des établissements du panel.L'analyse des deux graphiques de façon à mettre en évidence les modes de territorialisation dominants selon trois critères : l'aire d'attraction des villes, l'entité administrative et la typologie d'établissement.

Domaine de la territorialisation	Aire d'attraction des villes	Entité administrative	Typologie d'établissement
Territorialisation des contenus	Pôles 1 des aires d'attraction	Académie d'Aix-Marseille	Collège cité scolaire
	Non signifiant	*Académie d'Aix-Marseille*	*Lycée agricole et professionnel français*
Territorialisation par les acteurs	Hors aire d'attraction	Académie d'Aix-Marseille	Collège multisite
	Non signifiant	*Académie d'Aix-Marseille*	*Lycée général italien et professionnel français*
Territorialisation de la marge d'autonomie	Hors aire d'attraction	Les deux entités	Collège comprensivo et multisite français
	Non signifiant	*Les deux entités*	*Lycée professionnel italien et agricole français*
Territorialisation de la politique éducative	Couronne des pôles 1	Métropole de Turin	Collège comprensivo
	Non signifiant	*Métropole de Turin*	*Lycées polyvalents et agricoles italiens*
Territorialisation totale	Hors aire d'attraction	Métropole de Turin	Collège comprensivo

	Non signifiant	*Métropole de Turin*	*Lycée pro et techn. italien*

Tableau 12 Synthèse par aire, entité administrative et typologie d'établissement de l'analyse des modes de territorialisation des établissements du panel.

En italique les résultats pour les lycées.

Concernant la première catégorie d'étude nous ne prenons pas en compte les aires d'attraction des villes dans les projets d'établissement italiens car le cadre réglementaire italien est contraignant et occulte ainsi les dynamiques territoriales de notre panel. En effet dans la Métropole de Turin le système scolaire italien et l'autonomie octroyée aux établissements incitent fortement à la territorialisation de la politique éducative des établissements, collèges et lycées. Dans le domaine des contenus, les établissements français ne disposent pas de cette autonomie curriculaire. C'est dans les pôles 1 d'attraction des villes que nous trouvons le plus grand nombre d'occurrences de territorialisation des contenus. Ils concernent majoritairement les actions inter-degrés et les actions de valorisation du territoire, sans doute grâce à une plus grande offre culturelle des pôles 1. L'analyse pour les lycées est trop parcellaire pour être significative. La territorialisation par les acteurs est davantage utilisée en dehors des aires d'attraction des villes. Elle se manifeste par la nomination des acteurs du territoire et par des durées de validité des projets plus importantes. La territorialisation de la marge de manœuvre concerne aussi les établissements en-dehors des aires d'attraction des villes. On constate dans ces territoires une plus forte adéquation des formations avec les besoins du territoire. La territorialisation de la politique éducative de l'établissement est forte dans les communes couronnes des aires d'attraction des villes. Elle passe par l'adossement à un projet de réseau et une publicité marquée du projet d'établissement. D'un point de vue global, c'est en milieu rural, en dehors de l'attraction des villes que nous identifions la plus forte territorialisation des projets d'établissement (indice 16) qui ne dépasse cependant pas l'indice du collège « comprensivo » (indice 26).

Du point de vue de l'entité administrative, la territorialisation des établissements scolaires est globalement plus forte dans la Métropole de Turin. Dans le détail, notre étude révèle une forte territorialisation de la politique éducative de l'établissement et de la marge d'autonomie en Italie et une forte territorialisation par les acteurs et les contenus du côté français rendue possible grâce à l'aide financière des collectivités locales. A cet égard le focus sur l'éducation au développement durable qui apparaît dans les projets des établissements des deux pays est significative. En matière d'ÉDD les établissements italiens ne disposant pas de financement spécifiques des collectivités locales comme en France, répondent davantage à des appels à projets financés par l'Europe dans le cadre de l'agenda 2030, ce qui apporte une plus grande ouverture et régulation de cet enseignement. Mais comme nous l'avons vu les représentations des fonctionnaires français empêchent encore une collaboration de proximité au niveau de l'établissement en tant que structure avec les acteurs territoriaux.

La typologie des établissements influe également dans la territorialisation des établissements. Parmi les établissements des pôles 1 d'attraction des villes, le collège de la cité scolaire a un des plus forts indices de territorialisation des contenus du fait de sa proximité avec le lycée. Le lycée agricole français territorialise de façon notable les contenus disciplinaires et sa marge d'autonomie. Il accomplit par là-même la mission qui lui a été confiée d'animateur territorial. Il est aidé en cela par son exploitation pédagogique.

Dans la territorialisation par les acteurs le collège multisite apporte une plus-value du fait sans doute de l'effet mini-réseau local créé par le regroupement de trois collèges. Un grand nombre d'acteurs du territoire sont nommés dans son projet d'établissement Le lycée général italien mobilise quant à lui des interlocuteurs du territoire et sollicite aussi les parents d'élèves dans des actions autres que le suivi des élèves. Le lycée professionnel français cite également les parents d'élèves pour faire connaître ses formations.

Pour ce qui concerne la marge d'autonomie côté italien le collège « comprensivo » se mobilise dans les domaines de l'innovation pédagogique, des formations en adéquation avec les besoins du territoire et de l'hybridation curriculaire.

Dans le domaine de la territorialisation de la politique éducative nous constatons que faute d'un diagnostic préalable les établissements scolaires ne prennent pas suffisamment en compte dans les projets d'établissement français les ressources qu'offre le territoire. Le collège « comprensivo » obtient également un score élevé. La proximité école-collège permet beaucoup de choses et notamment de fonctionner comme un mini-réseau. Les deux lycées professionnels et le lycée polyvalent italiens obtiennent un fort taux de territorialisation de leur politique éducative. Le plus emblématique selon nous est le lycée polyvalent italien dont le chef d'établissement qui était d'abord perplexe face à la réunion d'un lycée d'enseignement technologique et professionnel avec un lycée artistique, a reconnu lors de l'entretien que la rédaction du projet d'établissement avait permis de trouver des synergies communes. Il s'agit là d'une difficulté supplémentaire propre aux lycées polyvalents qui peut expliquer que les deux lycées polyvalents français du panel n'ont pas de projet d'établissement en cours de validité. Pour ce qui est de la territorialisation totale, le lycée professionnel et technologique italien et le lycée agricole français obtiennent les plus forts indices de leur entité administrative, respectivement un indice de 22 et 14. La comparaison de la territorialisation totale des lycées du panel est plus élevée (indice moyen de 17,7) que celle des collèges (16,25).

En conclusion notre étude tend à montrer en premier lieu que les regroupements d'établissements de façon verticale (collège « comprensivo » et cité scolaire) et en second lieu de façon horizontale (collèges multisites et lycées polyvalents) forment des structures scolaires qui permettent la plus large territorialisation. Ainsi les réseaux d'établissement, qui proposent à la fois un regroupement vertical et horizontal, pourraient permettre d'aller à la rencontre des acteurs éducatifs territoriaux.

Le travail avec le territoire est aussi une occasion de décloisonner l'enseignement disciplinaire à l'intérieur de l'établissement pour s'intéresser enfin à l'élève dans sa globalité. Guy Vincent mettait déjà en garde en 1994 contre le statu quo :

> *[…] ce qui est aujourd'hui en jeu dans ce qu'on appelle la crise de l'école est peut-être principalement l'avenir de la démocratie (Vincent et al., 1994, p. 15)*

Pour Angela Barthes (2020) une redéfinition des rôles de chacun s'impose :

> *poser la question de la territorialisation de l'éducation aujourd'hui, c'est recontextualiser d'un point de vue global et systémique les choix de société qui sont effectués.*

L'autorité de l'Etat est suffisamment établie sur l'ensemble du territoire national pour redéfinir l'autonomie des établissements comme une autonomie pour coopérer avec les partenaires locaux. Il serait raisonnable d'ouvrir la pédagogie aux acteurs territoriaux et notamment aux collectivités :

Mais la question de l'offre de formation reste en l'état, à l'État on pourrait dire car la Région n'est pas associée au projet pédagogique. Dans bien des cas il y a d'un côté ceux qui font une chose et de l'autre ceux qui font une autre chose alors que les deux sont étroitement liées. Y compris le bâti, l'architecture, ne sont pas neutres sur l'utilisation ultérieure de l'établissement par la pédagogie et l'enfant. Pour toutes ces raisons je souhaite qu'il y ait davantage de corrélation à condition qu'il y ait les compétences et qu'il y ait aussi un vrai intérêt éducatif de la part de la collectivité. (Recteur de la région académique PACA)

Compétentes en matière de carte des formations professionnelles et de programmation scolaire plusieurs collectivités ont pris en main la question de la mixité sociale des collèges en lien avec l'Education nationale. Pour lutter contre la ségrégation scolaire certaines collectivités n'hésitent plus comme à Toulouse à partir de 2017 à fermer des collèges des quartiers sensibles pour en reconstruire dans des zones situées entre quartier prioritaire et centre-ville.

Le statut des EPLE sans avoir besoin d'être réformé peut d'ores et déjà permettre à l'établissement et aux chefs d'établissement de travailler de façon plus étroite avec les acteurs territoriaux :

La mission en conclut que l'essentiel, en matière d'autonomie des établissements scolaires, ne réside pas dans une évolution du cadre juridique actuel, mais dans la capacité des établissements (équipes de direction comme équipes pédagogiques et éducatives) à en utiliser les potentialités. Ce constat interroge aussi bien l'exercice du leadership dans l'établissement, son degré de fonctionnement collectif, et la relation que l'établissement entretient avec les autorités académiques. C'est ainsi que la mission propose à la réflexion la notion d'autonomie « ascendante » comme modalité de reconnaissance par l'autorité académique des spécificités et besoins de chacun des établissements. Il ne s'agit pas là d'accorder leur indépendance à des EPLE qui sont les unités de base du service public de l'éducation nationale, mais d'inviter les académies à les appuyer, dans le respect du cadre des politiques nationales, dans la définition et la mise en œuvre de leur projet. (Franchi et al., 2019, p. 97)

Notre étude a ainsi montré que l'Etat pouvait raisonnablement être territorialisé sans que cela passe nécessairement par une régionalisation qui ne garantit pas que les acteurs locaux travaillent réellement ensemble. La territorialisation peut plus sûrement consister en des actions communes mettant en avant « la courtoisie » si chacun fait un pas vers l'autre.

Il ressort de l'étude que le rôle des chefs d'établissement dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique d'établissement territorialisée est non seulement légitime mais indispensable comme peut l'induire a contrario la situation du site distant de l'IUT de notre panel où l'absence de représentant de la direction bloque le processus de territorialisation. Nous avons montré que si les relations école et territoire pouvaient emprunter des voies multiples dans le cadre légal actuel, leur succès repose en grande partie sur la volonté, les représentations et les relations interpersonnelles des chefs d'établissement, en France comme en Italie. Sans l'appui des équipes de direction en lien avec les acteurs territoriaux nous constatons des actions éparses et ponctuelles auxquelles les porteurs de projets risquent de renoncer au fil du temps. Mais le rôle du chef d'établissement ne s'arrête pas là. Nous avons relevé que les chefs d'établissement consolident davantage la territorialisation de leur établissement quand ils investissent eux-mêmes le domaine pédagogique par des actions territorialisées. Il s'agit là d'une

pratique que les chefs d'établissement mettent peu en valeur craignant sans doute d'empiéter sur le domaine pédagogique des enseignants et des équipes éducatives. Or les acteurs de l'établissement comme nous l'avons vu réclament la présence des chefs d'établissements à leurs côtés dans leurs actions territorialisées. Nous pensons que cette tension peut être dépassée comme dans le cas du lycée privé sous contrat où le partenariat initié par le directeur du collège il y a plus de vingt ans et soutenu par le chef d'établissement coordonnateur, a pénétré l'ensemble de la cité scolaire, de la maternelle au postbac et perdure après leur départ à la retraite. La formation des personnels de direction devrait prendre en compte cette dimension du métier qu'il est cependant nécessaire de moduler en fonction des compétences et des envies de chacun.
Mais à ce stade, les entretiens nous ont appris que les représentations du territoire comme lieu de dévoiement des objectifs nationaux est encore vivace dans l'esprit des acteurs de l'établissement et notamment chez les chefs d'établissement. Beaucoup, y compris parmi les personnels les plus impliqués dans le territoire, font une distinction entre les savoirs enseignés issus des programmes nationaux seuls capables de conduire les élèves à la réussite scolaire, et les savoirs contextualisés apportés par les acteurs territoriaux. Guy Vincent rappelle que la forme scolaire étant maintenant hégémonique dans la société, cette peur n'est pas fondée :

> *Pour notre part, nos travaux nous invitent à formuler une autre hypothèse. Cette hypothèse est la suivante : ces altérations des limites de l'institution scolaire, ces incursions dans le domaine traditionnellement réservé à l'école d'agents extérieurs à celle-ci ou tenus à l'écart de celle-ci, cette « ouverture » de l'école pour reprendre cette expression issue de la pratique, sont au contraire et justement rendues possibles par le fait que le mode scolaire de socialisation est le mode de socialisation largement dominant, hégémonique, dans notre formation sociale. Autrement dit, l'espace scolaire pourrait s' « ouvrir » parce que cette « ouverture » ne remettrait pas en cause la prédominance de la forme scolaire sur la socialisation. Le mode scolaire de socialisation et la forme scolaire ne seraient donc pas fondamentalement affectés par les transformations institutionnelles. (Vincent et al., 1994, p. 45)*

Les savoirs savants et les savoirs contextualisés ne sont en fin de compte pas si éloignés qu'on ne le pense, l'établissement scolaire pourrait être le lieu de leur réunion :

> *C'est bien cette alliance entre l'aspiration à l'universalité et l'ancrage territorial qui fait au fond la spécificité d'un établissement scolaire. Tout établissement d'enseignement, y compris l'université même si elle a mis longtemps à le comprendre, a ainsi des comptes à rendre à son territoire. (Recteur de Gaudemar)*

Si l'injonction de l'ouverture de l'école semble pertinente au regard de la réflexion que nous avons développée, le sociologue Guy Vincent met en garde contre ces ouvertures qui ne changent pas fondamentalement les choses dans la mesure où l'hégémonie de la forme scolaire continue de régir ces nouvelles relations territorialisées :

> *Si l'on considère les activités que les enseignants conduisent avec leurs élèves en dehors de l'école à l'occasion de sorties ponctuelles ou de classes de neige, classes vertes, etc., il faut noter que le travail effectué consiste à réutiliser ce qui est observé, ce qui est vécu par les élèves dans des termes scolaires : écriture, transformation des expériences en savoirs formalisés, objectivés, etc. […]*

Concernant l'intervention d'agents extérieurs à l'institution scolaire dans l'école et le travail des enseignants avec des travailleurs sociaux, d'une part cela reste encore marginal dans l'activité de l'école et des enseignants, d'autre part il s'agit d'êtres sociaux qui ont été assez longuement scolarisés. Les travailleurs sociaux ne mettent pas en œuvre un autre mode de socialisation que le mode scolaire de socialisation tel que nous le définissons dans ces pages (même s'ils proposent d'autres méthodes ou pratiques pédagogiques que celles des enseignants...). De surcroît, ils tendent de plus en plus à revendiquer une compétence en matière de lutte contre l'« échec scolaire » et font de leur intervention sur le terrain de l'échec scolaire et de la scolarité des enfants, un facteur de reconnaissance, de légitimation de leurs actions, de leurs pratiques leur permettant d'accroître ou de préserver leurs places ou leurs positions... (Vincent et al., 1994, p. 45-46)

« Que tout ait l'air de changer pour que tout reste comme avant» faisait dire l'auteur de *Le Guépard*, G.T. Lampedusa, à son héros éponyme, adapté au cinéma par Luchino Visconti. Sans attendre les arbitrages du législateur, l'établissement et le chef d'établissement disposent d'ores et déjà d'une autonomie pour territorialiser les politiques éducatives qui pourrait à l'instar des établissements italiens être complétée par une autonomie curriculaire partielle. De leur côté les équipes éducatives et notamment les enseignants ont à leur disposition la liberté pédagogique qui pourrait leur permettre de territorialiser les didactiques.

Comme pour les regroupements d'établissements qui totalisent un fort indice de territorialisation, le chef d'établissement a besoin lui aussi d'un accompagnement institutionnel pour ouvrir l'établissement aux acteurs territoriaux. Les réseaux académiques d'établissements de notre panel semblent pertinents pour aller à la rencontre des acteurs territoriaux au niveau des intercommunalités à condition d'une clarification de l'autorité académique.

En s'inspirant de l'organisation territorialisée de l'éducation prioritaire qui rencontre les mêmes difficultés dues à l'éloignement relatif des centres urbains, nous faisons l'hypothèse qu'une souplesse organisationnelle permettrait d'articuler les réseaux académiques existants sur deux niveaux. Le niveau de la territorialisation de la politique éducative et des marges de manœuvre se situerait autour des lycées avec ses collèges de secteur et leurs écoles de secteur (niveau 2 des réseaux académiques) et se concrétiserait dans la rédaction d'un projet de réseau par les membres du directoire (DASEN, chefs d'établissement, inspecteurs, délégués académiques, délégués des élus des communes, des intercommunalités, du département et des régions, représentants associatifs). Le niveau 1 des réseaux avec les collèges et leurs écoles de secteur serait le lieu de la territorialisation des contenus par les acteurs éducatifs institutionnels et territoriaux. Ceux-ci pourraient se retrouver au sein du conseil pédagogique de réseau réuni par secteur de collège pour mettre en œuvre le projet de réseau d'une part et d'autre part de se connaître mieux. La rencontre des acteurs éducatifs locaux, intervenants, animateurs et conférenciers avec les enseignants à l'intérieur du conseil pédagogique reste un préalable afin de rapprocher culture de l'école et culture à l'école et en-dehors de l'école pour tenter de résorber la « fragmentation scolaire » identifiée par le chercheur J. Netter :

Malgré les injonctions répétées depuis des années à la collaboration entre acteurs hétérogènes, et bien que la littérature scientifique montre que la place qui est faite aux apprentissages dans les échanges au sein des établissements conditionne l'efficacité des équipes en matière de réussite de tous les enfants (Talbert, 2009), l'articulation entre les enseignants, animateurs et intervenants

est donc marquée par l'absence d'évocation des contenus et la focalisation sur les questions de comportement des élèves, ou d'organisation dans certains cas rares. Ce constat a un effet de renforcement de l'injonction à la collaboration qui ne débouche pas plus que par le passé sur une évolution de la situation, les acteurs privilégiant souvent une stricte séparation qui garantit une coexistence aussi pacifique que possible (Gather Thurler, 2007). On voit mal comment un tel abord de la question pourrait aider à penser la construction des apprentissages des enfants, totalement absente du raisonnement. (Netter, 2019b, p. 100-101)

Ainsi les enseignants en tant que techniciens des savoirs disciplinaires (Reuter, 2013) pourraient avoir un rôle de médiateur de leur culture disciplinaire à condition de posséder une bonne connaissance des mécanismes en jeu, notamment pour les enseignants du 1er degré :

[…] en outre, l'établissement d'une correspondance entre discipline et activité n'est pas si simple pour les enseignants car elle suppose qu'ils aient une idée précise de ce que les activités doivent aux disciplines auxquelles elles sont liées - sans parler d'identifier clairement ces disciplines. Elle exige donc d'eux une compétence professionnelle pointue pour laquelle ils apparaissent peu préparés. Il leur faudrait en effet avoir un recul permanent sur leur propre activité et les raisons pour lesquelles ils attendent un travail des enfants, sur les termes qu'ils emploient et le contenu exact qu'ils recouvrent. Ce recul est d'autant plus difficile à obtenir que les enseignants ont une longue pratique scolaire, au cours de laquelle ils ont largement naturalisé les structures disciplinaires. D'une certaine manière, pour eux, tout relève de l'évidence. Et les enseignants du primaire, sans spécialité disciplinaire affichée mais garants de l'ensemble des disciplines, n'ont pas toujours eu le loisir d'en étudier les fondements épistémologiques. C'est sans doute en partie pourquoi les structures disciplinaires sont fréquemment présentées en classe comme des normes dont la raison d'être importe peu, mais qu'il convient avant tout de respecter (Netter, 2018, p. 107-108)

Le didacticienne A. Arnaud-Bestieu (2019) voit dans la formation initiale et continue des enseignants un levier pour doter les enseignants d'un bagage disciplinaire théorique capable d'intégrer les activités thématiques proposées par les acteurs locaux.

Le champ de recherches dans lequel nous souhaitons nous impliquer à l'issue de cette recherche concerne la mise en œuvre au sein des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) d'une didactique de la lecture-écriture revisitée (Reuter, 2002) dans le premier et le second degré. La lutte contre les déterminismes sociaux, institutionnels et territoriaux de l'échec et du décrochage scolaire ne peut plus faire l'économie d'une remise en question de la forme scolaire, à savoir de son socle exclusivement constitué d'une langue écrite culturellement étrangère sur laquelle butent les élèves les plus éloignés socialement et géographiquement de l'école. Les acteurs éducatifs locaux, considérés non plus comme auxiliaires de l'éducation mais comme pourvoyeurs d'éducation, constituent une opportunité de changer les pratiques scolaires pour apprendre autrement. A cette fin, il apparaît indispensable de réfléchir à une didactique territorialisée de la discipline français pour lui permettre d'intégrer les différentes expériences contextualisées proposées à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Si les objectifs programmatiques demeurent, les moyens de les acquérir devront savoir associer dans une dynamique transdisciplinaire et artistique l'expérience et l'expertise des acteurs associatifs et institutionnels tels que les compagnies théâtrales, les metteurs

en scène, les écrivains et illustrateurs pour la jeunesse, la géopoétique, les associations de valorisation du patrimoine, les formateurs d'ateliers d'écriture et les médiathèques.

Bibliographie

Ahr, E. (2016). La lecture et le fonctionnement du cerveau pour une « neuropédagogie » de la lecture. *Administration Education*, *N° 152*(4), 17-23.

Albero, B., & Thievenaz, J. (2022). *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en science de l'éducation et de la formation*.

Alpe, Y. (2012). Performances scolaires et territoire rural en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *59*, Art. 59. https://doi.org/10.4000/ries.2288

Alpe, Y., Champollion, P., & Barthes, A. (2016). *École rurale et réussite scolaire*. Canopé éditions.

Alpe, Y., Champollion, P., & Poirey, J.-L. (2010). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, tome 5 Après le collège*. Presses Universitaires de Franche-Comté.

Ancet, P. (2011). Situation de handicap et normes sociales. *Le Carnet PSY*, *158*(9), 29-31. https://doi.org/10.3917/lcp.158.0029

Ancrage territorial. (2019). [Terme]. Géoconfluences. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/ancrage-territorial

Ardoino, J. (2000). Approche multiréférentielle. *Education et formation*, 254-260.

Arnaud-Bestieu, A. (2014). De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner. *Éducation et didactique*, *8*(2), Art. 2. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1929

Arnaud-Bestieu, A. (2019). Former les professeurs des écoles à la réception des œuvres chorégraphiques contemporaines : Analyse épistémique et obstacles à l'expérience. *Recherches & éducations*. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6930

Au creuset de l'absolutisme. (2022, septembre 17). In *Concordance des temps*. sur https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/concordance-des-temps/1515-1715-au-creuset-de-l-absolutisme-7767380

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

Barone, C., Fougère, D., & Pin, C. (2019). La lecture partagée : Un levier pour réduire les inégalités scolaires ? L'évaluation par expérimentation aléatoire d'un dispositif dans des écoles maternelles. *LIEPP Policy Brief*, *44*, 1-8.

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière : Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.

Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement : Les managers de la République* (P.U.F.). https://www.puf.com/content/Sociologie_des_chefs_d%c3%a9tablissement

Barrère, A., Bolloré, P., Bouvier, A., Matringe, G., & Toulemonde, B. (2012). Des identités professionnelles en construction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *60*, Art. 60. https://doi.org/10.4000/ries.2487

Barthes, A. (2020). Territorialisation de l'éducation : Quelles significations politiques ? In *Territorialisation de l'éducation. Tendance ou nécessité* (p. 1-6). ISTE. https://www.istegroup.com/fr/produit/territorialisation-de-leducation/

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'Education*, *45*. 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., Champollion, P., Alpe, Y., Garnier, B., Bouvier, A., Boyer, M., Eymard, T., Rieutort, L., Dussaux, M., Lange, J.-M., Peltier, C., Vergnolle-Mainar, C., Gaujal, S., Leninger-Frezal, C., rothenburger, C., Reynaud, C., Franc, S., Rouba, R., Maximin, B., & Floro, M. (2017). *Permanences et évolutions de la relation complexes entre éducations et territoires, Série Education*.

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. (2017a). Education au développement durable. In *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à...* (L'Harmattan, p. 92-106).

Barthes, A., & Lange, J.-M. (2017b). Savoirs. In *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 557-564). L'Harmattan.

Barthes, A., Lange, J.-M., Tutiaux, N., Alpe, Y., Carole, A., François, A., Authier, D., Awais, N., Bader, B., Barroca-Paccard, M., Barroca, B., Bart, D., Berger, D., Bernard, S., Blangy, S., Champy Remoussenard, P., Charbonnier, V., Charlot, B., Condette, S., & Abdelkarim, Z. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*.

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

Ben Ayed, C. (2010). 15. Les limites de l'action éducative locale : Usure et mise à l'épreuve des professionnels. In *École : Les pièges de la concurrence* (p. 273-284). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.brocc.2010.01.0273

Berque, A. (2007). Qu'est-ce que l'espace de l'habiter ? In *Habiter, le propre de l'humain : Villes, territoire et philosophie* (p. 7-16). La Découverte.

http://www.cairn.info/habiter-le-propre-de-l-humain--9782707153203-page-53.htm

Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : Les relations à l'environnement dans le développement humain. D'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, *Volume 4*, Art. Volume 4. https://doi.org/10.4000/ere.5129

Berryman, T. (2012). Forme scolaire de l'éducation et exil des cohabitants : Quels ancrages éducatifs pour la cohabitation, la « cohabitabilité » ? In *Habiter : L'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement, 2011-2012* (p. 63-82). Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement en Poitou-Charentes (Ifrée).

Bertaux, D., & Singly, F. de. (2003). *Les récits de vie : Perspective ethnosociologique*. Nathan.

Bertolino, M. A. (2018). Pre-Progettazione Strategica in Territori Piè-Montani : Il Caso Della Zona Omogenea Pinerolese. *Revue de géographie alpine*. https://doi.org/10.4000/rga.4228

Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola : Quale sviluppo per l'Italia*. Il mulino.

Bier, B., Chambon, A., & Queiroz, J.-M. de. (2010). *Mutations territoriales et éducation : De la forme scolaire vers la forme éducative?* Rencontres nationales de l'éducation, Issy-les-Moulineaux. ESF.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2017). *L'entretien*.

Blanchet, P., & Francard, M. (2003). Appartenance (sentiment de). In *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (A. Colin, p. 18-25).

Blanc-Serra, A. (2018a). Les instituteurs à Briançon du XIVème au XIXème siècle : Un statut précurseur ? *Carrefours de l'éducation*, *45*, 129-148.

Blanc-Serra, A. (2018b). Les instituteurs à Briançon du XIVème au XIXème siècle : Un statut précurseur ? *Carrefours de l'education*, *n° 45*(1), 129-148.

BO. (2002). Bulletin Officiel—B.O. spécial n°1 du 3 janvier 2002. *Ministère de l'éducation nationale*. https://www.education.gouv.fr/botexte/sp1020103/MENA0102675X.htm

Bocca, G. (1992). *La disunità d'Italia : Per venti milioni di italiani la democracia è in coma e l'Europa si allontana*. Garzanti.

Bois, E., Hugon, M., Glomeron, F., & Feinard-Duranceau, M. (2021). Engagement des éco-délégués en collège et lycée : Quel pouvoir d'agir ? *Tréma*, *56*, Art. 56. https://doi.org/10.4000/trema.7090

Boissinot, A. (2018). Éducation et politique(s) : Une relation en question(s). *Administration & Éducation*, *159*(3), 5-11. https://doi.org/10.3917/admed.159.0005

Bonnéry, S. (2014). Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles :. Réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle « maternelle ». *Le français aujourd'hui*, *185*(2), 47-57. https://doi.org/10.3917/lfa.185.0047

Bonnéry, S. (2018). LAHIRE Bernard (dir.). Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants. Paris : Éd. du Seuil, 2019, 1232 p. *Revue française de pédagogie*, *205*(4), 122-124. https://doi.org/10.4000/rfp.8772

Bonnéry, S., & Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, *190*(3), 23-34. https://doi.org/10.3917/lfa.190.0023

Bordiec, S., Pinsolle, J., & Tourneville, J. (2022). *La " gouvernance " des Cités Éducatives. Acteurs, organisations et mobilisations.* [Research Report]. ANCT. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03737511

Bottero, E. (2022). *Site de Enrico Bottero*. Sito di Enrico Bottero. https://www.enricobottero.com/enrico-bottero

Bouba Olga, O. (2021). *Qu'est-ce que le « rural » ? Analyse des zonages de l'Insee en vigueur depuis 2020* [Actualité]. Géoconfluences. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/actualites/eclairage/grille-densite-zonage-aires-urbaines-definition-rural

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

Boudesseul, G., Métayer, C., Monso, O., Caro, P., Grelet, Y., Vivent, C., & Minassian, L. (2017). Les disparités territoriales de risques sociaux d'échec scolaire. *Géographie de l'école*. file:///C:/Users/Stephane/Downloads/depp-geographie-ecole-2017-dossier-2-inegalites-territoriales-risques-sociaux-echec-scolaire_738345%20(1).pdf

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture* (Repr). Éd. de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.

Bouron, J.-B. (2020). *Zonage en aires d'attraction des villes* [Terme]. Géoconfluences. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/zonage-en-aires-dattraction-des-villes

Bouvet, R. (2015). *Vers une approche géopoétique : Lectures de Kenneth White, Victor Segalen, J.-M. G. Le Clézio*. Presses de l'Université du Québec.

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/

Bouzarou, N. (2008). Des « crypto-ZEP » en milieu rural et montagnard ? *Diversité*, *155*.

Caplow, T. (1970). *L'enquête sociologique* (Armand Colin).

Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe : 530 élèves du primaire au bac* (1re édition). PUF.

Champollion, P. (2008). La territorialisation de l'école au regard de l'égalité des chances : Frein ou levier ? Eléments de cadrage et de réflexion développés principalement à partir des territoires ruraux isolés et montagnards. *Actes du colloque Efficacité et équité en éducation Symposium Territoire*.

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).

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

Chauvigné, C. (2021). *La vie scolaire, une histoire singulière au sein du système éducatif : « La Revue de la vie scolaire », 1960-2016*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2021). *Enseigner la francophonie : Principes et usages*. Hachette français langue étrangère.

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

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

Constitution de la République italienne, Senato della Repubblica (2012). https://www.senato.it/1024#

Constitution française de 1958, Conseil constitutionnel (2008). https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur

Corrado, F., & Durbiano, E. (2018). La Città Metropolitana in Italia : Nuovi spazi di dialogo e relazione tra città e montagna. *Revue de géographie alpine*, *106*(2). https://doi.org/10.4000/rga.4299

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

Courlet, C., Kadiri, N., Fejjal, A., & Jennan, L. (2013). Le projet de territoire comme construit d'acteurs et processus de révélation des ressources : L'exemple marocain. *GéoDév.ma*, *1*(0), Art. 0. https://doi.org/10.48343/IMIST.PRSM/geodev-v1.612

Danic, I. (2019). *Les espaces de construction des inégalités éducatives* (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique). PUR.

d'Atena, A. (2013). Le régionalisme italien et ses racines culturelles. *Civitas Europa*, *N° 30*(1), 41-53.

Davin-Chnane, F., Faïta, D., Amigues, R., & Kherroubi, M. (2003). Enseigner en français et enseigner le français en ZEP. *Recherche & formation*, *44*(1), 93-110. https://doi.org/10.3406/refor.2003.1871

Debarbieux, B. (2009). Territoire-Territorialité-Territorialisation : Aujourd'hui encore, et bien moins que demain…. *Territoires, territorialité, territorialisation: controverses*

et perspectives : actes des entretiens de la Cité des Territoires : Grenoble, 7 et 8 juin 2007, 75-89.

de Bellefon, M.-P., Eusebio, P., Pégaz-Blanc, O., Forest, J., & Warnod, R. (2020). *En France, neuf personnes sur dix vivent dans l'aire d'attraction d'une ville* [Insee focus 211]. Insee. https://www.insee.fr/fr/statistiques/4806694

Del Rey, A. (2013). *À l'école des compétences : De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. La Découverte.

Delahaye, J.-P. (2019). Près de quarante ans après : Une analyse du pilotage politique de l'éducation prioritaire et une réflexion sur ses résultats. *Administration & Éducation*, *164*(4), 23-28. https://doi.org/10.3917/admed.164.0023

Delahaye, J.-P., Charbonnier, D., Henriet, 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).

Delahaye, J.-P., Charbonnier, D., & Mamou, G. (2006). *L'EPLE et ses missions* (N° 2006-100; p. 55).

Dematteis, G. (2018). La metro-montagna di fronte alle sfide globali. Riflessioni a partire dal caso di Torino. *Revue de géographie alpine*, *106-2*. https://doi.org/10.4000/rga.4318

de Peretti, I. (2022). Lectures dramatique, dramaturgique, scénique : Essai de modélisation à usage didactique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *193-194*, Art. 193-194. https://doi.org/10.4000/pratiques.11409

de Peretti, I., & Petitjean, A. (2022). Introduction. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *193-194*, Art. 193-194. http://journals.openedition.org/pratiques/11302

Deshayes, J.-L. (2010). *D'un territoire conquis à un local octroyé : La constitution d'un employeur territorial à Longwy – Institut Européen du Salariat*. http://ies-

salariat.org/index.php/2015/01/01/dun-territoire-conquis-a-un-local-octroye-la-constitution-dun-employeur-territorial-a-longwy/

Dubet, F. (2010). *Les places et les chances : Repenser la justice sociale*. Seuil.

Durand, Y. (2016). *Rapport annuel de suivi de la loi de refondation de l'école—Assemblée nationale* (p. 135). https://www.assemblee-nationale.fr/presidence/Loi-de-refondation-de-l-ecole-rapport-2017.pdf

Durkheim, E. (2014). *L'évolution pédagogique en France*. Presses universtaires de France.

Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : Quelle responsabilité pour l'école ? *Swiss Journal of Educational Research*, *23*(2), 321-335. https://doi.org/10.24452/sjer.23.2.4608

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

Eco, U., & Rosso, F. (2013). *Confessions d'un jeune romancier*. B. Grasset.

Eco, U., & Schifano, J.-N. (2011). *Le nom de la rose* (Éd. augmentée d'une apostille traduite de l'italien par Myriem Bouzaher). B. Grasset.

Écoumène (ou œkoumène). (2017). [Terme]. Géoconfluences. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/ecoumene

Érème. (2021). [Terme]. Géoconfluences. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/ereme

Espace. (2012). [Terme]. Géoconfluences. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/espace

Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Librairie philosophique J. Vrin.

Ferrajoli, C. (2011). L'organizzazione scolastica ancora al centro del contenzioso costituzionale tra stato e regioni. *Associazione Italiana dei Costituzionalisti*, *4*, 12.

Feyfant, A. (2017). A la recherche de l'autonomie des établissements. *Dossier de veille de l'IFE*, *118*, 24.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison* (Nachdr. der Ausg. 1975). Gallimard.

Fourny, M.-C. (2018). Métropoles alpines. Vers une nouvelle alliance entre villes et montagnes ? *Revue de géographie alpine*, *106-2*. https://doi.org/10.4000/rga.4216

Franchi, M.-C., Mioche, A., & Tournier, É. (2019). *Rapport annuel des inspections générales IGEN-IGAENR 2019. L'autonomie des établissements scolaires* (p. 137) [IGEN-IGAENR]. MENJ. https://www.education.gouv.fr/media/14189/download

François, P. (2002). *La réforme régionale en Italie—Un exemple de décentralisation*. Sénat. https://www.senat.fr/ga/ga41/ga419.html

Galland, O., & Lemel, Y. (2018). *Sociologie des inégalités*. Armand Colin.

Garnier, B. (2007). Les fondateurs de l'école unique à la fin de la première guerre mondiale : L'Université nouvelle, par les Compagnons. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *159*, Art. 159. https://doi.org/10.4000/rfp.692

Garnier, B. (2014). Territoires, identités et politiques d'éducation en France. *Carrefours de l'education*, *n° 38*(2), 127-157.

Garnier, B. (2020). Esquisse d'une histoire de la démocratisation de l'enseignement en Europe de 1918 à nos jours. *Carrefours de l'éducation*, *n°50*, 181. https://doi.org/10.3917/cdle.050.0181

Gatel, F. (2021). *Décryptage de la version sénatoriale du projet de loi 4D (3DS)*. Landot & associés. https://blog.landot-avocats.net/2021/07/15/decryptage-de-la-version-

senatoriale-du-projet-de-loi-4d-3ds-avec-mme-la-senatrice-f-gatel-video-detaillee/

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

Gilbert, D., & Viguier, P. (2018). *La Compagnie des Alpes : Développement, stratégie et internationalisation d'un acteur majeur du tourisme et des loisirs en France* [Document]. Géoconfluences. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/les-nouvelles-dynamiques-du-tourisme-dans-le-monde/corpus-documentaire/compagnie-des-alpes

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

Gourault, J. (2020). *Différenciation terriroriale : Présentation du projet de loi organique relatif à la simplification des expérimentations*. Ministère de La Cohésion Des Territoires et Des Relations Avec Les Collectivités Territoriales. https://www.cohesion-territoires.gouv.fr/en/node/44671

Groux, D., & Chnane-Davin, F. (2009). *Méthodologie de la comparaison en éducation*. Harmattan.

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

Habiter / habitant. (2013). [Terme]. Géoconfluences. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habiter-habitant

Hessel, S. (2011). *Indignez-vous !* (Éd. revue et augmentée). Indigène éd.

Heurdier, L. (2019). Recherche et éducation prioritaire : Un regard rétrospectif. *Administration & Éducation*, *164*(4), 59-64. https://doi.org/10.3917/admed.164.0059

Heurdier, L., & Prost, A. (2017). *Les politiques de l'éducation en France—2e édition*. La documentation Française.

Houdart-Merot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Presses universitaires de Rennes ; Adapt éditions.

Houdart-Merot, V. (2012). Une histoire ancienne, de nouveaux défis. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *61*, Art. 61. https://doi.org/10.4000/ries.2670

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

INSEE. (2022a). *Base des bassins de vie*. https://www.insee.fr/fr/information/2115016

INSEE. (2022b). *Base des zones d'emploi*. https://www.insee.fr/fr/information/4652957

Jacob, L. (2018). Réformes territoriales et modifications des rapports ville-montagne dans les Alpes-Maritimes. *Revue de géographie alpine*, *106-2*. https://doi.org/10.4000/rga.4107

Jambes, J.-P. (2001). *Territoires apprenants : Esquisses pour le développement local du XXIe siecle*. L'Harmattan.

Jouan, S. (2015). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui, archaïsme ou école de demain ?* ESF éditeur.

Kakpo, S., & Netter, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *182*, Art. 182. https://doi.org/10.4000/rfp.4003

La France dans le classement PISA. (s. d.). vie-publique.fr. Consulté 6 septembre 2022, à l'adresse https://www.vie-publique.fr/eclairage/19539-resultats-des-eleves-la-france-et-le-classement-pisa

Laffitte, R. (2020). *« Fonctions régaliennes de l'État » en République ?* Mediapart. https://blogs.mediapart.fr/roland-laffitte/blog/091220/fonctions-regaliennes-de-l-etat-en-republique

Lafon, L., & Roux, J.-Y. (2019). *Les nouveaux territoires de l'éducation* (Nº 43). Sénat. http://www.senat.fr/rap/r19-043/r19-043.html

Lahire, B. (1990). Sociologie des pratiques d'écriture : Contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier. *Ethnologie française*, *20*(3), 262-273.

Lardet, F., Rolland, V., Sempastous, J.-B., & Battistel, M.-N. (2020). *Evaluation de la loi de modernisation, développement et protection des territoires de montagne* (Nº 2735). Assemblée nationale. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/dossiers/evaluation_loi_2016-1888

Le projet académique 2022-2025. (2022). Académie d'Aix-Marseille. https://www.ac-aix-marseille.fr/le-projet-academique-2022-2025-123824

Leloup, F., Moyart, L., & Pecqueur, B. (2005). La gouvernance territoriale comme nouveau mode de coordination territoriale ? *Geographie, economie, societe*, *Vol. 7*(4), 321-332.

Leveau, P. (1983). La ville antique et l'organisation de l'espace rural : Villa, ville, village. *Annales*, *38*(4), 920-942. https://doi.org/10.3406/ahess.1983.410969

Lévy, J., & Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie [et de l'espace des sociétés*. Belin.

Limite(s). (2021). [Terme]. Géoconfluences. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/limite

Lombardi, L. (2012). L'école et les réseaux. *AFAE*, *136*. https://www.afae.fr/produit/lecole-et-les-reseaux/

Lombardi, L. (2021). La comparaison internationale comme aide à la réflexion sur les programmes scolaires. *AFAE*, *170*(2), 101-106.

Malet, R. (2021). *Comparatisme Interculturel en Sciences de l'Education et de la Formation*.

Manguel, A. (2000). *Une histoire de la lecture*. Actes Sud ; Leméac.

Marchand, B. (2001). La haine de la ville : « Le désert français » de Jean-François Gravier. *L'information géographique*, *65*(3), 234-253.

Maugis, & Touahir, M. (2019). *MENJ-DEPP Note d'information 19-36*. https://www.education.gouv.fr/media/22346/download

Mérenne, E. (2015). J.-C. Gay, L'homme et les limites. *Belgeo. Revue belge de géographie*, *4*, Art. 4. http://journals.openedition.org/belgeo/17771

Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte.

Merlin-Kajman, H. (2016). *Lire dans la gueule du loup : Essai sur une zone à défendre, la littérature*. Gallimard.

Merlin-Kajman, H., & Tourret, L. (Réalisateurs). (2011). Quelle littérature enseigner ? In *Être et savoir*. https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/quelle-litterature-enseigner-la-litterature-jeunesse-le-sommet-mondial-pour

Mise en œuvre des réformes en cours. Devoirs faits. Note d'étape. Août 2020. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 4 septembre 2022, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/mise-en-oeuvre-des-reformes-en-cours-devoirs-faits-note-d-etape-aout-2020-306400

MIUR. (2019). *Decreto Ministeriale n. 774 del 4 settembre 2019*. Miur - Ministero dell'istruzione - Ministero dell'universit e della ricerca.

https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019?pk_vid=65bec1eca99eb6c6163067671204e6d5

Mobilité. (2021). [Terme]. Géoconfluences. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/mobilite

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Actes sud/Play bac.

Morin, E., & Pistoletto, M. (2015). *Impliquons-nous : Dialogue pour le siècle*.

N. 90 Appel à la légitimité constitutionnelle 14 septembre 2011. (2011). *Gazzetta ufficiale*. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/corte_costituzionale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2011-10-26&atto.codiceRedazionale=011C0597

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

Netter, J. (2019a). Introduction. Division du travail et inégalités. In *L'école fragmentée* (p. 7-14). Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/l-ecole-fragmentee--9782130814382-p-7.htm

Netter, J. (2019b). *L'école fragmentée : Division du travail et inégalités dans l'école primaire* (1re édition). Puf.

Normand, R. (2021). Leadership and French Principals : An Unthinkable and Paradoxical Moral Agency. In R. Normand, L. Moos, M. Liu, & P. Tulowitzki (Éds.), *The Cultural and Social Foundations of Educational Leadership : An International Comparison* (p. 103-121). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74497-7_6

Œuvrard, F. (1979). Démocratisation ou élimination différée ? *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *30*(1), 87-97. https://doi.org/10.3406/arss.1979.3491

Paquot, T. (2007). Habitat, habitation, habiter. In *Habiter, le propre de l'humain : Villes, territoire et philosophie* (p. 7-16). La Découverte. https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-3-page-48.htm

Paquot, T. (2011). Qu'est-ce qu'un « territoire » ? *Vie sociale*, *N° 2*(2), 23-32.

Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Gallimard.

Penso, E., Carvin, E., & Fourment, H. (2021). *« La journée académique de la pédagogie, miroir de la créativité des professeurs et des territoires »* [AFAE]. https://www.afae.fr/?s=penso

Perrat, J. (2021). Différenciation territoriale : Moins d'État ? Plus d'État ? Quel État ? *Attac-Les possibles*, *27*. https://france.attac.org/nos-publications/les-possibles/numero-27-printemps-2021/debats/article/le-neoliberalisme-et-la-democratie-degradee-7867

Peugny, C. (2013). *Le destin au berceau : Inégalités et reproduction sociale*. République des idées : Seuil.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu : Essai sur la littérature*. Editions de Minuit.

Piemonte, C. S. I. (2021). *Istruzione*. Città Metropolitana di Torino. http://www.torinometropoli.it/cms/ifp/istruzione/programmazione

Pirone, I. (2020). L'accompagnement en éducation : Une nouvelle façon d'esquiver la rencontre avec l'adolescent ? *Carrefours de l'education*, *n° 50*(2), 21-35.

PISA 2018 Results (Volume V) : Effective Policies, Successful Schools. (2020). OCDE. https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-v-ca768d40-en.htm

Pittia, S., & Bagioni, L. (Réalisateurs). (2022). Qui a inventé la République ? 1/4 : Que doit-on à Rome et au courant de l'humanisme civique dans les cités italiennes ? In *Avec philosophie*. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/avec-philosophie/que-doit-on-a-rome-et-aux-cites-italiennes-8172852

Poupon, F. (2018). Géopoétique et écologie dans l'œuvre poétique de Kenneth White. *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, *13*, Art. 13. https://doi.org/10.4000/essais.471

Présentation de l'Institut. (s. d.). Consulté 5 septembre 2022, à l'adresse https://www.institut-geopoetique.org/fr/presentation-de-l-institut

Proust, M. (1988). *Sur la lecture* (1. éd). Actes Sud.

Requier-Desjardins, D. (2020). Territoires – Identités – Patrimoine : Une approche économique ? *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, *Vol. 11, n°2*, Art. Vol. 11, n°2. https://doi.org/10.4000/developpementdurable.17448

Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture* (3e édition). ESF.

Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e éd. actualisée). De Boeck.

Rey, A. (2012). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.

Rolla, G. (2019). L'evoluzione dello Stato regionale in Italia : Tra crisi del regionalismo omogeneo e aspirazioni a un'autonomia asimmetrica dei territori. *Le Regioni*, *47*(1), 141-184.

Roques, J.-L. (2007). *Effet de la culture locale sur les projets scolaires de jeunes collégiens*. International Conference of Territorial Intelligence « Education and Territories: Contexts, Organizations and School Trajectories », Digne les Bains. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01153862

Roth, X., Barthes, A., & Cohen, J. (2021). Plaidoyer pour les antivaleurs. *Education*, *47*.

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).

Roux, E. (2018). Des dispositifs de connaissances territoriales pour (re)penser les relations villes-montagnes des métropoles alpines. *Revue de géographie alpine*, *106*(2). https://doi.org/10.4000/rga.4019

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

Seguy, J.-Y. (2007). École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : Le rôle des compagnons de l'université nouvelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *36/3*, Art. 36/3. https://doi.org/10.4000/osp.1432

Talbot, D. (2006). La gouvernance locale, une forme de développement local et durable? Une illustration par les pays. *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, *Dossier 7*, Art. Dossier 7. https://doi.org/10.4000/developpementdurable.2666

Tauveron, C. (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. INRP, Institut national de recherche pédagogique.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM2*. Hatier.

Territoire, territorialisation, territorialité. (2021). [Terme]. Géoconfluences. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/territoires-territorialisation-territorialite

Toulemonde, B., & Le Neve, S. (2017). *Et si on tuait le mammouth ?* (L. 'aube E. De, Éd.).

Tutiaux-Guillon, N. (2017). Disciplines scolaires. In *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 381-386). L'Harmattan.

Van Zanten, A. (2021). *Les politiques d'éducation* (P.U.F.).

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

Vandelli, L. (2019). Il regionalismo differenziato. *Rivista AIC*, *3*.

van Zanten, A. (2015). « Ce qui m'a toujours frappée en France, c'est la barrière qui existe entre pouvoir central et communauté locale ». *Diversité*, *181*, 5.

Vieillard-Baron, H. (2008). Les campagnes françaises—Etat des lieux. *Diversité(155*, 29-40.

Vincent, G. (1968). Enseignement du français et système scolaire. *Revue française de sociologie*, *9*(3), 355-374. https://doi.org/10.2307/3320562

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Presses universitaires de Lyon.

Vincent, G., Groupe de recherches sur le procès de socialisation (Lyon, France), & Association internationale des sociologues de langue française (Éds.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.

Westphal, B. (s. d.). *Pour une approche géocritique des textes*. Consulté 5 septembre 2022, à l'adresse https://archive.wikiwix.com/cache/index2.php?url=http%3A%2F%2Fwww.vox-poetica.net%2Fsflgc%2Fbiblio%2Fgcr.html#federation=archive.wikiwix.com&tab=url

Winder, C. G.-B., Gobert, J., Millon-Faure, K. K., & Assude, T. (2019). Le dispositif « “devoirs faits” » dans un collège REP+ : Structure et fonctions. *L’école d’été de didactique de mathématiques*, 9.

Zimmermann, J.-B. (2005). Entreprises et territoires : Entre nomadisme et ancrage territorial. *La Revue de l’Ires*, *n° 47*(1), 21-36.

Table des figures

Figure 1 Carte de la République des Escartons (1343-1723). 23
Figure 2 La carte de l'écoumène de Ptolémée, re-dessinée en utilisant la deuxième projection, reconstituée d'après la *Géographie de Ptolémée*, 1467 (Bibliothèque nationale de Varsovie). 28
Figure 3 Les limites des EPCI (carte de gauche) et les limites des Pays et PETR (carte de droite), dans les départements 04–05–06. 48
Figure 4 Les fondements épistémologiques de la géographie utilisés dans l'éducation à l'environnement en lien avec l'idée de territoire (Girault & Barthes, 2016, p. 5). 63
Figure 5 Les fonctions du territoire, J.C. Gay, 2016 65
Figure 6 Les cinq fonctions constitutives du territoire éducatif et leurs interrelations. 66
Figure 7 Costumes universitaires réglementés par Napoléon Ier 71
Figure 8 Les cinq éléments scolaires en tensions dans le contexte rural. 86
Figure 9 Les tensions scolaires dues aux cinq caractéristiques de la forme scolaire d'après Guy Vincent (1994) 90
Figure 10 « Peut mieux faire » pour des élèves en réussite. 94
Figure 11 Des "résultats satisfaisants" pour des élèves en échec, Cayouette-Remblière, 2016, p. 147. 95
Figure 12 La forme scolaire et les dispositions sociales des élèves : deux univers en tension, Cayouette-Remblière, 2016, p. 116 96
Figure 13 Les liens entre la forme scolaire, le contexte territorial et le décrochage cognitif et scolaire d'après Guy Vincent, Joanie Cayouette-Remblière et Stéphane Bonnéry. 98
Figure 14 La relation entre le type de littéracie familiale à l'occasion de lectures partagées familiales et leur impact sur les compétences scolaires des élèves à la maternelle. 101
Figure 15 La production du curriculum invisible dans les activités péri-éducatives d'après J. Netter, 2018. 102
Figure 16 Répartition des compétences état - métropoles - établissements en matière éducative en Italie (Source MIUR). 109
Figure 17 Comparaison de l'évolution vers la territorialisation du système éducatif dans les systèmes scolaires italiens (cercles verts) et français (cercles bleus). 112
Figure 18 La relation hiérarchique Auteur-Texte-Lecteur d'après Alberto Manguel (2000) 119
Figure 19 La collaboration auteur lecteur pour accéder au texte 122
Figure 20 Choix des lectures d'album par les enseignants à l'école primaire d'après Stéphane Bonnéry (2014). 123
Figure 21 Comparaison du choix des œuvres de jeunesse à l'école primaire d'après Stéphane Bonnéry (2014). 124
Figure 22 Structuration et prospective des médiathèques centres et relais départementaux des Hautes-Alpes 128
Figure 23 La territorialisation de la discipline français par la lecture-écriture pour accéder à la culture littéraire. 136

Figure 24 Les identités du chef d'établissement entre pilote, manager et leader, d'après Barrère et al. (2012) 140
Figure 25 Correspondance entre les missions du chef d'établissement et les éléments de la territorialisation des établissements scolaires. 141
Figure 26 Les personnels logés par nécessité absolue de service (NAS) dans la chaîne hiérarchique de l'Education nationale. 142
Figure 27 Les quatre types de relations des établissements scolaires d'après Condette, 2016. 155
Figure 28 Définition de la territorialisation des établissements scolaires à partir des fonctions du territoire. 157
Figure 29 Le point d'équilibre de l'établissement à trouver entre verticalité et horizontalité : le rôle du chef d'établissement (CE) et du projet d'établissement (PE).. 160
Figure 30 Localisation du terrain de recherches (en bleu) dans l'arc alpin de Turin à Nice, vue satellite. Collèges et lycées de la zone représentés par des ronds.. 162
Figure 31 Les métropoles de montagne de Turin et de Nice. 164
Figure 32 Correspondances entre les types d'établissement français et italiens. (Source MIUR) 177
Figure 33 Typologie urbain/rural des régions européennes, ANCT 2021. En bleu notre terrain d'étude. 179
Figure 34 Zonage rural basé sur la grille des densités (ANCT 2021). En bleu le terrain d'étude. 180
Figure 35 Comparaison population française et communes par aire ou hors aire d'attraction des villes. (INSEE, 2020). 182
Figure 36 Comparaison du terrain alpin avec le niveau national : % d'aires par taille (à gauche). % nombre de communes par aire (à droite) (INSEE, 2020). 183
Figure 37 Périmètre d'attraction des villes du grand quart sud-est français, en blanc les communes hors d'attraction des villes, INSEE 2020, la taille des ronds bleus est proportionnelle au nombre de collèges. 184
Figure 38 Périmètre d'attraction des villes de notre panel, en blanc les communes hors d'attraction des villes, INSEE 2020, la taille des ronds bleus est proportionnelle au nombre de collèges. 184
Figure 39 Répartition des communes par aire d'attraction des villes et par département (INSEE, 2020) 185
Figure 40 Localisation des communes des établissements scolaires du 2nd degré de notre terrain d'étude, relief et voies d'accès. En bleu la zone de notre étude. 186
Figure 41 Carte des échanges culturels réalisés par le lycée Luigi Des Ambrois d'Oulx (Italie) depuis sa création. Cette carte est exposée dans le hall d'entrée du lycée. 189
Figure 42 Répartition des établissement du panel par aire d'attraction des villes (INSEE, 2020). En vert les communes couronnes des pôles d'attraction des villes. En orange les villes des pôles d'attraction des villes. 192
Figure 43 Répartition des établissements du panel par département 04-05-06 (France) et métropole (Italie) 193
Figure 44 Répartition des établissements du panel dans les 5 catégories (INSEE, 2020). 193
Figure 45 Analyse au niveau infra-départemental de la situation d'isolement des établissements scolaires situés en-dehors des aires d'attraction des villes. 194
Figure 46 Représentativité des établissements scolaires du panel. 195
Figure 47 Occurrences de types d'établissement dans les aires hors d'attraction des villes. 196

Figure 48 Occurrences de types d'établissements dans les pôles et villes couronnes des aires de catégorie 1. 197
Figure 49 Répartition par aire d'attraction des villes des non-réponses des chefs d'établissement. 197
Figure 50 Grille d'analyse des projets d'établissement élaborée à partir des quatre domaines de la définition de la territorialisation des établissements scolaires. 199
Figure 51 Etablissements par aire d'attraction des villes dont le projet d'établissement a été pris en compte dans l'étude. Les établissements barrés sont comptabilisés comme "projet d'établissement absent". 203
Figure 52 Répartition des entretiens avec les chefs d'établissement par aire d'attraction des villes (INSEE, 2020). 206
Figure 53 Répartition comparée France-Italie des entretiens d'explicitation. 207
Figure 54 Résultats de l'analyse des projets d'établissement du panel. Items rassemblés par domaine d'analyse. 211
Figure 55 Exemple de calcul des indices du domaine de la territorialisation 212
Figure 56 Les trois niveaux du projet d'établissement. 218
Figure 57 Contenus disciplinaires mis en relation avec des ressources territoriales (Clg) 219
Figure 58 Contenus disciplinaires mis en relation avec des ressources territoriales (Lycées) 220
Figure 59 Les liaisons inter-degrés dans les projets des collèges du panel 222
Figure 60 Liaisons inter-degrés dans les projets des lycées du panel 223
Figure 61 Actions de valorisation du territoire (clg) 225
Figure 62 Actions de valorisation du territoire (lycées) 226
Figure 63 Les 17 objectifs de développement durable pour 2030, ONU. 228
Figure 64 Comparaison des pratiques de l'ÉDD dans les projets d'établissement français et italiens en pourcentages cumulés. 233
Figure 65 La territorialisation par les acteurs (clg) 238
Figure 66 La territorialisation par les acteurs (lycées) 239
Figure 67 Acteurs du territoire identifiés dans le projet d'établissement (clg) 240
Figure 68 Acteurs du territoire identifiés dans le projet (lycées) 241
Figure 69 Interlocuteurs du territoire mobilisés dans le projet (clg) 242
Figure 70 Interlocuteurs du territoire mobilisés dans le projet (lycée) 243
Figure 71 Place des parents d'élèves dans les projets d'établissement (clg) 246
Figure 72 Place des parents d'élèves dans les projets d'établissement (lycée) 247
Figure 73 Durée de validité du projet d'établissement (clg) 264
Figure 74 Durée de validité du projet d'établissement (lycée) 265
Figure 75 Territorialisation au niveau de l'établissement (clg) 276
Figure 76 Référence à un diagnostic de territoire (clg) 278
Figure 77 Prise en compte d'un projet de territoire et des objectifs du territoire dans le projet d'établissement (clg) 279
Figure 78 Prise en compte d'un projet de réseau ou des autres niveaux scolaires dans les projets d'établissement (clg) 280
Figure 79 Répartition des résidences privées des personnels du collège Les Giraudes pour l'année scolaire 2019-2020 282
Figure 80 Publicité du projet d'établissement par type d'établissement (clg) 283
Figure 81 Financement des collectivités territoriales (clg) 287
Figure 82 Financement des collectivités territoriales (lycée) 288
Figure 83 Formations adaptées au territoire dans les projets d'établissement (clg) 290

Figure 84 Territorialisation au niveau de l'établissement (lycée) 292
Figure 85 Présence d'un diagnostic de territoire dans les projets d'établissement (lycée) 293
Figure 86 Prise en compte d'un projet de réseau ou d'autres niveaux scolaires dans les projets d'établissement (lycée) 294
Figure 87 Visibilité du projet d'établissement (lycée) 295
Figure 88 Formations en adéquation avec les besoins du territoire (lycée) 296
Figure 89 Modification ou hybridation territoriale du curriculum (lycée) 297
Figure 90 Comparaison des territoires éducatifs des centres urbains, des centres urbains de la périphérie et de la ruralité à partir de la grille d'analyse des entretiens .. 303
Figure 91 Tableau d'accès 3ème au DNB du collège 1. Source APAE. 307
Figure 92 Devenir des élèves du collège 1 après la 3ème. Source APAE (Education nationale) 307
Figure 93 Devenir des élèves en fin de 2nde GT du collège 1. Source APAE. 308
Figure 94 Le processus de production de handicap, d'après Patrick Fougeyrolas, 1998. 310
Figure 95 Réseaux académiques d'Aix-Marseille 322
Figure 96 Réseaux académiques de Nice 323
Figure 97 Réseau académique Les Écrins 324
Figure 98 Comparaison bassins de vie (carte gauche) et intercommunalités (carte droite) du terrain d'études. Nombre de collèges proportionnel à la taille du rond rose. 335
Figure 99 Les trois niveaux existants du réseau académique Les Écrins. 337
Figure 100 Comparaison EPCI et collèges (ronds) à gauche/Pays et PETR et lycées (ronds) à droite. Ligne rouge : limite des 2 PETR. Ligne noire : limite du réseau académique Les Écrins. 339
Figure 101 Réseau académique Porte des Alpes 340
Figure 102 Fonctionnement des nouveaux réseaux académiques que nous préconisons à l'issue de l'étude. 343
Figure 103 Comparaison des degrés de territorialisation totale par aire d'attraction des villes (clg) 345
Figure 104 Comparaison des degrés de territorialisation totale par aire d'attraction des villes (lycées) 346
Figure 105 Comparaison des degrés de territorialisation totale des collèges 347
Figure 106 Comparaison des degrés de territorialisation totale des lycées du panel 348
Figure 107 Résultats comparés en % de la part des 4 domaines de la territorialisation des collèges français et italiens du panel. 349
Figure 108 Résultats comparés en % de la part des 4 domaines de la territorialisation des lycées français et italiens du panel. (lycée) 349
Figure 109 Schéma de la réforme territoriale des services DDCS/DDCSPP au niveau national 722

Table des tableaux

Tableau 1 Correspondances entre le New public management, les fonctions du territoire (Gay, 2020) et les cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires (Girault & Barthes, 2016). 67
Tableau 2 Correspondances entre les 5 éléments constitutifs de la forme scolaire (Vincent,1994) et les possibilités qu'offre le territoire. 107
Tableau 3 Les rubriques du plan triennal de l'offre de formation de l'établissement italien 110
Tableau 4 Comparaison France-Italie des typologies d'établissement de notre panel. 194
Tableau 5 Résultats par domaine de territorialisation et territorialisation totale. Distinction collèges et lycées 213
Tableau 6 Programmation de l'éducation au développement durable, lycée classique, Pignerol, Métropole de Turin 230
Tableau 7 Les variantes de l'ÉDD présentes dans les projets d'établissement du panel 231
Tableau 8 Comparaison des modalités de mise en œuvre de l'ÉDD, source projets d'établissement et entretiens du panel de la recherche de 2021. 236
Tableau 9 Comparaison de l'indice total des établissements du panel avec l'expérience du territoire de leurs chefs d'établissement 267
Tableau 10 Moyennes des élèves des trois collèges de secteur du lycée d'Altitude de Briançon (05) par cohorte, moyenne générale (MG) et moyenne de mathématiques (MM). 308
Tableau 11 Comparatif des découpages typologiques et administratifs entre le niveau départemental et le niveau communal 334
Tableau 12 Synthèse par aire, entité administrative et typologie d'établissement de l'analyse des modes de territorialisation des établissements du panel 350

Annexes

1. Les missions du chef d'établissement

Protocole du 16-11-2000

Les valeurs et finalités contenues notamment dans la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, ainsi que les dispositions des lois de décentralisation (n° 82-213 du 2 mars 1982, n° 83-8 et 83-663 du 7 janvier et du 22 juillet 1983, n° 85-97 du 25 janvier 1985) et des lois n° 75-534 du 30 juin 1975 (loi d'orientation en faveur des handicapés) et n° 93-1313 du 20 décembre 1993 (loi quinquennale sur la formation professionnelle) constituent le cadre de référence de l'action du chef d'établissement (et de son adjoint, par délégation).

Sous l'autorité du recteur et de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, le chef d'établissement exerce les missions qui sont les siennes en pleine responsabilité ; pour les mener à bien, il mobilise ses compétences, et celles des membres de l'équipe de direction, dans le cadre de délégations contractualisées et formalisées (article 10 du décret n° 85-924 mod. du 30 août 1985).

Le chef d'établissement représente l'État au sein de l'établissement public local d'enseignement (EPLE). Il en préside le conseil d'administration. Il est secondé dans son action par deux fonctionnaires, nommés par le ministre de l'Éducation nationaleou l'autorité académique habilitée à cet effet, relevant de statuts distincts et intervenant chacun dans des domaines de compétences spécifiques, conformément à l'article 10 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 :

- l'adjoint appartient au corps des personnels de direction et constitue avec le chef d'établissement la direction de l'EPLE. Il seconde le chef d'établissement dans ses tâches pédagogiques, éducatives et administratives et le supplée en cas d'absence ou d'empêchement ; le chef d'établissement peut lui déléguer sa signature ;
- le gestionnaire appartient au corps de l'administration scolaire et universitaire et constitue avec le chef d'établissement et son adjoint l'équipe de direction de l'établissement. Il seconde le chef d'établissement dans les tâches de gestion administrative, qui recouvre l'administration générale et la gestion financière, ainsi que dans celles de gestion matérielle, conformément aux dispositions de la circulaire n° 97-035 du 6 février 1997.

Le chef d'établissement représente l'État

Il est donc porteur des finalités et objectifs définis par le ministre.
Il inscrit son action dans le cadre défini par les textes législatifs et réglementaires.
Il est garant de la sécurité des personnes et des biens de l'établissement.

Le chef d'établissement dirige l'établissement

Il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement.
- Expression locale de la politique académique, menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, cette politique vise la réussite de tous les élèves, et de chacun d'entre eux.
- Le chef d'établissement pilote le projet d'établissement en y associant tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative, il suscite et fédère les initiatives dans le cadre du futur conseil pédagogique dont la création est en préparation.
- Il est garant de l'efficacité de l'organisation pédagogique, traduction nécessaire de

l'intérêt général du service public d'éducation ; sa collaboration avec les corps d'inspection permet d'assurer la qualité des enseignements et de la vie scolaire.
Il préside le conseil d'administration de l'établissement, il en est l'exécutif.
Il prépare et exécute le budget de l'établissement voté par le conseil d'administration.
Il anime, gère et développe les ressources humaines de l'établissement.
Il représente l'établissement.
- Il négocie avec les collectivités territoriales compétentes, inscrit l'établissement dans un réseau local d'établissements et développe tous les partenariats nécessaires.

LES DOMAINES D'ACTIVITÉS - DIRIGER UN ÉTABLISSEMENT

Représentant de l'État, placé sous l'autorité du recteur et de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, le chef d'établissement est garant, dans son établissement :
- de la cohérence d'une politique académique, expression de la politique nationale, dans laquelle s'inscrivent ses objectifs ;
- de la cohérence de l'action éducative telle qu'elle est portée par le projet d'établissement, délibéré en conseil d'administration.
Représentant de l'établissement, il prend, dans le cadre d'une lettre de mission, les initiatives liées à l'autonomie pour atteindre les objectifs fixés. Il agit directement ou dans le cadre de délégations claires données à ses collaborateurs.

I - Conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative
- conduire l'élaboration, la formalisation et le suivi du projet d'établissement, dans le cadre des orientations ministérielles et académiques et dans le cadre des attributions du conseil d'administration ;
- présider et animer le futur conseil pédagogique de l'établissement, les conseils d'enseignement... ;
- constituer les classes et les groupes d'élèves ;
- répartir la DHG et les services d'enseignement, concevoir et réaliser les emplois du temps ;
- assurer l'organisation des enseignements dans le respect des textes réglementaires et en fonction du projet ;
- développer les pédagogies de soutien et d'aide individualisée au bénéfice, notamment, des élèves en difficulté d'apprentissage.

Réguler et harmoniser les modalités et le rythme d'évaluation des apprentissages des élèves
- bâtir une politique de l'établissement relative aux conseils de classe et à l'évaluation des élèves ;
- s'inscrire dans une collaboration avec les corps d'inspection, particulièrement en ce qui concerne le contrôle de l'effectivité des enseignements dispensés (cahiers de textes, régularité des travaux donnés et des procédures d'évaluation...) ;
- organiser les examens.

Conduire une politique d'orientation
- favoriser les conditions d'émergence du projet personnel de l'élève ;

- concevoir avec le conseil d'administration la politique d'orientation en fonction des dispositions nationales et académiques, mettre en œuvre les procédures en y associant notamment les conseillers d'orientation-psychologues ;
- piloter le suivi de l'insertion.

Conduire une politique éducative

- suivre l'assiduité et la ponctualité (présences, absences) ;
- favoriser les modalités d'expression des élèves (conseil de la vie lycéenne, conseil des délégués...) ;
- créer les conditions d'un accueil des élèves dans l'établissement en dehors des heures de cours (restauration, clubs, maison des lycéens, internat, attentes dues au ramassage scolaire...) ;
- organiser et suivre le fonctionnement du secteur médico-social (infirmerie, fonds d'action collégien ou lycéen, bourses...) ;
- impulser et organiser une politique d'éducation à la santé (prévention des conduites à risque, installation et suivi des travaux du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ;
- s'impliquer dans la vie de l'association sportive.

Établir, organiser et maintenir le dialogue avec les parents des élèves.

II - Conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines

- assurer une gestion prévisionnelle des personnels ;
- assurer l'accompagnement des nouveaux personnels, ainsi que des personnels en difficulté (relations ad hoc avec les corps d'inspection et les autorités de rattachement) ;
- participer à l'élaboration et à l'évaluation du plan de formation des personnels (besoins du service vs besoins de l'agent) ;
- valoriser les initiatives et les réussites des personnels, détecter les potentialités ;
- faire de la notation annuelle une occasion d'échanges, d'aide et de valorisation ;
- gérer et accompagner les personnels non titulaires (CES/CEC, aides-éducateurs, vacataires...).

Définir les principes d'organisation des services de l'ensemble des personnels, dans le cadre de leur statut.

Utiliser au mieux le potentiel de remplacement à disposition de l'établissement.

Organiser la communication interne à l'établissement, s'assurer de sa qualité.

Organiser et maintenir le dialogue avec les représentants des personnels de l'établissement.

III - Assurer les liens avec l'environnement

Participer à des réseaux d'établissements

- envisager l'orientation des élèves, les propositions de modifications de la carte des formations, la mutualisation des innovations pédagogiques... au niveau d'un bassin de formation ;
- s'impliquer dans les activités de formation continue des adultes ;
- collaborer avec les autres établissements dans le conseil de ZEP.

Assurer, avec le gestionnaire, les relations indispensables avec la collectivité territoriale de rattachement pour :

- le fonctionnement de l'établissement ;
- la maintenance, la modernisation et la sécurité des locaux.

Organiser et maintenir le dialogue

- avec les associations de parents d'élèves ;
- avec les collectivités territoriales, les partenaires sociaux, les partenaires culturels et sportifs, les acteurs de l'économie locale (taxe d'apprentissage...) ;
- avec les autres administrations de l'État (justice, police, gendarmerie...) ;
- avec les médias.

IV - Administrer l'établissement

Fixer des objectifs, déléguer des domaines d'activités à ses collaborateurs en fonction de leurs compétences et des textes qui régissent leurs missions.
Conduire l'élaboration du budget, le soumettre à la délibération du conseil d'administration, l'exécuter (exercer la fonction d'ordonnateur).
Assurer l'ordre et la sécurité des élèves, des personnels et des biens.
Conduire l'élaboration, la rédaction et l'actualisation du règlement intérieur, être le garant de son application.
Organiser les élections aux différents conseils, commissions et conférence, les préparer et les **présider** (notamment le conseil d'administration), assurer leur suivi (actes...).
Utiliser les outils pertinents pour :
- analyser le fonctionnement de l'établissement et en rendre compte ;
- préparer et présenter le bilan annuel ;
- prévoir l'évolution des effectifs (et des besoins en personnel subséquents) pour la rentrée suivante.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
La directrice des personnels administratifs, techniques et d'encadrement
Béatrice GILLE

2. Les missions des professeurs-documentalistes

NOR : MENE1708402C
Circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017
MENESR - DGESCO A

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et

directeurs académiques des services de l'Éducation nationale; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux chefs d'établissement

Cette circulaire abroge la circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 définissant les missions des « personnels exerçant dans les CDI », B.O. n° 12 du 27 mars 1986.

Conformément à l'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, les professeurs documentalistes exercent leur activité dans l'établissement scolaire au sein d'une équipe pédagogique et éducative dont ils sont les membres à part entière. À ce titre, ils partagent les missions communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. Ils ont également des missions spécifiques. Ils ont la responsabilité du centre de documentation et d'information (CDI), lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information. Ils forment tous les élèves à l'information documentation et contribuent à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information.

L'existence du Capes de documentation depuis 1989, le développement de la société de l'information et l'évolution des pratiques sociales en matière de communication ainsi que l'essor du numérique imposent de renforcer et d'actualiser la mission pédagogique du professeur documentaliste.

Il convient donc de définir avec précision les missions des professeurs documentalistes qui se déclinent en 3 axes : le professeur documentaliste est enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par les élèves d'une culture de l'information et des médias, maître d'œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques et documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition, et il est acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel.

1- Le professeur documentaliste, enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias

La mission du professeur documentaliste est pédagogique et éducative. Par son expertise dans le champ des sciences de l'information et de la communication (Sic), il contribue aux enseignements et dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves. Son enseignement s'inscrit dans une progression des apprentissages de la classe de sixième à la classe de terminale, dans la voie générale, technologique et professionnelle. En diversifiant les ressources, les méthodes et les outils, il contribue au développement de l'esprit critique face aux sources de connaissance et d'information. Il prend en compte l'évolution des pratiques

informationnelles des élèves et inscrit son action dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information.

Le professeur documentaliste peut intervenir seul auprès des élèves dans des formations, des activités pédagogiques et d'enseignement, mais également de médiation documentaire, ainsi que dans le cadre de co-enseignements, notamment pour que les apprentissages prennent en compte l'éducation aux médias et à l'information. Les évolutions du collège, du lycée général, technologique ou professionnel, en lien avec les enjeux de l'éducation aux médias et à l'information, de l'orientation et des parcours des élèves, nécessitent une pédagogie favorisant l'autonomie, l'initiative et le travail collaboratif des élèves, autant que la personnalisation des apprentissages, l'interdisciplinarité et l'usage des technologies de l'information et de la communication. Le professeur documentaliste participe aux travaux disciplinaires ou interdisciplinaires qui font appel en particulier à la recherche et à la maîtrise de l'information. Il accompagne la production d'un travail personnel d'un élève ou d'un groupe d'élèves et les aide dans leur accès à l'autonomie. Il est au cœur de la conception et de la mise en œuvre des activités organisées dans le cadre de la semaine de la presse et des médias à l'école.

Le professeur documentaliste contribue à l'acquisition par les élèves des connaissances et des compétences définies dans les contenus de formation (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, programmes et référentiels), en lien avec les dispositifs pédagogiques et éducatifs mis en place dans l'établissement, dans et hors du CDI.

Le professeur documentaliste peut exercer des heures d'enseignement. « Les heures d'enseignement correspondent aux heures d'intervention pédagogique devant les élèves telles qu'elles résultent de la mise en œuvre des horaires d'enseignement définis pour chaque cycle » (circulaire n° 2015-057 du 29 avril 2015). En application du titre III de l'article 2 du décret n° 2014-940 du 20 août 2014 modifié, chaque heure d'enseignement est décomptée pour deux heures dans le maximum de service des professeurs documentalistes.

Les heures d'enseignement sont effectuées dans le respect nécessaire du bon fonctionnement du CDI.

2- Le professeur documentaliste maître d'œuvre de l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition

Sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur documentaliste est responsable du CDI, du fonds documentaire, de son enrichissement, de son organisation et de son exploitation. Il veille à la diversité des ressources et des outils mis à la disposition des élèves et des enseignants, il organise de manière complémentaire les ressources pédagogiques issues de fonds physiques et numériques en s'appuyant sur la situation particulière de chaque établissement (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel).

Avec les autres membres de la communauté pédagogique et éducative et dans le cadre du projet d'établissement, il élabore une politique documentaire validée par le conseil d'administration, et à sa mise en œuvre dans l'établissement. Cette politique documentaire, qui tient compte de l'environnement de l'établissement, permet aux élèves de disposer des meilleures conditions de formation et d'apprentissage. Elle a pour objectif principal la réflexion et la mise en œuvre de la formation des élèves à la culture informationnelle, l'accès de tous les élèves aux informations et aux ressources nécessaires à leur formation.

La politique documentaire comprend la définition des modalités de la formation des élèves, le recensement et l'analyse de leurs besoins et de ceux des enseignants en matière d'information et de documentation, la définition et la gestion des ressources physiques et numériques pour l'établissement ainsi que le choix des leurs modalités d'accès au CDI, dans l'établissement, à la maison et en mobilité. La politique documentaire s'inscrit dans le volet pédagogique du projet de l'établissement et ne se limite ni à une politique d'acquisition de ressources, ni à l'organisation d'un espace multimédia au sein du CDI.

Le professeur documentaliste met à la disposition des élèves et des professeurs, la documentation relative à l'orientation, à l'information scolaire et professionnelle. Il travaille en partenariat avec les psychologues de l'éducation nationale.

Le CDI est un espace de formation et d'information ouvert à tous les membres de la communauté éducative. Dans ce cadre, le professeur documentaliste pense l'articulation du CDI (et son utilisation) avec les différents lieux de vie et de travail des élèves (salles de cours, salles d'étude, internat) en lien avec les autres professeurs et les personnels de vie scolaire.

Le professeur documentaliste joue le rôle de médiateur pour l'accès à ces ressources dans le cadre de l'accueil pédagogique des élèves au CDI et plus largement dans le cadre de la mise en œuvre des différents enseignements et parcours.

Dans le cadre de l'écosystème numérique de l'établissement, le professeur documentaliste joue un rôle de conseil pour le choix et l'organisation de l'ensemble des ressources accessibles en ligne pour les élèves et les enseignants de l'établissement. Il peut organiser et gérer le contenu d'un espace CDI au sein de l'environnement numérique de travail.

Le professeur documentaliste participe à la définition du volet numérique du projet d'établissement. Il facilite l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques, notamment lors des travaux interdisciplinaires. Le professeur documentaliste assure une veille professionnelle, informationnelle, pédagogique et culturelle pour l'ensemble de la communauté éducative.

La mutualisation des pratiques professionnelles entre professeurs documentalistes de différents établissements est largement recommandée pour atteindre cet objectif en particulier via les réunions et rencontres de bassin.

3- Le professeur documentaliste acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel

L'expertise du professeur documentaliste fait du CDI un lieu privilégié d'ouverture de l'établissement sur son environnement ainsi qu'un espace de culture, de documentation et d'information, véritable lieu d'apprentissage et d'accès aux ressources pour tous.

Dans le cadre du projet d'établissement, et sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur documentaliste prend des initiatives pour ouvrir l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional voire national et international.

Le professeur documentaliste développe une politique de lecture en relation avec les autres professeurs, en s'appuyant notamment sur sa connaissance de la littérature générale et de jeunesse. Par les différentes actions qu'il met en œuvre ainsi que par une offre riche et diversifiée de ressources tant numériques que physiques, il contribue à réduire les inégalités entre les élèves quant à l'accès à la culture. Les animations et les activités pédagogiques autour du livre doivent être encouragées et intégrées dans le cadre du volet culturel du projet d'établissement.

Le professeur documentaliste contribue à l'éducation culturelle, sociale et citoyenne de l'élève. Il met en œuvre et participe à des projets qui stimulent l'intérêt pour la lecture, la découverte des cultures artistiques, scientifiques et techniques en tenant compte des besoins des élèves, des ressources locales et du projet d'établissement. Il peut participer à l'organisation, à la préparation et à l'exploitation pédagogique en relation avec les autres professeurs et les conseillers principaux d'éducation, de visites, de sorties culturelles et faciliter la venue de conférenciers ou d'intervenants extérieurs. Il participe notamment au parcours citoyen et au parcours d'éducation artistique et culturelle au sein de l'établissement.

À cette fin, il entretient des relations avec les librairies, les diverses bibliothèques et médiathèques situées à proximité, le réseau Canopé, les établissements d'enseignement supérieur, les associations culturelles, les services publics, les collectivités territoriales, les médias locaux, le monde professionnel afin que l'établissement puisse bénéficier d'appuis, d'informations et de ressources documentaires.

Les professeurs documentalistes peuvent assurer avec leur accord, en sus de leurs missions statutaires, des missions particulières (référent numérique, référent culture, etc.) définies par le décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 et la circulaire n° 2015-058 du 29 avril 2015. Ils perçoivent à ce titre une indemnité pour mission particulière conformément aux dispositions précitées.

Fait le 28 mars 2017

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
La directrice générale de l'enseignement scolaire,
Florence Robine

3. Missions des conseillers principaux d'éducation

NOR : MENH1517711C
Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015
MENESR - DGRH B1-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale

Les missions générales des conseillers principaux d'éducation (CPE) sont définies à l'article 4 du décret n° 70-738 du 12 août 1970 modifié relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation : « Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance. Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation. »

La circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 est abrogée par la présente circulaire qui actualise les missions des CPE au regard du référentiel de compétences du 1er juillet 2013 et de l'évolution du fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement.

En leur qualité de personnels du service public d'éducation, les conseillers principaux d'éducation concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale et de leur faire partager les valeurs de la République. L'ensemble des responsabilités exercées par le CPE se situe dans le cadre général de la « vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel.

Fondant leur action sur la connaissance de la situation individuelle et collective des élèves, les CPE participent, au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative portée par le projet d'établissement. Comme tous les membres de la communauté éducative, ils contribuent à expliciter, faire comprendre et accepter les règles de vie et de droit en vigueur au sein de l'établissement.

Les CPE sont concepteurs de leur activité qui s'exerce sous l'autorité du chef d'établissement en lien avec le projet d'établissement. Leurs responsabilités se répartissent dans trois domaines : la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire.

1 - La politique éducative de l'établissement

a) La participation à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement

La politique éducative de l'établissement concerne toute la communauté éducative et sa mise en œuvre doit être prise en charge par l'ensemble des personnels de l'établissement. Le projet d'établissement en fixe les priorités à partir d'un diagnostic partagé qui tient compte de la diversité des contextes. Les objectifs des politiques pédagogique et éducative doivent s'articuler de façon cohérente dans le projet d'établissement.

Les principaux objectifs d'une politique éducative d'établissement doivent permettre aux élèves :

- de s'approprier les règles de vie collective ;
- de se préparer à exercer leur citoyenneté ;
- de se comporter de manière plus autonome et de prendre des initiatives ;
- de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle.

Les CPE participent à l'élaboration de la politique éducative de l'établissement. À ce titre, ils contribuent à la mise en œuvre et au suivi du volet éducatif du projet d'établissement. Lorsque l'établissement dispose d'un internat, le CPE veille à ce que le projet éducatif contribue à la réussite et au bien-être des élèves qui le fréquentent. Tous les CPE de l'établissement participent à l'organisation et à l'animation éducative de l'internat. Il en résulte qu'aucun ne peut être spécialisé dans les responsabilités d'internat. En outre, comme pour les autres personnels dans cette situation, le bénéfice d'un logement de fonction accordé par nécessité absolue de service est de nature à entraîner un certain nombre d'obligations supplémentaires.

Dans le cadre du conseil pédagogique et du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), les CPE prennent part au diagnostic de la vie éducative de l'établissement ainsi qu'à l'élaboration et à l'animation des actions que ces instances proposent.

Par ailleurs, ils conseillent le chef d'établissement et les membres de la communauté éducative pour organiser les partenariats avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations complémentaires de l'école, les acteurs socio-économiques, notamment dans le cadre du projet d'établissement.

Enfin, les CPE participent aux instances de l'établissement dont ils sont membres de droit (notamment les conseils d'administration, conseils de classe, conseils pédagogiques, conseils de discipline). En outre, ils peuvent, dans certains cas, assister à titre consultatif aux instances dont ils ne sont pas membres.

b) La contribution à une citoyenneté participative

Les CPE prennent toute leur place dans l'appropriation des valeurs de tolérance, de solidarité et du vivre ensemble. Ils favorisent les processus de concertation et de participation des élèves aux instances représentatives. Ils organisent la formation des délégués, afin que ces derniers soient en mesure d'assurer leurs fonctions au sein des différentes instances de l'établissement ainsi que dans les groupes de travail auxquels ils peuvent être amenés à participer, et la mettent en œuvre avec le concours d'autres personnels ou de partenaires.

Ils veillent à permettre une socialisation au sein de l'établissement par des moments de vie collective. Ils contribuent au développement de l'animation socio-éducative en apportant une contribution essentielle à l'élaboration de projets éducatifs et socioculturels. Ils peuvent participer à l'animation des heures de vie de classe. Ils accompagnent les élèves dans l'apprentissage de la citoyenneté, notamment en les informant de leurs droits et responsabilités et de la capacité à les exercer dans les espaces

de vie scolaire (foyer socio-éducatif, maison des lycéens, pause méridienne, associations...).

De plus, comme tous les autres personnels, ils contribuent au respect des principes de neutralité et de laïcité au sein des établissements et à la lutte contre les discriminations. Dans ce cadre, ils participent à la diffusion et à l'explicitation des principes énoncés dans la charte de la laïcité à l'école.

2 - Le suivi des élèves

a) Assurer le suivi pédagogique et éducatif individuel et collectif des élèves

Les CPE sont associés aux différentes équipes pédagogiques des classes dont ils ont la charge. S'ils sont plus particulièrement concernés par les moments hors de la classe, ils sont aussi impliqués dans les conditions d'appropriation des savoirs par les élèves et associés à la construction de leur projet personnel, notamment en collaboration avec les professeurs principaux.

De par leurs missions spécifiques, les CPE apportent une contribution à la connaissance de l'élève et la font partager. Ils travaillent en étroite collaboration avec les enseignants et les autres personnels, notamment sociaux et de santé, en échangeant des informations sur le comportement et l'activité de l'élève, ses résultats, ses conditions de travail, et en recherchant en commun l'origine de difficultés éventuelles pour lui permettre de les surmonter.

Membres du conseil de classe, ils sont associés à l'équipe pédagogique pour procéder à l'évaluation régulière de l'élève et contribuent à établir une transition efficace entre les cycles et les degrés d'enseignement (passage entre l'école et le collège, entre le collège et le lycée et entre le lycée et le post-bac).

En outre, les CPE apportent, avec les enseignants, un appui aux conseillers d'orientation-psychologues. Ils contribuent avec eux à l'accompagnement, au conseil et au suivi des élèves dans l'élaboration de leur projet personnel d'orientation, de leur poursuite d'études ainsi que de leur insertion sociale et professionnelle.

Dans le cadre de l'action éducative de l'établissement, les CPE travaillent avec les personnels sociaux et de santé, les conseillers d'orientation-psychologues et les partenaires extérieurs pour lutter, notamment, contre les risques psychosociaux (notamment les conduites à risques, les signes d'addiction, les troubles anxieux, les situations de stress) l'absentéisme et le décrochage scolaire. Au sein de l'équipe éducative, ils contribuent à la meilleure connaissance possible de l'adolescent et de son environnement familial et social. Ils apportent une contribution spécifique à la prise en charge globale des élèves.

En lien avec l'équipe éducative, les CPE sont chargés de recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité des élèves et de lutter contre l'absentéisme. Ils sont en mesure de conduire une écoute bienveillante et active afin de mieux connaître les difficultés de toutes natures que peuvent connaître les élèves. Ils participent à la commission éducative instituée par l'article R. 511-19-1 du code de l'éducation.

Les CPE jouent un rôle essentiel dans les échanges d'informations relatives aux élèves, notamment par l'utilisation des outils et ressources numériques mis à leur disposition.

Par ailleurs, les CPE peuvent se voir confier, avec leur accord, des missions particulières telles que la responsabilité de référent décrochage scolaire, dont la mission est notamment de contribuer à la sécurisation des parcours de formation en permettant aux jeunes, tout au long de leur cursus, de réintégrer la formation initiale, ou encore la participation à des actions de tutorat afin de favoriser la réussite scolaire.

Enfin, ils portent une attention particulière aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

b) Assurer des relations de confiance avec les familles ou les représentants légaux des élèves

Les CPE entretiennent un dialogue constructif avec les familles des élèves ou leurs représentants légaux et participent à l'instauration, dans la durée, de la relation entre les intéressés et l'établissement scolaire. Ces actions sont menées en lien avec les équipes pédagogiques et notamment les professeurs principaux.

En lien avec les personnels enseignants et d'orientation, ils aident les familles ou les représentants légaux des élèves à l'élaboration et à l'accompagnement du projet personnel de chaque élève.

Les CPE contribuent à mieux faire connaître le fonctionnement de l'institution scolaire et en explicitent les règles et les attentes aux familles, en portant une attention particulière à celles qui sont les plus éloignées de l'école.

3 - L'organisation de la vie scolaire

a) Organiser l'espace scolaire et la gestion du temps au sein de l'externat, de la demi-pension et de l'internat

Les CPE assurent la gestion des espaces et des temps de la vie scolaire des élèves en organisant leurs conditions d'accueil, leurs mouvements d'entrées et de sorties, ainsi que leurs déplacements et leur circulation au sein de l'établissement y compris dans les zones récréatives, les zones de travail et d'études collectives.

Ils ont auprès des chefs d'établissement un rôle de conseil pour le respect des rythmes de vie et de travail des élèves, en amont de l'élaboration des emplois du temps.

Ils participent, avec le(s) professeur(s) documentaliste(s), et dans le respect des missions de chacun, à la prise en charge des élèves hors du temps de classe pour favoriser les apprentissages, notamment en mettant à leur disposition les espaces et les ressources nécessaires.

Les CPE peuvent également avoir un rôle de conseil auprès de l'adjoint gestionnaire de l'établissement sur l'organisation des lieux de restauration, d'hébergement pour les internats, de travail et de détente qui contribue au bien-être et à la qualité de vie des élèves.

b) Contribuer à la qualité du climat scolaire

Les CPE sont responsables de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire. Ils encadrent cette équipe et organisent son activité en vue d'assurer, avec le concours de l'ensemble de la communauté éducative, l'animation et l'encadrement éducatifs, la sécurité des élèves et le suivi de l'absentéisme et en vue d'apporter une aide au travail personnel des élèves. Ils contribuent à l'élaboration du diagnostic de sécurité. Ils participent à la prévention et à la lutte contre toutes formes de discrimination, d'incivilité, de violence et de harcèlement.

Ils participent à l'élaboration du règlement intérieur et veillent, au même titre que tous, au respect des règles de vie et de droit dans l'établissement. Ils conseillent l'équipe éducative et le chef d'établissement dans l'appréciation des mesures éducatives et de réparation ainsi que dans l'appréciation des sanctions disciplinaires.

Les CPE ont également un rôle dans la prévention et la gestion des conflits. Ils agissent en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative. Ils promeuvent une approche réparatrice des sanctions. Ils contribuent à la qualité du climat scolaire qui garantit des conditions optimales pour les apprentissages et la vie collective de l'établissement.

c) L'animation de l'équipe vie scolaire

Pour exercer leurs missions et participer à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement, les CPE s'appuient sur l'équipe de vie scolaire.

Dans le cadre du volet éducatif du projet d'établissement qu'ils élaborent avec l'ensemble des membres de la communauté scolaire, les CPE précisent les tâches et les emplois du temps de chaque membre de l'équipe de vie scolaire dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service à rendre mais aussi dans le respect des personnes et des règles régissant leurs conditions d'exercice. Ils repèrent les besoins de formation de ces personnels et proposent des actions de formation au chef d'établissement. Ils peuvent contribuer à leur évaluation.

[…]

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation,
La directrice générale des ressources humaines,
Catherine Gaudy

4. UE optionnelle “Enseigner en milieu rural » (INSPE, site de Digne les Bains)

		Public ciblé : **Mention(s) : 1** **Parcours-type éventuel(s) :** **Semestre(s) opportun(s) : 1 – 2 – 3 – 4**			
UE 3	**Objectifs de formation**	Intitulé des enseignements	Nombre d'heures	% du temps global de la formation	Nombre d’ects
Intitulé de l’option : **Enseigner en milieu rural**	**Contexte propre spécifique sur le plan territorial et sur celui des innovations pédagogiques** **(20h – 3 ects)**	*Enumération du ou des attendus mobilisés.* *Contribution de cet enseignement dans le développement des attendus visés par la formation (attendus de culture commune)* A1. Fonde son action sur les principes et enjeux du système éducatif, les valeurs de l’école républicaine, le référentiel et le cadre réglementaire et éthique A4. Adopte une attitude et un positionnement responsable dans la classe et dans l’établissement A10. Connaît et met en œuvre les droits et obligations liés à l’usage du numérique dans ses pratiques professionnelles B6. Installe et entretient un cadre d’apprentissage dynamique et sécurisant, en traitant les tensions de manière appropriée lorsqu’elles surviennent C4. Exploite les possibilités offertes par les outils et les environnements numériques pour actualiser ses connaissances et communiquer avec ses pairs			**3 ects**

		Précision éventuelle des prérequis nécessaires. - Identification du.es grand.s thème.s abordé.s. Territoire/ ruralité/ école primaire/ classe multicours			
		Langues d'enseignement : français			
		Nom et coordonnées de l'enseignant responsable : Équipe pédagogique : Sylviane Maximin – équipe du site de Digne Formateurs de terrain – chercheurs et enseignants chercheurs Partenaire(s) éventuel(s) : - Observatoire Ecoles et territoire (association de chercheurs) - Réseau Canopé - Services éducatifs et culturels du territoire			
		Durée, temporalité (massé-filé) et sites : Tous sites. Module de 20h – 3 ects Filé avec observations sur le terrain.			
		Contenu, séances et méthodes. 1. Concept de territoire, de ruralité Partie théorique qui clarifierait les concepts de territoire, de ruralité et les relations entre école et territoire (plans institutionnel mais aussi			

		scientifique. Travaux issus des champs de la géographie, de la sociologie, des sciences de l'éducation et de la formation. 2. La question sur les déficits culturels des élèves en territoire rural et celle de l'orientation professionnelle (d'après des travaux de l'Observatoire école et territoire) Conférence chercheurs 3. Les pratiques professionnelles en milieu rural - L'espace de la classe: pour une organisation éco-ergonomique de l'espace-classe (constituer l'espace d'une manière spécifique avec des outils spécifiques) - Des pédagogies coopératives (Connac) au travail individuel de l'élève: comment mettre en oeuvre ces modalités - Du plan de travail individuel aux projets de classe pour l'apprentissage de tous et de chaque-un. - La préparation de la classe et le problème épineux des séances d'apprentissage et de leur adaptation au contexte multi-cours. La question de l'usage des manuels scolaires pensés pour des classes à un niveau. - Gestes professionnels spécifiques de l'enseignant en classe rurale multi-cours ?			

		- Le métier d'enseignant en rural défavorisé et celui en zone urbaine défavorisée: proximités et différences. 4. La place du numérique dans l'école rurale atelier Canopé 5. Les partenariats éducatifs sur un territoire - Parcs Naturels Régionaux, Géoparc, Ligue de l'enseignement, services éducatifs de collectivités et des musées de Digne-les-Bains et de Gap Séances : alternance TD, observations sur le terrain, prise en mains de la classe par l'étudiant, manipulation de ressources (atelier Canopé) Interventions de chercheurs dont les travaux portent sur l'école et le territoire (OET)			
		Résultats d'apprentissage et modalités d'évaluation : *Indication des modalités et des critères d'évaluation des étudiants.* Dossier : avantages et limites de l'enseignement primaire en classes multi-cours rurales ; Enquête sur les usages numériques en classe ; Recherche de ressources pédagogiques adaptées ; Production de séquence ou de séances dans une matière pour une classe multi-cours.			

5. UE optionnelle “Apprendre et enseigner la langue d’oc » (INSPE, site de Digne les Bains)

<table>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="4">Public ciblé : Etudiants MEEF - Inspé
Mention(s) : 1 – 2 – 3
Parcours-type éventuel(s) : Initiation et Perfectionnement (débutant-avancé)
Semestre(s) opportun(s) : 1 – 2 – 3 – 4</td></tr>
<tr><td>UE 3</td><td>Objectifs de formation</td><td>Intitulé des enseignements
Apprendre et enseigner la langue d’OC</td><td>Nombre d'heures</td><td>% du temps global de la formation</td><td>Nombre d’ects</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Intitulé de l’option :
Langue vivante régionale
Apprendre et enseigner la langue d’OC</td><td rowspan="2">Contexte propre, notamment territorial et aux innovations pédagogiques

Niveau 1 : initiation 20h
3 ects

Niveau 2 : approfondissement</td><td>Enumération du ou des attendus mobilisés.
Contribution de cet enseignement dans le développement des attendus visés par la formation (attendus de culture commune)
A1. Fonde son action sur les principes et enjeux du système éducatif, les valeurs de l’école républicaine, le référentiel et le cadre réglementaire et éthique
A2. Respecte et fait respecter les principes d’égalité, de laïcité, d’équité, de tolérance et de refus de toute discrimination
A5. Accompagne les élèves dans le développement de leurs compétences sociales et citoyennes
C4. Exploite les possibilités offertes par les outils et les environnements numériques pour actualiser ses connaissances et communiquer avec ses pairs</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Précision éventuelle des prérequis nécessaires. - Identification du.es grand.s thème.s abordé.s.
Pas de pré requis puisqu’un cours initiation est proposé.
<u>Thèmes abordés :</u>
- Apprentissage de la langue : aspect linguistiques, aspects langagiers axés sur la</td></tr>
</table>

	20h 3 ects	**communication, comparaison grammaticale français provençal.** - **Culture.** - **Environnement, patrimoine immatériel, histoire et géographie.** - **Pédagogie et didactique d'une langue vivante** Le niveau 2 ne pourra être mis en œuvre qu'après réalisation du niveau 1			
		Langues d'enseignement : **Provençal ou Alpin (selon le site d'enseignement) et Français.**			
		Nom et coordonnées de l'enseignant responsable - Équipe pédagogique : **Aix en Provence : Patricia Forien Conseillère pédagogique LVR** *(patricia.forien@ac-aix-marseille.fr)* **Avignon : Marc Rivoira Conseiller pédagogique LVR** *(marc.rivoira@ac-aix-marseille.fr)* **Digne : Cécile Pélissier Directrice école** **Marseille : Nathalie Wurbel maître formateur Directrice école d'application** *(nathalie.wurbel@ac-aix-marseille.fr)* Partenaire(s) éventuel(s) : **A.E.L.O.C**			
		Durée, temporalité (massé-filé) et sites : **4 sites : Aix en Provence, Avignon, Digne et Marseille**			
		Contenu, séances et méthodes. **Apprentissage de la langue** Un document spécifique constitue le support de l'enseignement proposé ces dernières années aux étudiants de l'Inspé sous la forme d'un ensemble articulé en deux parties : - **"Initiation"**, est composée d'une suite de textes intégrant un vocabulaire usuel réutilisé tout au long de la progression ayant pour but de fournir à ses utilisateurs une compétence basique en langue d'oc telle qu'elle se parle			

		et s'écrit de nos jours en basse Provence.. Ces textes qui permettent également de développer par la suite des séquences d'apprentissage pour les élèves sont extraits de l'ouvrage *« dau temps de l'escòla » (R Boyer Equinoxe)* - **"Approfondissement"** propose également une suite de textes et exercices puisés dans le *Manuel pratique de provençal contemporain (A Barthélémy-Edisud)*. On y trouve des annexes : - des explications grammaticales détaillées. - des exercices et traductions corrigés. - des apports lexicaux conséquents. **Didactique pour enseigner la LVR dans la classe** Nous cherchons à montrer l'intérêt de développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage, à éduquer son oreille aux réalités mélodiques et accentuelles de la langue régionale et à lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral. **La méthode utilisée s'appuie sur la mise en œuvre de situations de communication régulières entre pairs.**			
		Résultats d'apprentissage et modalités d'évaluation *Indication des modalités et des critères d'évaluation des étudiants.* La validation des compétences linguistiques s'évalue tout d'abord pour les capacités orales de façon continue (le travail en binôme est développé). Une validation individuelle est formalisée deux fois durant le module (à mi-parcours et en fin de module) **Les objectifs poursuivis sont :**			

		- Comprendre une langue à l'écrit et à l'oral, - S'exprimer dans une langue vivante, communiquer - Savoir transmettre les bases de cette langue. **Les compétences validées** - Compréhension à l'oral *(Restitution brève d'un texte entendu)* - Compréhension à l'écrit *(d'un texte inconnu - Réponse à des questions de compréhension posées oralement)* - Expression à l'oral *(Lire à haute voix de manière expressive (restituer rythme et phonèmes en articulant correctement - Maîtrise du système phonologique (accentuation, sonorités, rythme, intonation)* - Production à l'écrit *(Ecrire des mots et des phrases courtes sous la dictée en respectant le lien graphie -phonie – produire un écrit)* **L'assiduité** *est également prise en compte* Les étudiants sont informés des critères et modalités d'évaluation.			

6. Les grilles d’analyse thématique des entretiens

Faire connaître l'établissement	Et les Journées Portes Ouvertes seules ne peuvent pas répondre complètement à ce type de communication. Il faut donc trouver d'autres formes de communication. Nous avons le sentiment de ne pas être bons, de ne pas savoir faire, mais on doit y travailler avec une personne qui nous propose des moyens plus modernes, de faire un film par exemple. Nous avons trouvé le financement. (TL)
Le projet d'établissement comme outil de communication avec l'environnement proche	La communication c'est la chose la plus compliquée dans un établissement. Fut un temps il y avait le Press'com qui était élaboré par une équipe pilotée par une enseignante. (CPE Fénelon) C'est la difficulté de l'établissement. On se rend compte maintenant qu'il n'y est plus quand même. Il y avait un outil qui valorisait les projets de tous les enseignants, qui était distribué dans toutes les boîtes aux lettres avec des photos. On l'avait en version papier sans être obligés d'allumer l'ordinateur ni le téléphone. Tout le monde était valorisé et se retrouvait et pouvait voir. (Professeur d'EPS) C'était un outil de communication, même l'évêque le recevait. Les chefs d'établissement à proximité le recevaient. (CPE Fénelon) Mon oncle qui a fait partie à un moment donné de l'APEL en tant qu'élu local, recevait lui aussi le Press'com. Cela contribuait à faire du lien dans le territoire. C'était presque un organe de propagande ! (Professeur d'EPS Fénelon) Mais à l'extérieur non, nous ne sommes pas du tout reconnues. Un acteur du territoire qui voudrait entrer en contact avec moi devrait contacter tout d'abord l'établissement. Les responsables de sites me renvoient des informations. Cela ne s'est jamais fait comme ça directement. C'est l'établissement qui va chercher les initiatives à l'extérieur et les fait entrer. Cependant nous avons parfois des contacts directs après une manifestation, des personnes, des parents et d'anciens élèves viennent vers nous pour présenter des initiatives. (Présidente commission solidarité Fénelon)
Projet d'établissement en lien avec le territoire pour créer une fluidité des parcours à l'interne de la cité scolaire, une cohérence.	[le territoire] C'est ce sur quoi on a fondé le projet d'établissement du collège et ce sur quoi on va fonder le projet d'établissement du lycée, qui, pour une fois, va devoir suivre les pré-travaux engagés par le collège, puisque l'on est sur la fluidité des parcours. On avait une double difficulté nous, c'était : il y a peu d'ancrages sur le territoire, et il y a peu de fluidité des parcours. En gros, on commence une 6ème section sportive ski mais elle n'existe pas en terminale (TL)
Construction d'un projet d'établissement ancré avec un enseignant extérieur	Ce sont des ateliers de deux heures et il y a un formateur qui intervient avec moi. Sur chaque thème les groupes ont produit des fiches synthétiques de travail. Certains ont travaillé en autonomie, j'ai été plus présente avec d'autres où il y avait plus

	de travail, comme par exemple les sections sportives. Il y a aussi des points faibles où il faut accentuer nos efforts. (TL) Ce regard extérieur vous est apporté par quelqu'un du territoire ou une personne appartenant à l'institution ? Principale-adjointe : C'est une personne du territoire et de l'institution. C'est un professeur d'EPS de Gap qui est missionné par la DAFIP spécialisé dans les projets d'établissement. Proviseur : La méthodologie finalisée là est une méthodologie nouvelle, qui sort du cadre que l'on avait auparavant dans notre projet d'établissement. Il a dû apprendre aussi la méthode telle qu'on la concevait. Chacun a appris de l'autre. Nous ce qu'on veut c'est une note de problématique, quelques indicateurs qui puissent éclairer la situation de l'établissement, pas tous, entre 5 et 10, et 10 enjeux, avec des actions pratiques qui parlent. Principale-adjointe : Les choses bougent, j'ai un rendez-vous téléphonique avec lui entre chaque intervention. Proviseur : On a « coconstruit » une méthodologie, ses avis sont pertinents, et il est extérieur. Principale-adjointe : On voulait quelque chose de court pour que les gens ne se lassent pas, deux heures c'est très bien. (TL)
Passage du projet éducatif d'un enseignant au projet d'établissement du personnel de direction	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 qui sensibilisés vont mener une action, ça devient une politique éducative à l'intérieur d'un établissement. C'est quelque chose qui est décisif. 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. Comment piloter une formation éducative, si on n'apporte pas une attention soutenue à des questions qui sont celles, en l'occurrence, du vaste monde ? Les choses allaient de l'avant, mais il manquait le même processus à l'intérieur de l'équipe de direction qui aurait pu aussi s'approprier ces questions assez ouvertes en disant « qu'est-ce qu'on fait avec tout ça et comment on s'organise, nous, dans une politique éducative, dans un projet d'établissement, pour porter aussi cette dimension ». La question supérieure à celle de la boîte à outils, c'est à dire que si on a une vision d'un établissement qui est aussi au service d'un territoire, mais moi, la notion de territoire, c'est aussi le vaste monde, c'est à dire qu'il faut pouvoir faire l'aller et le retour, c'est-à-dire prendre en charge l'actualité et la réalité du monde - et ça, c'est une exigence éducative, évidemment, qui est fondamentale - alors si dans la boîte à outils d'un établissement scolaire, les outils de compétences, d'intelligence, ce n'est pas l'intelligence conceptuelle dont je parle, c'est cette vision qu'on

	peut avoir, si ces outils préexistent très vite, on est capable effectivement de penser une action dans son développement, dans son cheminement complet, faire de tout ça une très belle expérience qui est une politique éducative à l'intérieur de l'établissement, sur un projet éducatif. Donc on rejoint ici toutes les problématiques des projets d'établissement et des projets éducatifs. (YF)
Nécessité d'un projet d'établissement	C'est à dire que très vite les choses s'épuisent ou s'effilochent s'il n'y a pas une ossature ou en tous les cas, une compréhension plus profonde et réelle de la part d'une administration : « Tiens ce qu'ils font là, c'est quelque chose qu'il faut poursuivre plus tard ». Donc on voit bien aussi que dans ces démarches-là, il est nécessaire de créer des initiatives, mais encore faut-il que ces initiatives reçoivent un accord ou un intérêt ou une autre intelligence qui permet de dire « cet établissement scolaire, il porte en lui cette capacité. Il faut l'accompagner, il faut lui donner du sens, il faut lui donner de la charpente ». Donc là, on rejoint davantage les territoires. C'est à dire qu'on aurait pu imaginer que différents établissements se préoccupent de ce genre de choses, que des chefs d'établissement discutent entre eux en se disant « oui mais on peut aller plus loin. Il y a des organisations qui savent faire ». Tout ça c'est des questions qui ne sont plus du ressort des jeunes ou même des enseignants, mais qui sont plus du ressort des responsables à autre niveau. Probablement il n'y avait pas à l'époque, un point de vue plus solide ou plus déterminé, un niveau de réflexion interne de l'établissement en disant « au fond ces questions-là, c'est des questions qui sont des questions d'établissement ». Le point de vue qui était de dire, « mais c'est formidable, c'est merveilleux, c'est très bien. Ces jeunes sont généreux, il y a des profs qui s'en occupent » n'a pas donné naissance nécessairement, ou alors vraiment à la marge, mais en tout cas, une influence. Ce n'est des choses qui se disséminent à l'intérieur des mentalités, mais du point de vue des pratiques d'une politique interne, ça n'a pas rebondi davantage. C'était en 1990, puis quelques années après, en 1994, il y a eu le génocide du Rwanda. Mais dès les années 90 donc, il y a eu un positionnement de l'établissement Fénelon en disant : « on appuie ces formes d'organisation et non seulement on appuie mais on prend appui sur la capacité des élèves et des enseignants pour que ça soit un axe de réflexions, d'animation, de formation, de sensibilisation, à l'intérieur de l'école. (YF)
Le projet d'établissement ancre les contenus disciplinaires	Les projets pédagogiques qui naissent dans les établissements, souvent partent de l'observation du territoire proche, de l'environnement proche, et ainsi les disciplines vont pouvoir se nourrir de cet atout important qu'est le contexte local. Je crois qu'il est important que les élèves que nous avons au quotidien puissent connaître l'endroit où ils vivent. C'est indispensable. Voir que chaque territoire a des atouts, a des inconvénients, et qu'en fonction de ce qu'on veut pour soi-même,

	pour son choix de vie, le territoire peut-être soit un frein, soit un levier pour aller plus loin. (HB) L'idée d'ouverture au monde, les valeurs humanistes pour dire chrétiennes catholiques, le partage, sont dans le projet d'établissement. Il y a là la coquille mais qui peut rester vide ou être remplie. Les personnels ici sont comme les élèves, ils ont fait le choix de venir dans cet établissement. On ne peut certes pas forcer, mais 90% des gens jouent le jeu. (CPE Fénelon) Cela réoriente du coup la manière de voir mon propre cours et il est intégré dans le projet. Et donc ça modifie tout, mon cerveau, ma manière de penser, je suis dans un établissement qui a ce cap, je suis complètement en accord personnel avec ce cap sur la fraternité. Et on va au-delà des statuts, chacun est pris dans son projet (Professeur d'EPS Fénelon)
Nécessité d'un projet d'établissement territorialisé dans l'enseignement prioritaire et dans la ruralité.	Le projet d'établissement était plus externalisé. La cohérence venait du fait qu'on travaillait avec des associations, avec les élèves, que nous avions défini où on voulait aller dans le collège, mais en tenant compte du quartier, de tout ce qu'il se passait autour. C'était nécessaire mais du coup ici c'est pareil, c'est à dire que si on ancre nos formations dans le développement durable, dans le sport, dans la montagne, forcément ça va rejaillir sur les structures locales et ce qu'on peut faire localement de la même manière mais c'est évidemment à une autre échelle. On était lié au quartier vraiment. En kilomètres carrés c'était dérisoire, ici on est beaucoup plus vaste. Mais nos préoccupations vont essayer d'articuler tout ça de la même manière, c'est comme ça que je vois la chose. (Valdeblore)
Les partenariats sont facilités par la proximité	Ce territoire reculé présente l'avantage de faciliter les liens. Il y a une connaissance de l'autre, on est dans un microcosme, il est facile de lier des liens dans le domaine économique, culturel, patrimonial. C'est un véritable gain d'autant plus qu'étant donné qu'il n'y a pas pléthore d'établissements scolaires, il est connu dans le territoire. Avec une image positive ou négative, mais il est connu. Ce qui n'est pas forcément le cas dans les métropoles où il y a une densité importante d'établissements au kilomètre carré. L'avantage du milieu rural est qu'on connaît l'étblissement, on sait ce qu'il s'y fait, et du coup on est plus enclin à nouer des partenariats. L'avantage du collège pour le territoire, dans l'autre sens, c'est que justement, par sa capacité à connaître les autres, à agir et à interagir avec son milieu, va permettre de faire connaître le territoire aux élèves : quels sont les secteurs d'activité qui fonctionnent bien, quelle est la richesse naturelle, c'est important dans notre région, quelles sont les activités physiques et sportives qui se développent. Il y a vraiment un échange gagnant-gagnant entre le collège et le territoire (HB)
Méthodologie du projet d'établissement	Tout d'abord aller voir les gens pour leur dire grosso modo voici la structuration du collège, voilà quel est le projet d'établissement où l'on est arrivé avec les collègues. C'est la toute

	première chose que l'on a faite en reformalisant le projet d'établissement et en dégageant trois axes prioritaires, le premier d'entre eux étant l'accès à la culture justement, culture sous toutes ses formes, au sens large. Ce que moi je savais avoir été fait mais qu'eux aussi puissent me dire ce qu'ils avaient fait. La mémoire de l'établissement se perd parfois, c'est bien que les acteurs puissent dire ce qu'ils ont fait pour construire une espèce de corpus. Puis l'objectif était de leur dire voilà dans quel objectif on pourrait être et quelles sont mes exigences à moi : on mène le projet pendant trois ans, on s'adresse plutôt à un niveau de classe plutôt qu'à une classe, on enrichit le projet pendant trois ans puis on fait le bilan et on voit si on repart sur la même chose ou quelque chose de différent. L'étape suivante a été de faire un conventionnement au niveau du conseil d'administration, puis nous avons des réunions de travail avec les acteurs, les profs, et enfin la formalisation du parcours dans le PÉACS. Ces conventions sont trisannuelles. (JRN) Je ne sais pas si je vais répondre à ta question. Je vais différencier les projets. Pour moi au niveau des enseignants il faut parler d'actions ou de projets d'action. Ça reste de l'actionnel, c'est qu'est-ce que l'on va faire pour les gamins ? Quand on fait un projet culturel, du spectacle vivant, une pièce de théâtre en italien pour toutes les classes de CM2. Ce qui m'importe-là c'est de dégager sa valeur ajoutée pédagogique pour les gamins, et puis éventuellement ce que ça peut apporter en termes de cohésion de plus sur le territoire, d'élan, de recrutement. On est essentiellement sur l'axe pédagogique. C'est différent du parcours : le parcours est là pour expliciter la valeur ajoutée pédagogique de l'établissement pour chaque élève au cours de sa scolarité. Il permet d'ajouter un brin d'égalité entre les élèves et de réfléchir de haut à tout ce qu'on peut apporter aux enfants selon leurs besoins. Il y a le besoin pédagogique au niveau de la classe, avec un ou plusieurs professeurs et il y a un besoin éducatif plus général, au niveau des parcours. Et puis le projet d'établissement se résume aux trois grands objectifs principaux, qui sont les axes majeurs, tout ce à quoi on doit s'attacher parce que ça correspond à l'analyse qu'on a de notre territoire, de nos élèves, de la population scolaire, des profs, des finances et du matériel dont on dispose, et de ce qu'on peut faire pour que notre collège ait une valeur ajoutée qui se traduise aussi en termes de résultats. Ce qui s'ajoute in fine dans le projet de l'établissement, c'est quand même le résultat, qu'est-ce qu'il se passe à la fin ? Ce n'est pas seulement : j'ai donné à boire et à manger, mais voici ce que j'ai donné et voilà ce que ça donne in fine, en termes d'orientation, de résultats au Diplôme National du Brevet, de validations des compétences. Ce sont trois échelles différentes.

	Les actions, on peut les concevoir chaque année parce que, malgré tout je disais tout à l'heure qu'on essayait de contractualiser pour trois ans, mais le parcours je le présente souvent comme une pièce montée. En 6ème tu as la génoise, en 5ème tu as la crème avec les fruits, en 4ème la deuxième génoise avec encore des fruits, et en 3ème… Les actions qu'on pourrait faire classe par classe, il peut y avoir ne serait-ce qu'un effet d'aubaine, un film, je ne peux y aller qu'avec les 3èmes A par exemple, pour ce sont des cerises sur le gâteau, on ne s'empêche pas mais il ne faut pas que ce soit le cœur du gâteau. Car sinon plutôt que d'avoir une pièce montée pour tous les gamins, chaque gamin repart avec son plateau et des mignardises qui peuvent être très différentes, l'un en a deux et l'autre en a vingt. C'est ma conception en termes de projet. Pour finir c'est le projet qui guide ce qu'il y a dessous, les parcours viennent alimenter le projet, c'est eux qui traduisent les objectifs qu'on veut atteindre, et dans ces parcours-là les actions des enseignants s'inscrivent en termes d'actions qui viennent les unes à côté des autres, les unes avec les autres.(JRN) L'allégorie de l'aller-retour que tu décris-là m'importe dans la mesure où je ne suis pas partisan de borner les projets d'établissement. Souvent on fait un projet pour 3 ou 4 ans. Pour moi ce n'est pas optimal parce que cela voudrait dire que l'on attend 3 ou 4 ans pour atteindre ces objectifs, pour regarder les objectifs. Ce n'est pas logique. Le projet du collège c'est « Horizon 2025 » mais c'est quelque chose de circulaire, évalué un peu tous les ans même si on ne formalise pas cette évaluation tous les ans. Dans un projet qui est borné on a tendance à y mettre des indicateurs à côté, et il faudrait remplir des cases. Alors je ne sais pas ce que font mes collègues, mais ça ne m'est jamais arrivé. Je n'ai jamais rendu une évaluation du projet d'établissement en temps et en heure, avec les indicateurs donnés, pour ensuite amener un autre projet. C'est aussi cela qui m'a conduit à abandonner cette conception-là pour quelque chose de plus fluide, qui puisse tourner. (JRN)
Projet d'établissement partagé avec les acteurs locaux	C'est concevable et plus ou moins nécessaire. En REP+ cette démarche était indispensable car on avait du mal à faire venir les intervenants, et comme on arrivait à avoir une certaine mixité de population, même si elle n'était pas très importante. Il y avait les enfants « prisonniers du territoire », tous les enfants qui habitaient les barres HLM n'allaient pas ailleurs, très peu allaient en établissements privés. Autour du quartier il y avait une zone pavillonnaire. De ces parents-là beaucoup désertaient pour aller dans un établissement privé pas très loin de nous. Et puis les sportifs de haut niveau du CREPS avec qui l'on travaillait et qui étaient prisonniers aussi. Il y avait donc un peu de mixité. L'enjeu c'était ça, reprendre à notre compte le projet de l'établissement pour leur montrer que sur notre territoire, il n'y avait pas que du

	deal de drogue et que notre établissement travaillait aussi bien que d'autres, et parfois mieux, à l'ouverture culturelle. Oui ce pouvait être un enjeu pour le territoire, l'image du quartier n'est pas révélatrice de ce que sont les gosses. Ici y a-t-il un enjeu pour le collège de Guillestre d'apparaître comme un des établissements moteurs de certaines actions sur le territoire ? Il y en a un qui pourrait être la demande des élus un peu, ça peut être une demande des familles, sûrement. Malgré tout je pense que ce n'est pas si prégnant que ça. Ce qu'attendent les gens ici c'est d'avoir un bon collège, mais est-ce qu'ils savent réellement ce que c'est que d'avoir un bon collège, à part de ne pas avoir de bazar dans les cours. Est-ce que les parents seraient capables de faire la distinction entre une époque où on se déplaçait peu et aujourd'hui où on prend le bus plus souvent ? J'aimerais labelliser le collège UNESCO pas pour en faire une image de marque, car nous n'avons pas d'image de marque nous, on ne fait concurrence à personne et inversement, mais simplement parce que je trouverais intéressant pour nos gamins de faire le lien entre le collège et ce qu'il s'y fait sur Montdauphin qui est labellisé UNESCO, avec les valeurs que ça peut véhiculer. C'est vrai qu'on s'appuierait sur des ancrages territoriaux là. Mais le collège répond déjà aux besoins du territoire avec son internat. Oui l'établissement doit le faire, mais pas comme une promotion. Il a plus à le faire comme un outil. J'allais prendre l'office de tourisme, c'est un bon exemple pour présenter le territoire. Mais nous nous n'avons rien à vendre. (JRN) Le projet d'établissement est sur le site, donc accessible d'une part, et d'autre part sous forme de plaquette, avec une volonté de le communiquer. Communiquer en direction de qui et qu'est-ce qui est attendu en retour ? Principal : C'est la volonté que tous ceux qui ont envie de savoir sachent. L'enjeu pour le territoire ici est quand même qu'il y a moins de gens natifs des Hautes-Alpes que de gens qui viennent y vivre. Il est donc important qu'ils aient des informations, nous y sommes sensibles en tant que personnels de direction devant souvent bouger avec notre famille. Principal : Cela n'a pas été fait comme ça mais si finalement ça aboutit à ça, c'est pas grave. Pour moi c'était plus un affichage sur le collège de Guillestre, voilà ce qu'on peut en dire rapidement et ce qu'on cherche à y faire pour donner une première image. Si des personnes sont incitées à venir y travailler, pourquoi pas. En plus le projet d'établissement n'a pas été discuté tant que ça avec les acteurs du territoire. Ceux-ci y contribuent, ils y ont contribué après mais ils n'ont pas contribué à l'élaboration du projet en tant que tel. Les trois objectifs ont été élaborés en interne. Je ne suis pas allé questionné les maires, la comcom ou les associations du coin pour savoir ce qu'ils auraient voulu faire avec nous. Avoir cette discussion avec notre collectivité de rattachement pour savoir si les moyens dont on va disposer seront raccords

	avec les objectifs que l'on veut poursuivre, c'est légitime. Même si encore une fois la politique culturelle du Département est développée. Les acteurs du territoire étaient là avant moi et je n'ai pas eu besoin de les solliciter. Ils sont déjà sur le territoire, ils y contribuent déjà, ils sont plus intelligents que moi entre guillemets. (JRN)
Le projet d'établissement est un document lié à la personne du CE	Quelle est la place du projet d'établissement dans cette mise en synergie des actions, comme pivot aussi pour regarder vers l'extérieur ? Principal : Vous me reposerez la question dans un an parce que je vais le réécrire à la fin de l'année, début d'année prochaine. L'objectif numéro un du projet d'établissement actuel est de développer une politique culturelle, artistique et même écologique, dynamique, forte. C'est vraiment un des axes du projet d'établissement. Nous sommes résidence d'artistes pour vous donner un exemple, c'est une façon aussi de faire découvrir l'art aux élèves. On organise des opérations collège au cinéma, au théâtre pour cette année, avec la crise sanitaire, beaucoup de choses sont tombées à l'eau. Mais il y a énormément d'actions culturelles. Les élèves sont emmenés à Arles, à la fondation Vasarely à Aix-en-Provence. On essaie de les emmener au congrès mondial d'économie à Marseille au parc Chanot. Il y a beaucoup d'activités au sein de l'établissement, beaucoup d'actions pour permettre aux élèves de prendre contact avec les actions culturelles. On bâtit, on construit ensemble, et pourquoi pas aussi avec les acteurs du territoire. J'impulse, mais je ne fais rien toute seule. Je prends toujours appui sur les équipes. (DG)
Pérennité d'un projet	Ce projet a des hauts et des bas, mais c'est un processus qui est toujours enclenché. Il peut y avoir des périodes de grande réussite ou de réactivation. Il peut s'essouffler à d'autres moments. Mais lorsque le partenariat est vécu et lorsque des enseignants de Fénelon vont au Togo, ils ne vont pas dans la région des Grands Lacs, c'est trop dangereux, ils en reviennent transformés. Ce n'est pas seulement des enseignants, le chef de la cuisine est allé là-bas. Ça montre bien que la rencontre, le donner et le recevoir est quelque chose qui nourrit profondément les gens. (Y.F.)
Projet chrétien transposable dans le projet d'établissement	La question chrétienne est une question qui est relative, c'est à dire que ce genre d'expérience, il ne faut pas les conduire à mon avis, même si je suis chrétien, dans une dimension qui deviendrait uniquement une dimension pastorale. Ce qui est la clé et ce qui est le levier principal, c'est qu'on est dans des modes d'animation qui construisent de la société civile. (Y.F.)
Projet d'établissement et convention tripartite	On les a à peu près convaincus qu'il vaudrait mieux que les collectivités s'investissent dans les contrats tripartites, et dans une contractualisation bien pensée. Qu'elles disent plutôt ce qu'elles envisagent pour l'établissement, ce qu'elles sont prêtes à y mettre, quels sont leurs objectifs et qu'on discute de ça. Mais

	dans un vrai sens de contrat social, on se met d'accord à 3, pour autant que l'État soit capable de faire un contrat à 3, ce qui est un vrai sujet en soi. Mais voilà, on se fixe une espèce de cahier des charges et de feuille de route. (PV)

Représentations du territoire autour de sa définition

Définition et enjeux du territoire	La question du territoire m'a toujours préoccupé. Le territoire est la matrice de la vie sociale. C'est au sein du territoire que les gens se rencontrent, partagent, construisent de la vie commune. A partir de là le territoire est porteur de traditions et d'enjeux. Il est amené à vivre, c'est à dire aussi à évoluer en fonction des rebondissements de la vie, et puis les questions qui sont posées par les uns et par les autres. Il existe dans une géographie qui est donnée, il y a des déterminismes géographiques. Dans tous les cas, il y a une proposition géographique, une donnée géographique, mais qui demande à être prise par les gens pour en faire quelque chose. Ils m'ont montré tout simplement que les changements qu'on pouvait attendre et les solutions qu'on pouvait apporter étaient liés à des territoires, à des hommes, un processus social. (Y.F.)
Le territoire alpin isolé	C'est évident que le territoire a un gros impact sur la vie des élèves, sur le lien avec les établissements scolaires. Je vais juste prendre deux petites villes qui appartiennent au territoire alpin. Je vais comparer Barcelonnette et Serres qui sont en zone de montagne, deux territoires ruraux mais avec des perceptions qui sont déjà très différentes. Barcelonnette c'est beaucoup plus ouvert sur l'extérieur, avec une mentalité plus urbaine. Alors qu'ici, à Serres, on est vraiment sur un territoire rural très isolé, avec des façons de vivre qui sont très différentes. Vous avez aussi des différences entre les enfants qui sont sur Serres même et les enfants qui sont dans le Rosanais. Les élèves de Rosans viennent au collège mais pour eux c'est le bout du monde. En arrivant on sent tout de suite le poids du territoire, on sent le rôle qu'on pourra jouer aussi dans ce territoire. C'est primordial de prendre la mesure du territoire. J'aime bien quand je prends un poste me rendre compte sur place. Je me suis rendue carrément dans toutes les écoles primaires, avec beaucoup de classes uniques. Il est également très important de comprendre ce que vivent les enfants pour comprendre ce qu'il est possible de faire, ce qu'on attendait de moi et du collège. Ce que je devais faire pour le territoire était une dimension que je devais absolument prendre en compte. La dimension territoriale est quelque chose de très important dans le diagnostic de l'établissement. (DG) SB : Qu'est-ce que c'est pour vous le territoire ? Ce sont plusieurs choses. C'est un périmètre car il y a l'idée de superficie, de terrain. C'est un état d'esprit, une mentalité. C'est un tissu économique mais aussi culturel. C'est tout cela le territoire pour moi. On ressent aussi le poids du territoire chez les adultes qui appartiennent ou qui travaillent dans l'établissement. Le collège est support PIAL pour vous donner juste un exemple concret. Les AESH sont amenées à travailler à la fois sur le collège et sur les

	écoles de secteur. J'ai des gros soucis pour envoyer des AESH à Rosans parce que Rosans, c'est à 25 kilomètres et pour certaines personnes c'est le bout du monde. J'ai une AESH qui m'a dit « mon véhicule est usagé, je ne veux pas aller sur Rosans ». Juste pour vous donner un exemple concret. On a une ligne régulière le matin et une ligne le soir, c'est tout. Donc les enfants partent tôt, ils arrivent sur le collège, après la ligne de bus se poursuit sur Gap. L'influence du territoire fait que l'on a quand même des enfants qui sont très éloignés de la culture ici sur le Rosanais et sur le Serrois. Je pense que pour certains, aller à Gap, c'est déjà une grosse sortie. (DG)
Enjeux économiques du territoire	C'est extrêmement intéressant, peu importe qu'ils s'en aillent après le bac, c'est normal. Mais par contre s'ils reviennent, ils auront des compétences et la possibilité de faire des choses sur le territoire. L'idée est qu'il y ait une restitution et qu'on garde le plus de jeunes sur le territoire, de fixer le maximum de gamins sur un territoire avec un maximum de compétences, en jouant aussi sur la carte touristique. En ce moment la carte du tourisme est en reconstruction et elle peut se faire au bénéfice des Hautes-Alpes, de nos territoires montagnards. On peut dire que les gens continueront à partir vers les villes comme ils le font depuis pas mal de temps, mais de manière beaucoup moins importante. On est là à un tournant en fait de la vision qu'on pouvait avoir sur le tourisme. On aura peut-être plus de personnes qui préfèreront un tourisme vert avec plus de nature, sportif aussi, pas très éloigné de leur domicile. C'est cette vision que l'on souhaite accompagner, c'est pour cela que le BTS tourisme est y particulièrement intéressé avec la nouvelle option « activité de pleine nature ». (T.L.)
Définition du territoire en opposition avec la métropole	Le territoire n'est pas quelque chose de fini ou de bien délimité. Pour nous le territoire c'est toutes les caractéristiques communes à un même territoire : chez nous c'est la montagne, c'est l'eau, c'est l'éloignement avec la métropole, c'est la ruralité, c'est aussi le vieillissement de la population, comme disait un collègue, c'est « l'Ehpadisation » des Hautes-Alpes. C'est un territoire mais avec des frontières qui ne sont pas visibles, mais qui restent tout de même des frontières. On peut aussi faire la distinction entre ce territoire et la métropolisation des espaces. Ce qui siphonne les familles qui ont des enfants jeunes, c'est la métropolisation, ce que montre le livre *Paris et le désert français* de Jean-François Gravier (1947), la métropole parisienne absorbe toutes les énergies. Aujourd'hui ce n'est plus Paris qui joue ce rôle, mais ce sont les métropoles qui servent d'aspirateur autour d'elles, et elles vont le plus loin possible. Et des territoires comme les nôtres se vident (des jeunes) (T.L.)
Paupérisation de la population	Il y a aussi un phénomène plus récent, le changement de population. Le collège avait des catégories socio-professionnelles favorisées voire très favorisées, et là on se rend compte avec l'entrée des élèves en 6ème qu'on est sur une population

	appartenant à la catégorie moyenne. Il y a un phénomène de déclassement : d'un IPS de 113 ou 114, on est à 98 sur les 6èmes. Il y a eu une baisse en peu de temps. A vérifier sur le long terme, les effets du confinement aussi. C'est pour cela qu'avec notre expérience, nous nous rendons compte qu'il y a quelque chose qui ne va pas, et on a beau mettre en garde, la prise de conscience n'est pas évidente. (TL)
La proximité avec les thématiques environnementales	A cette rentrée on a 20 écoles primaires qui postulent pour les démarches É3D et là la démarche établissement en démarche de développement durable c'est vraiment le signe d'une prise de conscience d'un rapport direct de l'environnement de l'établissement avec son milieu proche. (ÉAC)

L'autonomie de l'établissement et le territoire

L'ancrage territorial des EPLE n'est pas uniquement l'ancrage territorial des CE	Je pense que l'établissement scolaire a une spécificité de rapport au territoire qui n'est pas celui ni ses élèves ni de ses personnels (ÉAC) Après qu'est-ce que ça veut dire le « champ d'action » d'un établissement ? Est-ce que c'est celui du chef d'établissement ? Est-ce que c'est celui du collectif qu'on peut voir à travers le projet d'établissement ? Là ce n'est pas non plus terrible dans la mesure où on sait très bien tous deux d'où résulte le projet d'établissement. (ÉAC)
L'autonomie des EPLE	Je pense que l'autonomie a quand même fait ses preuves globalement et que le succès de l'EPLE, qui est quand même un outil dont on voit bien, et en particulier là en période de crise, à quel point il est agile et capable de s'adapter, répondant bien aux différentes situations locales, plaide en faveur de plus d'autonomie, et globalement l'évolution des mentalités syndicales va plutôt dans ce sens (PV) Ce qui pourrait être mis quand même, je dirais raisonnablement, dans la main de l'établissement, ce sont les moyens de remplacement. (PV)
Qui pilote l'autonomie : le CE ou le CA ?	Le chef d'établissement est en capacité effectivement, sachant quelles sont les dynamiques au sein de l'établissement qui se mettent en place, d'aller proposer des choses auprès des collectivités. Si lui ne le fait pas, cela relève à ce moment-là de la démarche individuelle de l'enseignant et c'est beaucoup plus compliqué ou alors ça va passer par des structures de type associatif mais qui rajoute une lourdeur. L'établissement scolaire ne se voit pas, ne se joue pas assez comme acteur du territoire. De ce côté-là l'établissement est beaucoup trop passif. Le chef d'établissement aurait effectivement un rôle à jouer dans ce sens-là. Mais on le voit bien aussi quand on siège dans un conseil d'administration quelle est la place des représentants des collectivités locales. Ils sont rarement présents et jamais en véritablement interlocuteurs. C'est aussi une difficulté énorme parce qu'il y a des attentes du territoire qui pourraient s'exprimer là et l'établissement pourrait y répondre. (ÉAC) 3 corbeilles de moyens : 1. ce qui est obligatoire (programmes et grilles), 2. Déclinaison locale, 3. Autonomie (PV)
Autonomie, souplesse, pérennité et moyens à la main des établissements pour s'adapter au local	A partir du moment où on garantirait à l'ensemble des EPLE une marge, assez conséquente et qui puisse être rendue opérationnelle assez facilement, d'autonomie, on pourrait assez facilement aussi arriver à ce que le collège du bout des Ecrins fasse des choix d'autonomie différents de celui des quartiers nord de Marseille, mais qui aient autant de sens pour lui qu'ils en auraient pour le collège du quartier nord de Marseille. Il y a forcément une adéquation ou un besoin de prendre en compte la réalité territoriale. (PV)

	Une forme de pérennité des politiques publiques, que le système français, il faut le dire, ne nous garantit pas trop, malheureusement, pour tout un tas de raisons. (PV) C'est la question de la pérennité des politiques. Si l'on estime que l'EPLE a une part d'autonomie, si on veut en mesurer les effets, il faut quand même qu'elle soit un peu durable. C'est toujours un vrai sujet, qui renvoie d'ailleurs à l'instabilité des entourages politiques, qu'ils soient d'ailleurs nationaux ou locaux parce que les deux peuvent varier (PV)
Autonomie dans la gestion des locaux	Aujourd'hui nous avons dans l'établissement de jeunes ingénieurs qui utilisent notre cours pour recevoir un cours d'EPS par un professeur du lycée. A cette occasion se tissent également des liens entre ces élèves ingénieurs et nos lycéens. (Professeur d'EPS Fénelon) Cela part d'un manque de locaux, de contraintes d'une structure locale. Et au final il y a une vraie plus-value. La notion de solidarité et de partage contenue dans notre projet d'établissement va jusque-là. (CPE Fénelon)
Une organisation interne en vue de s'adapter au territoire	Ça recoupe un peu l'idée qu'on a depuis longtemps que les EPLE sont globalement sous administrés. Il faut avoir une conception un peu large de l'administration, plutôt que de vouloir assurer la même chose à tout le monde via les statuts, via les emplois et via les postes. On ferait peut-être mieux d'aller vers un système plus souple. On pensait que les IMP pourraient conduire à ça. Le problème c'est qu'on nous a donné une dotation un jour et puis qu'on n'y retouche pas, voire on nous l'ampute un peu. Mais on n'est pas allé non plus une fois de plus jusqu'au bout, je pense par absence de conception d'ensemble et de pérennité d'action. (PV) On voit bien quand on se balade dans la plupart des pays étrangers, la plupart des enseignants ont des missions un peu autres que strictement d'enseignement. Parfois c'est très proche, c'est seulement de la coordination d'équipe, parfois ça va plus loin. Pour avoir fait pas mal de pays étrangers, ils ont souvent un prof chargé des relations internationales, alors déchargés pour partie ou rémunérés en complément. Mais ils ont quelqu'un et ce n'est pas forcément un personnel de direction. C'est un débat qu'on a, je l'avais encore ce matin lors d'une audience avec le cabinet du ministre, mais on a quand même de grosses difficultés avec les centrales syndicales enseignantes. Sortir de l'idée qu'on puisse être strictement sur le statut, c'est compliqué. L'exemple de l'évolution des missions des coordonnateurs d'équipe est emblématique. Il n'y a plus beaucoup de bahuts où il n'y a pas de coordinateur d'une équipe disciplinaire. C'est inscrit nulle part, ce n'est pas statutaire, c'est rémunéré à la va comme je te pousse et selon les moyens de l'établissement. N'empêche qu'à peu près partout, aujourd'hui, tout le monde reconnaît que pour faire fonctionner une équipe, surtout si elle est un peu étoffée, c'est pas mal d'avoir un prof qui fasse le relais entre la

	direction, ses collègues ou d'autres composantes. La difficulté, c'est que comme d'habitude, on le fait sous la pression des événements plutôt que par anticipation. (PV) Maintenant on en est à chercher comment on pourrait rentrer ça dans le statut des profs. J'ai entendu ce matin le secrétaire général adjoint de la FSU dire que ce n'était pas par le statut qu'il fallait trouver la réponse mais plutôt par les moyens, le volontariat et la valorisation. Effectivement, si le prof qui s'investit dans ces missions-là lui aussi ne retrouve jamais un retour sur investissement parce que tout se fera à l'ancienneté, je ne suis pas sûr que ce soit très encourageant pour développer ce type de missions intermédiaires. Je pense qu'il y a peut-être moins de prévention aujourd'hui qu'avant à réfléchir à des fonctions un peu « entre-deux », qui d'ailleurs peuvent être temporaires, un prof peut très bien avoir envie de faire ça pendant quelques années et pour tout un tas de raisons ne pas faire ça pendant 25 ans. (PV) On a décidé de créer un outil commun qui était une commission de solidarité qui pouvait réunir un financement et ensuite décider de la réaffectation sur des critères qui étaient des critères de pertinence en matière de partenariat. (Y.F) C'est un peu flou. C'est un engagement bénévole où il n'y a pas de contrat. En revanche chaque fois que j'ai besoin de quelque chose je l'obtiens. Même des formations. Ce n'est pas contractualisé et je ne suis pas dans l'organigramme. Je ne suis invitée à aucune réunion officielle d'organisation. (Présidente commission solidarité) Elle assure cette mission en plus de ses heures de cours. C'est d'autant plus une contrainte qu'elle est prof de math, donc sans trop de possibilités de réinvestir dans ses cours. Quand une inspectrice par exemple vient, c'est là que l'on est renvoyé à son statut, c'est incroyable qu'il n'y ait pas un mot sur son implication dans le projet d'établissement via la commission de solidarité alors que c'est sa ligne directrice, c'est son fil rouge. Les math c'est important mais bon. (Présidente commission solidarité) Si on dit qu'on est une bonne équipe en EPS c'est parce qu'on arrive nous en faisant les emplois du temps en premier avec les contraintes dues aux installations et la piscine, en poser une heure tous les mardis banalisés pour tous les profs d'E.P.S. où on se voit tous les huit, collège et lycée. Depuis 1984 il y a un projet d'EPS qui se base sur le contexte local, les partenaires éventuels, l'environnement, tout en tenant compte du projet d'établissement dans lequel on doit s'intégrer. Le projet, revu tous les mardis. Comme le projet éducatif. Soit on le prend comme une contrainte soit on dit c'est intéressant, pour les créations de liens et s'appuyer dessus sur les événements et le revivre. L'événement leur donne du sens par rapport à ce qu'on leur dit en E.P.S., et inversement c'est ce qu'on veut voir entre

	vous. C'est bien beau d'être solidaire avec les Togolais, mais ça commence entre vous. On rejoint le chapeau global de ce qu'on peut appeler le collectif, avancer ensemble. Par exemple le groupe de pilotage Euroscol c'est une quinzaine de personnes de l'établissement, majoritairement des professeurs, aucun n'avait demandé spécifiquement à être dans ce groupe. Le groupe pour le label lycée des métiers c'est pareil, idem pour le groupe projet d'établissement. Il est important que les personnels soient impliqués, parfois sur les trois groupes comme la professeure d'arts appliqués qui a tous les élèves de l'établissement et qui enseigne la DNL italien dans le cadre de la section européenne italien. A la question du volontariat j'ai répondu chers collègues vous êtes par définition chacun volontaire puisque nous travaillons ensemble. C'est pareil en direction du territoire. A la mesure de chacun. Et c'est la même chose pour moi. Je vois un jour un véhicule portant l'inscription CMA s'arrêter devant le lycée pour déposer un élève. Je le note. La semaine d'après je revois le véhicule et m'adresse à lui pour l'inviter à découvrir l'établissement. Ce monsieur a noué des liens avec la professeure d'économie-gestion qui ont débouché sur des projets. Pareil avec Madame la maire d'Embrun qui est aussi la vice-présidente de la Région Sud, les maires des stations de ski. Tous mes courriels sont signés « Pour l'équipe de direction, le proviseur ». Ce n'est pas que le proviseur qui bosse, c'est toute l'équipe. (GF) Je m'occupe plus particulièrement de la cohérence dans les formations, c'est dans le contact avec l'extérieur que j'ai une expertise et il me faut une bonne connaissance du territoire pour remplir ma mission. Les décisions sont ensuite prises avec les inspecteurs, les chefs d'établissement et les services académiques car il faut aussi avoir une vision académique. (DDFPT) L'établissement a besoin de plus de souplesse et on voit bien que ce qui fonctionne parce que c'est facile dans les gros établissements très administrés où il y a des équipes très importantes, ça fonctionne beaucoup moins dans les petits établissements où il n'y a pas l'infrastructure. Or je dirais que la base est la même dans à peu près les deux types établissements. Il y aura vraisemblablement un chef, un gestionnaire, un C.P.E. et sans doute il y aura même un peu plus parfois. Mais si le noyau est à peu près le même, avec le même noyau on ne fait pas du tout la même chose dans l'année. Pour avoir dirigé les deux types d'établissement, je vois bien que ce n'est pas pareil. (PV) Nous avons abordé la question de l'ancrage territorial sous l'aspect des moyens et de l'autonomie, du point de vue également de l'implication personnelle et de la proximité du chef d'établissement, encore peu visible et qui ne doit pas tomber dans la « promiscuité politique ». Qu'en est-il du levier de l'organisation interne de l'établissement, ce qu'on appelle d'une

	façon très générale la gestion des ressources humaines de proximité ? (P Vincent) Pour revenir sur l'autonomie organisationnelle, le chef d'établissement italien a la possibilité de désigner son adjoint parmi les enseignants volontaires. Il peut aussi décharger certains personnels pour accomplir des missions de Vie scolaire puisqu'il n'y a pas de CPE N'y aurait-il pas intérêt à laisser au chef d'établissement une partie de la définition des missions des personnels en desserrant le carcan du statut ? (P. Vincent) On peut même ajouter l'enseignant documentaliste dans le noyau, au cœur de l'établissement. (P. Vincent) D'une façon générale l'enseignant documentaliste est un point d'appui très important pour les relations avec le territoire. Le chef d'établissement ici a besoin de s'appuyer sur des personnes ressources, sinon ce n'est pas possible, il serait trop isolé. Je dirais qu'on essaie d'accorder à chacun une spécificité particulière. Chacun a son petit rôle à jouer comme par exemple un rôle de référent. Cela demande un investissement des personnes peut-être plus important que ce qu'on peut demander ailleurs. Vous n'avez pas d'équipes disciplinaires, tout ça n'existe pas ici. Vous avez un prof et demi on va dire par discipline. (DG) Quand on voit le nombre de gens qui cherchent du boulot dans le coin, parfois en leur apportant quelques éléments de formation supplémentaire comme on pourrait le faire au lycée, ça pourrait être une piste. Par rapport à nos sections qui sont en petit effectif, on aurait la possibilité de rajouter des publics mixtes qui viendraient faire de l'apprentissage ou du Greta. On a commencé avec les Greta puisque tous les établissements sont concernés, avec le CFA ça pourrait se faire mais c'est compliqué de monter de tels dossiers, de recruter des enseignants qui travaillent avec un public de formation initiale et avec un public de formation continue. Je ne me suis pas lancé là-dedans bien que je vienne du lycée Vauban à Nice qui était le directeur du centre de formation d'apprentis de Nice et qui accueille du Greta. Je connais bien ce système de fonctionnement-là et j'en voie les atouts. Maintenant il n'y a pas une demande locale pour dire il faut faire ça pour l'instant. (Valdeblore) C'est vrai que cette mission en direction du territoire repose sur mes épaules. Est-ce que cela mériterait de l'aide ? Je dirais que comme c'est un domaine de la fonction que j'aime bien, j'apprécierais de m'impliquer plus mais cela supposerait d'avoir un adjoint ici qui puisse suppléer sur autre chose, évidemment. (JRN) En particulier à l'internat, il faut vraiment organiser l'internat de manière à pouvoir faciliter la vie de ces élèves. L'ouverture le dimanche soir, avoir une réelle activité le soir, riche, qu'ils soient occupés, qu'ils ne s'embêtent pas, qu'ils n'aient pas envie de quitter l'internat pour rentrer chez eux. Nous recherchons une vie à l'intérieur de l'internat, qui ne soit pas que des devoirs. Faire

	en sorte que les horaires du lycée correspondent avec les transports scolaires. C'est une proportion importante d'élèves qui sont concernés. (DDFPT)
Implication des personnels pour faire vivre l'autonomie de l'établissement dans la ruralité	Quand on voit le nombre de gens qui cherchent du boulot dans le coin, parfois en leur apportant quelques éléments de formation supplémentaire comme on pourrait le faire au lycée, ça pourrait être une piste. Par rapport à nos sections qui sont en petit effectif, on aurait la possibilité de rajouter des publics mixtes qui viendraient faire de l'apprentissage ou du Greta. On a commencé avec les Greta puisque tous les établissements sont concernés, avec le CFA ça pourrait se faire mais c'est compliqué de monter de tels dossiers, de recruter des enseignants qui travaillent avec un public de formation initiale et avec un public de formation continue. Je ne me suis pas lancé là-dedans bien que je vienne du lycée Vauban à Nice qui était le directeur du centre de formation d'apprentis de Nice et qui accueille du Greta. Je connais bien ce système de fonctionnement-là et j'en voie les atouts. Maintenant il n'y a pas une demande locale pour dire il faut faire ça pour l'instant. (Valdeblore) C'est vrai que cette mission en direction du territoire repose sur mes épaules. Est-ce que cela mériterait de l'aide ? Je dirais que comme c'est un domaine de la fonction que j'aime bien, j'apprécierais de m'impliquer plus mais cela supposerait d'avoir un adjoint ici qui puisse suppléer sur autre chose, évidemment. (JRN) Il y a d'abord une difficulté administrative. On doit écrire la convention car il n'y a pas de convention modèle, il faut la faire passer au conseil d'administration et faire l'acte. C'est toute cette parte administrative-là qui est d'autant plus difficile qu'ici il n'y a pas d'adjoint et une adjointe gestionnaire en congé de longue maladie. Je ne pouvais donc pas m'appuyer sur d'autres personnels de direction pour faire ça ou peu. Notre CPE est plus impliqué sur le parcours citoyen, comme cela se produit souvent. L'adhésion des enseignants n'a pas posé problème, en revanche la difficulté pour les enseignants c'est de contractualiser le PÉACS parce que ce dont ils ont peur c'est que quand on écrit qu'on va faire ceci en sixième, c'est que d'une part ce soit une obligation pour eux et que d'autre part il y ait derrière une obligation de résultat derrière. (JRN) Les établissements sont d'une façon générale sous-administrés. (PV) Nous avons des moments forts avec les portes ouvertes, demain il y a les demi-journées du personnel auxquelles sont conviés les chefs d'établissement du réseau des Ecrins. Nos portes sont ouvertes et ce n'est pas qu'une formule. Deux autres anecdotes : je me gare à Châteauroux et un monsieur me dit qu'il a une entreprise de bois à Cros. Je lui donne une carte de visite et lui dit de passer au lycée, ne serait-ce que 5 minutes pour prendre un café. Vous rentrez dans le lycée, vous verrez le lycée. C'est du

	contact au quotidien et c'est très important. Une autre fois je connais un chocolatier d'Embrun, qui partant de ce principe vous venez quand vous voulez, est allé jusqu'à nous faire une soirée cacao dans l'établissement, avec un droit d'entrée destiné uniquement à financer un projet du lycée. De même je suis allé hier chez mon boucher, il m'a rappelé qu'il était prêt à nous aider si nous avions un projet. Nous nous inscrivons dans un cercle vertueux. Cela a sans doute un impact sur le fait que l'établissement a augmenté ses effectifs de 35% en deux ans. (GF) Dans le cadre de mes missions, je rencontre d'anciens camarades de classe, de sorties, de travail. Je connais ce milieu, je sais de quoi il s'agit et les choses se font plus facilement. Tout est difficile quand tu n'es pas dans ton milieu. Par exemple quand j'étais à Manosque, pour visiter l'entreprise L'occitane je n'avais pas d'entrée, je ne connaissais personne. De plus je n'habitais pas ce territoire-là, je rentrais tous les soirs chez moi, je ne pouvais donc pas nouer de relations. (DDFPT) En revanche, c'est vrai que des enseignants pourraient se former davantage. Il pourrait y avoir des modules de formation, pas nécessairement à l'intérieur de Fénelon, mais par d'autres organismes, par le CCFD ou bien par l'IniSia maintenant, qui est l'organisation dans l'enseignement catholique qui prend en charge ces préoccupations de sensibilisation, de formation. La question de la formation est effectivement une question qui demande à être perçue, reprise. (YF) Quand on est enseignant il est plus facile de former d'autres enseignants en-dehors de son propre établissement (NM) Pour aller jusqu'au bout, c'est le conservatoire départemental qui m'a contacté. Donc de fait j'ai travaillé avec le Département 04, avec la commune aussi puisque nous faisons un recrutement à partir de la fin du CM2, les collègues du premier degré et l'IEN, l'IA-IPR d'éducation musicale. Dans l'autre collège de Digne le professeur n'était pas partant, le mien ici l'était, donc j'ai dit oui tout de suite d'autant plus que je suis musicien moi-même et que j'avais rencontré de façon informelle les professeurs du conservatoire. D'une certaine façon je suis rentré dans la même démarche que les professeurs locaux, par des relations interpersonnelles. Je pense aussi à un chantier éducatif qui va avoir lieu dans la cour du collège. J'ai entendu parler de ces chantiers éducatifs par une association de sauvegarde de l'ADSEA, quand j'étais animateur Focale, qui m'ont beaucoup intéressés car j'étais auparavant tailleur de pierre, c'était mon premier métier. Je pense que c'est la dimension du tissu qui fait que l'on rencontre toujours les mêmes personnes, c'est donc plus facile de monter des partenariats qui en définitive ne sont pas complexes à monter grâce à la morphologie du territoire. (MZ) C'est à la fois la notion de l'expérience du partenariat qui a été la clé et le levier. À partir du moment où l'on aborde ces

	questions, à la fois sous l'angle de la sympathie, du soutien, de l'appui, à partir du moment où l'on rentre dans des démarches de partenariat, on travaille avec des acteurs. Si l'on veut faire ce genre d'action, on aura des partenaires et on va choisir les partenaires selon des critères qui doivent être déterminés, c'est à dire ce dont les gens sont acteurs. (YF) A l'origine c'était le directeur du collège qui en était président, c'est lui qui était à l'origine du projet. Cela pourrait être un professeur des écoles, ce n'est pas interdit. Cela ne s'est pas encore produit étant donné qu'il n'y a qu'une seule commission dans l'établissement et que cela n'existe pas dans d'autres établissements, du moins privés. Mais des collègues profs des écoles participent à cette commission, et certaines font aussi partie du conseil d'administration des associations partenaires. Quand je suis arrivée c'étaient les responsables qui pilotaient. Et l'avantage justement c'était que quand quelqu'un de la direction impulse un projet, il communique dessus. S'il l'impulse, c'est que ça lui tient à cœur et que dans son rôle ça existe. (présidente commission à propos de YF)
Autonomie et décentralisation	Est-ce que, comme on l'entend, la prochaine étape de la décentralisation va concerner certains personnels de l'établissement après les agents d'accueil et d'entretien ? (PV) Du point de vue des collectivités, il y a des idées fausses. Elles-aussi sont toujours depuis des années sur l'idée que statut emploi leur donnera des moyens d'action. On a des contacts assez réguliers avec Régions de France - moins avec les départements - ils ne sont pas obnubilés du tout par cette question. Alors c'est vrai qu'ils gèrent les lycées, donc là aussi le rapport n'est pas le même, le niveau d'emploi n'est pas le même. (PV)
L'autonomie pour adapter les contenus au local	Il n'y a pas de volonté véritablement d'ouverture sur l'environnement. Cela passerait par une autonomie plus grande laissée à l'établissement. La possibilité d'adapter beaucoup plus largement les programmes et les attentes aux territoires et aux besoins des élèves. Mais il y a à la fois la difficulté d'aller au-delà et puis aussi la zone de confort, c'est à dire qu'on est dans quelque chose dans un cadre, on nous le donne et puis on le suit. Cela est vrai non seulement pour les chefs d'établissement mais c'est vrai encore plus pour les enseignants : tu leur demandes d'aller vers les élèves et d'adapter, immédiatement les freins sont très nombreux, les levées de boucliers sont importantes. Il faudrait véritablement une marge d'autonomie reconnue pour l'établissement, qui peut passer par une partie des enseignements, une partie des moyens. Pour le moment c'est vraiment la portion congrue. (ÉAC) Non seulement les fondamentaux sont énoncés très clairement mais en plus on nous dit très précisément comment y aller ! On est en train de nous museler totalement et si on nous muselle totalement c'est encore plus difficile d'aller effectivement vers les besoins des élèves. Il y a par conséquent

	une difficulté à aller vers l'autre qui est liée à nos modes de fonctionnement. Je pense que le chef d'établissement a un rôle à jouer très important, un rôle véritablement de relations humaines mais ce n'est pas dans les textes. (ÉAC) Il vaut mieux varier les personnes qui interviennent, les élèves ne les connaissent pas, il y a une écoute. Et puis dans leur domaine ils sont plus compétents que moi. (CPE Fénelon). C'est important de faire venir des personnes de l'extérieur, ils ont leur langage, leur façon de voir les choses qui ne sont pas celles des enseignants, ils ancrent les jeunes dans la réalité. (MCB)

Chef d'établissement, représentant de l'État

Besoin de l'État pour garantir les valeurs	[…] Je pense que le fait que le chef d'établissement soit le représentant de l'État est un phare qui éclaire la nuit, c'est un point fixe que j'espère rassurant. Nous vivons dans un monde très anxiogène, où il y a des difficultés. Parfois il est bon de s'accrocher ou se raccrocher à quelqu'un et de se dire « bon, cette personne-là doit avoir la réponse, si j'ai une difficulté je peux aller la voir, je peux échanger ». Je vais être écouté. Le représentant de l'État n'est pas là que pour rappeler la règle, il est là aussi pour véhiculer les valeurs de l'État : dans mon cas propre d'écoute et d'humanité. Il y a la règle, on applique la règle, mais il y a aussi tout le côté humain qui est absolument indispensable, ce n'est pas un représentant de l'État déshumanisé. […] on est encore fonctionnaire d'État, avec une institution encore centralisée. En même temps le chef d'établissement représentant de l'État c'est assez rassurant pour lui car on est soumis à mobilité, et donc quel que soit le poste qu'on va obtenir au gré des mutations, il y a cela qui va rester fixe : représentant de l'État, on connaît nos missions. Si on arrive sur quelque chose qui est plus territorialisé, cela peut être relativement destabilisant. Il peut y avoir des territoires plus attractifs que d'autres, et donc moins attractifs aussi pour les chefs d'établissement dans le cadre des mutations : pour les secteurs REP+ et ruraux c'est déjà un peu le cas. En tout cas le chef d'établissement reste le représentant de l'État, il garde les mêmes missions quel que soit le territoire où il est nommé. La trop grande territorialisation de la fonction pour moi desservirait la fonction et son attractivité. (entretien Hervé)

Des déplacements rendus indispensables en raison de l'isolement mais difficiles à financer

Des départements moins riches dans la ruralité devraient financer de nombreux déplacements des élèves en raison de l'éloignement des centres culturels et économiques	Je ne peux pas passer sous silence un partenaire local quand même très important qui est le Conseil départemental. Le Conseil départemental des Bouches-du-Rhône étant très riche, il a un fonds important consacré à la mobilité, c'est à dire que j'ai quasiment 2000€ qui me sont attribués chaque année pour payer des déplacements. Donc avec 2000€, on a quand même de quoi payer 4 bus pour pouvoir circuler. C'est énorme par rapport aux autres départements dans lesquels j'ai fonctionné où le problème de l'argent pose vraiment souci. Les directeurs de Segpa qui travaillent avec un public défavorisé refusent de faire participer financièrement les familles, d'autant plus que la loi ne le permet pas puisque ce sont des déplacements obligatoires dans le cadre d'activités obligatoires. Mais c'est vrai que sans argent pour les déplacements, c'est compliqué. Et c'est le paradoxe. Finalement, ce sont les territoires les plus isolés et ruraux qui sont les moins riches et qui peuvent le moins consacrer de l'argent aux déplacements, alors que c'est là qu'il y a un grand besoin. J'utilise toute cette ligne budgétaire chaque année, sauf ces deux dernières années avec les restrictions sanitaires. (MCP) SB : Suivant le territoire, il est plus ou moins facile de monter des actions ? Directrice : Les partenaires ont une grande importance puisque les aides financières apportées par la collectivité permettent de faire ou de ne pas faire. Donc c'est vrai que quand il y a de l'argent comme c'est le cas pour le Conseil départemental des Bouches-du-Rhône qui est riche et qui nous dote généreusement, les actions sont plus faciles à mettre en œuvre, on n'a pas déjà à chercher des financements par nous-mêmes. Grâce au Conseil départemental, ce ne sont pas seulement les aides ponctuelles, c'est le collège qui est riche. C'est le collège qui est bien doté, je n'ai jamais eu de difficultés à financer une quelconque action dans le collège d'Aix-en-Provence. Les choses sont beaucoup plus compliquées dans des départements pauvres comme le sont les Alpes de Haute-Provence ou les Hautes-Alpes. C'est la dotation État et le Conseil départemental qui paient le fonctionnement mais qui n'attribuent pas d'aide particulière à la Segpa, et notamment beaucoup moins d'aides aux déplacements. C'est beaucoup plus compliqué et encore une fois, effectivement, c'est là qu'on aurait besoin d'argent, parce que les déplacements sont beaucoup plus coûteux. Au départ de Briançon, par exemple, la grande ville Gap ne peut pas être considérée comme une grande ville pour les élèves de 3ème. Le déplacement intéressant qu'il faudrait faire au départ de Briançon, ce serait Marseille ou Grenoble. Un déplacement avec une nuitée. Cela coûte très cher, mais

	effectivement, ce serait vraiment une aventure et un vrai contact. (MCP) Il y a des structures à proximité qui font aussi la différence, comme le Ballet Preljocaj à Aix-en-Provence, de renom international, qui a dans son cahier des charges le travail avec les scolaires. Les moyens qu'ils sont capables de mettre là-dedans sont colossaux et permettent un travail, un suivi qui est énorme, qui n'a rien à voir avec ce que je peux proposer dans les Hautes-Alpes. (ÉAC) Dans les Bouches-du-Rhône, le conseil départemental est riche, on a de l'argent et tout est prêt, donc ça coûte moins cher. Alors qu'à Manosque ou à Briançon ils ont la double peine. Le Conseil départemental est pauvre et les transports coûtent très cher parce que tout est loin. Malgré tout si l'on arrive à avoir l'information culturelle et le budget pour se rendre dans un grand centre urbain comme Aix et Marseille, il y a une troisième peine qui est le temps de transport. Quel est l'intérêt de mettre les gamins dans un bus pour faire autant de kilomètres, passer 1h au musée et revenir ? Est-ce que c'est souhaitable ? Il y a des choses à réfléchir aussi. 3 jours dans une grande ville, ce serait vraiment très intéressant. Mais je ne peux même pas l'imaginer dans un territoire isolé vu le prix que ça coûterait. (MCP) L'institution a de plus en plus un regard bienveillant sur les territoires ruraux. Il y a des indicateurs tels que l'indice d'éloignement qui est apparu. Le territoire rural est pris en compte, jusqu'à quel point je ne sais pas, mais il y a une volonté de contrebalancer une politique globale des 30-40 dernières années, avec des moyens qui sont ce qu'ils sont. Nous ne sommes pas dans une période d'opulence, tout le monde le sait. Mais je pense que l'institution a conscience et connaissance des territoires. (HB) J'étais prof d'EPS il y a une vingtaine d'années quand ce lycée est sorti en projet. C'était un lycée projet monsieur Estrosi pour être clair, du temps où il était ministre, élu local à forte influence. L'idée de faire un lycée ici paraissait complètement curieuse, alors à l'époque en tant que prof d'EPS d'un syndicat majoritaire, on s'était élevé contre parce qu'on ne voyait pas l'intérêt. Après l'orientation sur la montagne a bien plu et l'orientation, enfin le besoin par rapport aux populations locales, était intéressant. C'est à dire qu'il y a quand même des villages autour qui, plutôt que de descendre sur la côte pour aller dans un lycée, d'avoir un lycée près de chez eux, c'était pas mal. Je ne vous cache pas que ça fait une noria de bus toutes les semaines pour amener les élèves ici. 90% de nos élèves sont déplacés en bus. 70% sont internes, montent le lundi et redescendent le vendredi. On a des demi-pensionnaires qui viennent des vallées locales et pour lesquels c'est leur lycée de secteur, ils viennent quotidiennement. Le lycée de la montagne de Valdeblore est un lycée polyvalent :

	lycée général, technologique et professionnel. Mais en même temps c'est un petit lycée (420 élèves cette année), ça veut dire que pour avoir des structures qui puissent s'adapter à tous les publics, on est un petit peu juste. (Valdeblore)
Inégalités en matière de prise en charge de besoins éducatifs particuliers	Assez peu, il y a des maisons de santé qui existent dans tous les villages ici, ça veut dire qu'il y a des consultations psy, des consultations de santé générale, il y a à peu près tout. Il n'y a pas de structure genre CMP. Les relais départementaux là-dessus sont plutôt faiblards dans les vallées. La réflexion est en train de sortir pour dire oui il faut trouver des solutions parce que les élèves qui ont besoin d'une Segpa à Saint-Sauveur, même si on leur ouvre plus de place à Roquebillière, c'est pas simple d'y aller. Les élèves de Puget-Théniers, de la vallée du Var qui sont à deux vallées de chez nous, même topo, pourtant il y a des besoins. Dans les villages un peu reculés de l'arrière-pays les loyers sont moins élevés qu'en ville et il se produit une paupérisation de la population, et donc les besoins sociaux qui sont présents. (Valdeblore) Dans les territoires isolés, il n'y a pas le choix, la difficulté du remplissage vient de là. C'est à dire que même les enfants qui relèvent de la Segpa, pour certains d'entre eux, les parents hésitent à cause de la distance à parcourir en bus quotidiennement. (MCP) Alors peut-être, pourquoi ne pas nommer, puisqu'on récupère un professeur des écoles, pourquoi ne pas mettre effectivement, c'est de la cuisine locale, un demi-poste d'enseignant spécialisé dans chaque collège qui pourrait faire travailler un groupe d'élèves. Un demi-poste, c'est 10h. Il pourrait y avoir des regroupements d'élèves de 6ème en difficulté. On pourrait faire une classe comme ça, un regroupement type Ulis pour ces élèves en difficulté. Et pour pouvoir les préparer à intégrer une Segpa l'année d'après, en 5e, ce serait quelque chose de très intéressant et je pense que des enseignants spécialisés seraient tout à fait d'accord pour travailler lundi, mardi sur un collège, jeudi, vendredi sur un autre collège, pour faire des regroupements d'élèves de 6e, les préparer à la Segpa. Cela soulagerait les équipes dans les établissements scolaires. Ils prendraient ces élèves en difficulté. Ça permettrait peut-être une certaine remédiation pour ceux qui ont des difficultés. Tous les élèves qui sont dans cette zone d'indécision. (MCP)
Une obligation de s'ouvrir au territoire dans la ruralité	Ce sont des tâches administratives, de l'organisationnel, du suivi des élèves et moins de relations publiques. Je suis beaucoup moins mobile et beaucoup moins tournée vers l'extérieur à Aix-en-Provence que ce que je ne l'étais à Manosque ou à Briançon. A Briançon j'étais souvent dehors en fait, à rencontrer des gens, des acteurs avec lesquels je travaillais. Ici, il y a suffisamment à faire à l'intérieur du collège, et il y a beaucoup d'organisation à mettre en place puisqu'on peut beaucoup sortir. Je m'occupe plus de ça en fait. Je suis plus proche des élèves à cette occasion. Le suivi est

	plus important ici parce que j'en ai 2 fois plus, donc en fait, à Briançon, j'avais aussi un suivi des élèves, mais j'en avais 40. Ici, j'en ai 96 donc c'est vrai que j'ai 2 fois plus de travail dans le suivi des élèves. Mais ce temps laissé libre dans le suivi des élèves à Briançon, il pouvait être consacré à l'ancrage de la Segpa dans le territoire parce que c'était une nécessité et un plaisir aussi. Et forcément quand il n'y a pas grand-chose, il faut ouvrir le champ. Ici, il y a tellement de choses qu'il n'y a pas besoin d'ouvrir. De fait c'est ouvert. (MCP)
Rareté de l'offre culturelle rurale et non reconnaissance de la part des centres urbains	Pour ce qui concerne mon autre casquette qui est l'action culturelle, c'est beaucoup plus difficile, dans la mesure où à la fois aux contraintes de l'Éducation nationale et puis à celle aussi du ministère de la culture pour qui le nord des Alpes est un grand désert blanc au sein duquel il n'y a pas grand-chose pour lui sur la culture. Il y a très peu d'intervenants potentiels parce que la reconnaissance, la labellisation par le ministère de la culture des intervenants dans nos petits territoires est extrêmement difficile. Donc ce qu'on peut faire avec ce que nous, nous pouvons légitimement considérer comme des artistes ou des gens porteurs d'une dimension culturelle très forte, ne sont pas forcément agréés par les instances nationales. C'est très difficile et du coup il y a un vrai décalage là aussi qui nous prive d'un vrai travail de proximité, alors qu'on pourrait tout à fait le faire et qu'on le fait d'ailleurs, sans être forcément reconnu. (ÉAC)

ÉDD et lycée agricole	Directrice : Le président prend plus ou moins de place dans l'établissement. C'est un jeu qui doit se faire d'arriver à lui laisser de la place mais pas trop, parce que ce n'est pas lui qui gère ton établissement. Pour réfléchir au passage en bio sur l'exploitation, nous avons fait une réunion avec tous les acteurs, aussi bien agricoles que les autres. Leur regard était intéressant en termes d'expérience. Directeur-adjoint : Le directeur reste maître à bord quoi qu'il arrive, mais il y a une partie lobbying qu'il ne faut pas négliger. Dans un établissement du Nord de la France il y avait un projet de B.T.S. avec une allusion au véganisme, la directrice a plié, ils ont annulé le projet car il y avait une forte pression des professionnels de la viande sur le territoire. Il peut y avoir des pressions politiques et des lobbyings très forts. Le fait de s'ouvrir à l'extérieur suppose forcément d'être confronté aux idéologies des uns et des autres. Directeur-adjoint : C'est plutôt une chance mais il faut être vigilant. Directrice : J'ai eu affaire avec la confédération paysanne qui est très marquée politiquement, ils me demandaient d'intervenir dans le lycée. Il a fallu rappeler quel était le rôle d'un établissement, on ne peut pas avoir de connotation. Lors du prochain CA, on doit élire notre président : s'il est marqué cela aura un impact sur l'image du lycée, mais on ne maîtrise rien car c'est la profession qui décide. Il faudra que je sois vigilante. Directeur-adjoint : Nous avons tous eu la consigne d'être vigilants vis-à-vis de l'association L214 et les présentations qui pourraient être faites aux élèves. Mais pour nous c'est presque tous les jours. Directrice : Tu as les gens pour la chasse qui vont vouloir se présenter. Directeur-adjoint : Tu as les gens pour le loup, contre le loup ! L'école sanctuaire pour nous n'existe pas ! On est ouvert sur l'extérieur, ça a ses avantages comme ses inconvénients, on peut travailler sur le réel, c'est pédagogiquement intéressant parce qu'on est sur des questions socialement vives. La contrepartie, est-on formé à cela non, clairement non. Comment on gère les dérapages, les maladresses, les coups de fil des parents, tel prof a dit ça ? Mais je pense que c'est partout. Plus on est ouvert, plus on gère les problèmes sociétaux. C'est aussi la vie, c'est donc formateur pour nos élèves. Il y a des pour et des contres, cela développe l'esprit critique. Même si c'est difficile à appréhender par nos disciplines qui n'ont

	pas évolué depuis 200 ans. On est sur des savoirs acquis, reconnus, théorisés. Et là comment fait-on pour enseigner différemment ? Directrice : Non dans la mesure où on garde le contrôle des projets. J'ai l'exemple d'une enseignante qui avait monté un projet sur la prédation par le loup. L'objectif était davantage de savoir comment on pouvait s'adapter que de dire s'il fallait se débarrasser du loup ou pas. Nous avons réuni tous les acteurs du projet et même de façon plus large pour en faire la présentation et en fixer les limites au-delà desquelles nous l'arrêterions. On peut ainsi réduire les inconvénients par l'échange. La communication, la relation avec tous les personnels, y compris les contre-pouvoirs que sont les syndicats, permet de comprendre où sont les limites à ne pas dépasser. Directeur-adjoint : Pour moi les personnels du lycée sont le territoire, et s'ils se posent des questions légitimes sur tel ou tel projet, c'est que ce sont des questions qu'on peut se poser ailleurs dans le territoire. On prend le pouls du territoire aussi au sein de l'établissement. C'est une belle conclusion, non ? (Lycée agricole)
Les éco-gestes	En ce qui concerne l'éducation au développement durable, nous avons un partenariat avec le SMITONGA avec des interventions dans les écoles mais aussi dans les collèges. (Directeur école)
ÉDD et les collectivités locales	Dans le domaine du développement durable, c'est un sujet d'actualité. 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 sait pertinemment qu'à travers cette orientation nous aurons très certainement nous aussi à accompagner peut-être plus qu'on ne le fait. 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 Département 05)
ÉDD et contenus disciplinaires	Il existe quand même depuis quelques années un certain nombre de possibilités. Petit à petit des choses se sont détricotées et se remettent en place de façon différente. Par exemple une politique dans laquelle j'ai été assez impliqué concerne les démarches de développement durable. Mises en place depuis 2008 elles commencent à porter leurs fruits depuis 2 ou 3 ans. On a mis 15 ans avant d'avoir 4 ou 5 établissements sur le département. A cette rentrée on a 20 écoles primaires qui postulent pour les démarches É3D. La démarche

	établissement en démarche de développement durable c'est vraiment le signe d'une prise de conscience d'un rapport direct de l'environnement de l'établissement avec son milieu proche. C'est une prise de conscience et c'est aussi le reflet de la société dans laquelle nous vivons aujourd'hui qui quand même depuis une dizaine d'années prend conscience d'un certain nombre de choses. C'est une question socialement vive qui est bien impliquée. Et petit à petit c'est vrai que ça transparaît dans l'école et à mon sens c'est peut-être la première fois qu'on voit vraiment quelque chose sur laquelle 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. Après sur des choses un peu plus complexes comme la gestion des flux de transport et cetera, à l'échelle de l'académie on a réussi sur trois établissements scolaires seulement, deux lycées professionnels et un lycée d'enseignement général, à faire travailler les établissements sur une réflexion concernant la maîtrise de ses flux de transport. Mais c'est très ténu. C'est quand même la preuve effectivement d'un travail de proximité et d'un lien plus fort entre le territoire et les gens qui le vivent. C'est quelque chose qui s'est mis en place en 2008 et on a commencé tout de suite par mettre en place des stages d'établissement ou inter établissements autour de thématiques « comment intégrer l'ÉDD dans les disciplines ». Ensuite on s'est aperçu immédiatement que bien évidemment comme font les profs sur ce genre de questions socialement vives, ils ont le regard un petit peu de l'ensemble de la société, et ne percevaient pas l'ensemble des dimensions justement du développement durable et on était sur essentiellement la défense de l'environnement. C'est à dire que les premiers qu'on a vu arriver c'étaient les gens qui avaient une conscience écologiste : je ne dis pas écologique mais écologiste car il n'y avait pas un discours scientifique posé derrière. C'était la défense des ours blancs en gros. Donc redresser cela, mettre en place la dimension sociale sans abandonner évidemment la dimension économique ça a pris du temps. Les programmes ont évolué plus vite que la prise de conscience chez les enseignants. C'est à travers les programmes que s'est faite la prise de conscience petit à petit. Alors évidemment je généralise et je caricature quasiment. Mais on est vraiment là-dedans et cette dimension-là a posé difficulté d'une part pour beaucoup d'élèves et d'autre part pour les enseignants qui la transmettaient. C'était du cours, une matière d'enseignement et non pas quelque chose à

	réfléchir et à lire. Et puis par ailleurs comme c'était quand même asséné assez vigoureusement ça a très vite dérapé dans la mesure où il y a eu un ras-le-bol. Parce que ça transparaissait à partir de 2012 évidemment dans les programmes de SVT, ils ont été les premiers à bouger dès 2008. La géographie aussi dès 2008, mais à partir de 2011-2012 on la trouvait absolument partout. Les filières technologiques ont été remodelées à travers les STI2D par exemple, les sciences et technologies de l'industrie et du développement durable. On la retrouvait en physique où il y avait des choses assez marquées et en filigrane ça transparaissait partout et qui plus est comme notre fonctionnement est spiralaire, on le retrouvait au collège. Ce que tu n'avais pas fait en 5e tu le retrouvais en 2nde. Cela a généré assez vite une espèce de ras-le-bol aussi bien des élèves que des enseignants. Donc problème pendant 2-3 ans et puis au bout de 2-3 ans et bien c'est rentré dans les rails et c'est à dire que petit à petit ça devient quelque chose qui sous-tend l'ensemble des enseignements et non pas quelque chose à faire apprendre. On a véritablement une prise de conscience de ce côté-là et je pense que c'est sans doute grâce à cela que depuis 3-4 ans on a une montée en puissance. Je n'oblitère pas pour autant évidemment la dimension sociétale. On en parle partout avec les COP etc. mais le mouvement a précédé la COP21. J'ai vraiment vu dès 2012-2014 que ça partait. Alors qu'en 2008-2010 on en mettait partout, en 2010-2013 gros coup de frein et depuis 2014-2015 c'est vraiment reparti. Mais le problème c'est pour en faire quoi ? C'est à dire que souvent ça s'arrête aussi à la dimension écogeste : donc on ramasse les papiers, voilà on met l'herbe dans le composteur et cetera mais 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 elle est en balance avec le moteur atmosphérique mais elle ne remet pas en cause les modes de vie etc. C'est assez intéressant parce qu'en terminale cette année dans la spécialité HGGSP un des thèmes est autour de l'environnement. On y travaille quand même avec des terminales 24 à 26h, il y a de quoi vraiment aller loin. Je m'aperçois que pour des élèves qui ont baigné là-dedans depuis l'école primaire maintenant, puisque ça fait 15 ans que c'est dans les programmes, c'est vraiment en y passant 20h qu'ils vont au-delà des piliers du développement durable vers la réflexion sur la société. Mais du coup leur réflexion d'élèves de terminale se pose au plan national et pas concrètement, comme cela

	pourrait se faire à l'échelle locale. C'est aussi un problème. (ÉAC)
Richesses des ressources locales dans le domaine de l'ÉDD	Cela pourrait donner lieu à l'entrée du territoire dans l'établissement. Nous sommes assez riches de ce côté-là. Le pilier environnemental du développement durable est ici très bien servi. L'approche environnementaliste on a tout. C'est relativement plus facile de faire prendre conscience aux élèves que ça va au-delà, parce que c'est quelque chose qu'ils vivent au quotidien. La possibilité de travailler les partenariats avec les parcs par exemple est très forte. On a un CPIE ici qui fonctionne fort bien avec lequel on peut faire pas mal de choses. Le domaine social fonctionne bien du fait des spécificités briançonnaises liées à l'accueil des migrants, au fait aussi que les populations du briançonnais appartiennent à des catégories socioprofessionnelles qui sont quand même relativement modestes. C'est quelque chose que les élèves vivent et connaissent. Après la dimension économique, c'est un petit peu plus difficile parce que quand on leur parle effectivement de tout ce qui peut être le côté engagement sociétal des entreprises, ils ne voient pas tellement quelles sont ces entreprises, ce qu'elles pourraient apporter aussi. C'est quelque chose qui peut assez bien se faire parce qu'on peut parler partenariats de proximité relativement solides et du moins qui amènent un travail modeste mais qui est bien compréhensible. On peut aller vers le 4e pilier, vers la transmission de valeurs. Je pense qu'on est aidé aussi par cette entrée environnementale ici. Quand tu parles d'environnement élèves, très concrètement ils en ont une appréhension directe, physique. Ce ne sont pas les petits oiseaux et les fleurs pour eux c'est déjà bien au-delà. Ils ont un vécu autour de cette cet engagement-là. (ÉAC)
ÉDD à l'échelle des réseaux	Il faut que ça passe à l'échelle des réseaux, c'est à dire qu'on sache ce que le premier degré a à faire avec le collège qui est à côté. Et cela marche. Nous le faisons maintenant dans l'action culturelle où l'on fait systématiquement de l'inter-degrés et on le fait aussi maintenant dans le développement durable parce que ça permet un filage, un suivi des élèves. Cela permet pour moi d'éviter une hérésie dans l'Éducation nationalequi est le fait qu'on met en place des choses et qu'on ne les évalue jamais. (ÉAC) Sur le développement durable on a des éco-délégués dans les établissements, on a 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 É3D, établissement en démarche de développement durable. (Valdeblore)

Clg Marvingt de Tallard (05) Projet d'établissement commun avec le réseau des écoles.	* Décliner en axes l'éducation au développement durable : Dimension sociale : - apprendre à mieux vivre ensemble (communiquer, respect des règles, résolution de conflits) -éduquer à l'égalité garçons filles Dimension écologique : - développer une attitude écoresponsable. Dimension économique : - découvrir le monde professionnel - sensibiliser aux préjugés genrés et territoriaux dans l'orientation; ÉDD = bâtisseurs de possible, labellisation É3D, élèves ambassadeurs, éco-citoyens, label éco-école... Parcours citoyenneté Cycle 1 et 2 Action Asso. Terracyle (récolte de stylos) Sensibilisation sur les déchets et au tri : Tri dans les classes Ecocup Visite d'une déchetterie Actions « Nettoyons la nature ». Cycle 3 Action Asso. Terracyle (Ts niveaux) Sensibilisation sur la consommation et sur les déchets (Visite d'un centre de tri lombricompostag e,...) (Ts niveaux) Projet d'établissement É3D Cycle 4 Action Asso. Terracyle Ts niveaux Les mobilités douces Projet d'établissement É3D Ts niveaux
LP Alpes et Durance d'Embrun (05)	III-6. La place du CESC III-6.1. Réunions de rentrée et de bilan III-6.2. Actions, dont sécurité routière ; développement durable
Clg Borrély de Digne les Bains (04)	Axe 2 : Bien vivre ensemble Accompagner l'élève dans son parcours citoyen Poursuivre et consolider les actions en faveur de la sensibilisation des élèves aux problèmes de préservation de l'environnement dans le cadre du label É3D, Axe 3 : L'ouverture vers l'extérieur Elargir l'horizon culturel Utiliser le plus souvent possible les ressources locales sur les plans culturel, patrimonial, sportif, artistiques, environnemental, solidaire, scientifique
Clg Les Garcins de Briançon (05)	Axe 1 : Un collège pour la prise en compte et la réussite de chaque élève Objectif 5 : Développer les liaisons école-collège et collège-lycée •Engager ou relancer de nouvelles actions (robots, transition écologique, partenariat culturel…) Objectif 7 : Mettre en place une politique ambitieuse autour de la pratique de l'oral. •Commencer la formation des élèves dès la 6ème par un oral annuel sur une

	thématique identifiée : 6ème (Transition écologique) 5ème (Citoyenneté et solidarité) 4ème (Histoire des sciences) 3ème (oral du DNB) Objectif 1 : Bien vivre ensemble dans la communauté scolaire. Devenir un citoyen responsable Développer les actions du CESC en cohérence avec les parcours citoyen et santé • Eduquer à la transition écologique • Mettre en œuvre des formations sur la communication et/ou la psychologie de l'enfant • Mettre en œuvre les mesures de responsabilisation • Rédiger le plan de prévention et de lutte contre les violences et le harcèlement Axe 3 Ouvrir l'établissement sur son environnement proche pour affirmer son identité et améliorer son image Communiquer par voie de média sur les actions réalisées (Hockey, ski, SEGPA, transition écologique…) Un collège ouvert sur le monde Collaborer avec les parents d'élèves pour promouvoir la co-éducation •Faire participer davantage les parents à la vie de l'établissement (cross, associations, ski, hockey, développement durable, intervention sur les métiers…)
Clg Les Giraudes de L'Argentière-La Bessée (05)	Sondage auprès de toute la communauté scolaire : Découverte professionnelle Confiance et estime de soi Bien-être au collège pour toutes et pour tous Pratiques de l'oral Promotion des pratiques de lecture Développement durable et l'éco-citoyenneté
LGTA Les Eméyères de Gap (05)	Axe 2 La participation à la vie citoyenne et professionnelle du territoire Actualisation de l'Agenda 21 en tant qu'outil de référence Axe 3 La transition agroécologique de l'exploitation Objectifs généraux : Placer le vivant au centre des missions de l'exploitation pour atteindre le triple objectif de la durabilité : une exploitation économiquement performante, écologiquement responsable et socialement juste Améliorer les résultats technico-économiques en raisonnant les conduites techniques, en limitant les intrants et en développant les ventes -> Assurer le suivi en enregistrant les données -> Préférer des actions innovantes ou des savoir-faire privilégiant les êtres vivants -> Limiter l'utilisation des ressources naturelles -> Privilégier le bien-être animal, le confort des utilisateurs et la sécurité au travail -> Assurer la démonstration

	Suivi des cultures et des résultats du troupeau afin d'enregistrer les données et construire des indicateurs technico-économiques Mise en place de rotations bénéfiques et d'un assolement permettant d'atteindre l'autonomie alimentaire Entretien des haies pour privilégier la faune auxiliaire Organisation de journées techniques Développement des marchés et élargissement de la gamme de produits fermiers proposés
Clg René Cassin de St André (05)	Axe 2 – Faire de nos élèves les citoyens de demain Objectif 2 / Sensibiliser les élèves aux problématiques environnementales et au développement durable dans le but d'en faire des éco citoyens responsables : - Former des éco délégués, animateurs et porteurs d'actions. - Poursuivre les actions existantes et en proposer de nouvelles (nettoyage des berges, mise en place de composteurs, jardin pédagogique, etc.) ; - Faire intervenir des acteurs extérieurs afin de sensibiliser les élèves aux enjeux écologiques et à la démarche de développement durable. - Participer au Programme Alimentaire Territorial afin de les sensibiliser à la problématique du gaspillage alimentaire et à l'approvisionnement en circuits courts et bio.
Clg des Hautes Vallées de Guillestre (05)	1/ Offrir aux élèves la plus grande ouverture sur le monde dans les domaines artistiques, culturels, scientifiques et environnementaux, en favorisant l'équité et la continuité des parcours. • Voyage en Angleterre et en Italie • Sorties pédagogiques à chaque niveau et dans toutes les disciplines • Cuisines du monde • Collège LAB • Labellisation É3D (en cours)
Clg Corréard de Serres (05)	III. Renforcer l'identité du collège Alexandre Corréard, du réseau Chabre de Serres et développer les relations avec l'ensemble des partenaires. 3.2 Engager le collège et ses partenaires dans une conscience écologique accrue. Vers un collège É3D : mettre en place des actions dans le domaine de l'écologie en partenariat avec les différents partenaires IV. Confirmer l'engagement de l'établissement dans une politique artistique et culturelle ambitieuse et écologique.

	4.5 Modifier et adapter le fonctionnement de l'établissement dans la démarche É3D (Établissement en Démarche globale de Développement Durable) 4.6 Former tous les usagers aux enjeux du développement durable Vers un collège Eco-responsable avec 4 pistes à développer : - sensibiliser plutôt que former tous les usagers et les partenaires du collège aux enjeux écologiques – affiner le tri sélectif des déchets dans tous les secteurs du collège - économiser l'énergie par une conduite citoyenne de tous les acteurs de la vie de l'établissement - pérenniser les actions du type « journée pour le climat ». Sensibilisation de tous les acteurs de l'établissement à la notion d'éco-citoyenneté : - informations régulières (panneaux d'affichage, plaquettes, site du collège) - organisation d'une journée du développement durable - visites d'entreprises tel le centre de valorisation des déchets - interventions de personnes ou d'organismes ou d'associations maîtrisant le sujet.
Clg Vauban de Briançon (05)	C) FAVORISER UNE MEILLEURE OUVERTURE DE L'ECOLE Objectif 1 : Développer l'ouverture internationale et les parcours artistiques, culturels scientifiques et sportifs Développer les projets liés au développement durable et à l'engagement citoyen
Comprensivo Regio Parco de Turin (Italie)	Prendre soin de l'environnement dans lequel vous vivez est la première étape pour apprendre à prendre des responsabilités et à jouer un rôle actif dans votre contexte. Développement durable La durabilité est un acte de responsabilité et d'engagement que chacun doit assumer pour protéger le bien-être de ceux qui viendront après nous. Les élèves sont formés à l'éducation environnementale, à la connaissance et à la protection du patrimoine et du territoire, en tenant compte des objectifs de l'Agenda 2030, adopté par l'ONU le 25 septembre 2015. Cet axe comprend également l'éducation à la santé, la protection des biens communs, les principes de la protection civile. Les questions environnementales, le climat, l'impact de l'homme sur l'environnement, l'énergie, la vie sous l'eau, la vie sur terre, l'éducation au respect et à la valorisation du patrimoine culturel, l'éducation à la légalité et à la lutte

	contre les mafias, l'éducation routière font l'objet de réflexions et d'études. Programme de l'Institut: Les questions environnementales, le climat, l'impact de l'homme sur l'environnement, l'énergie, la vie sous l'eau, la vie sur terre font l'objet de réflexion et d'étude. Les trois axes thématiques, bien qu'à partir de contenus différents, sous-tendent la réalisation d'un grand objectif commun, celui de former des personnes responsables, conscientes, capables de respecter et d'améliorer l'environnement et les personnes qui y vivent. Erasmus+ « Nous aimons les abeilles » Le projet a pour thème principal la durabilité et les objectifs de développement durable envisagés par le Programme 2030, avec une référence particulière au changement climatique, et se concentre sur le problème de l'impact de la réduction des abeilles et des insectes sur l'environnement et le rôle très important qu'ils ont dans la nature. Participation à l'époque de Legambiente; • réalisation de jardins scolaires VERS L'ONU 2030: ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT 50 L'OFFRE DE FORMATION PTOF - 2019/20-2021/22 I.C. TORINO - REGIO PARCO Notre Institut en vue de l'agenda 2030 promeut le développement durable à travers une éducation visant à sensibiliser aux modes de vie durables au sein de l'école; L'éducation en vue d'un développement durable est, en effet, un élément fondamental pour une éducation de qualité. Pour soutenir ce programme, notre institut, à travers des activités d'éducation environnementale et en particulier l'éducation à la ville durable, tente d'orienter les étudiants vers un changement de comportement et vers des modes de vie respectueux de l'environnement et de la santé. Pour concrétiser ces Objectifs Les écoles secondaires participent aux projets européens suivants: CleanAir@School et science citoyenne – Projet d'éducation à l'environnement et à la qualité de l'air coordonné par l'Agence européenne pour l'environnement Activités éducatives de l'ISPRA (Institut supérieur de protection de l'environnement et de recherche) et les agences régionales pour la protection de l'environnement du SNPA (Système national de protection de l'environnement) participant à l'initiative. • Le riciclORTO Le projet, qui sera mis en œuvre dans l'école Verga, vise à développer d'importantes compétences citoyennes dans le domaine de l'éducation à l'environnement, de l'éducation à la santé et de la bonne nutrition; compétence linguistique dans des contextes de

	réalité, compétences scientifiques et technologiques. Il utilise un enseignement inclusif qui comprend l'expérimentation et l'apprentissage par la pratique, attentif à l'amélioration des différents talents des étudiants. Enfin, il crée un moment d'orientation car il rapproche les étudiants de figures professionnelles et de secteurs de travail qui ne sont pas toujours connus. • Dora à partir de là Le projet, réalisé dans les premières classes de l'école secondaire de Verga, vise à impliquer les élèves dans des promenades exploratoires à travers lesquelles s'approprier la capacité de profiter des ressources environnementales et du paysage de la Dora et à surveiller les conditions d'intégrité en mettant en évidence et en signalant les éléments de dégradation qui compromettent sa facilité d'utilisation avec desréférence à la présence de déchets. L'activité vise à organiser des interventions directes des étudiants pour le nettoyage des banques en collaboration et avec les conseils de l'AMIAT. L'école primaire • Verdeggiando Science laboratoire mis en place à l'école Lessona. Il offre un espace extérieur où les plantes sont cultivées dans des réservoirs et un laboratoire interne où sont effectués des semis et de petits travaux de jardinage. Certaines classes primaires et secondaires participent au projet Collecte séparée à l'école, organisé par Eduiren et Amiat. Objectifs de formation et compétences attendues Le projet vise à développer les compétences européennes suivantes: - compétence en matière de citoyenneté dans le domaine de l'éducation à l'environnement - compétence en matière de citoyenneté dans le domaine de l'éducation à l'environnement - compétence en science et technologie.
Lycée professionnel agricole et hôtelier Prever de Pignerol (Italie)	A.M.A. - Afrique Mia Amica Le projet prévoit d'établir des relations avec des écoles de différents pays africains (Maroc, Burkina, Ghana, Nigeria et Bénin) orientées vers la comparaison sur les questions et les temps agroalimentaires l'organisation de petits projets partagés de développement durable; la relation, au cours de l'année scolaire, se fera par courriel, entre nos écoles (celles qui ont l'intention, avec leurs enseignants, de participer à l'initiative); s'il est financé par le MIUR (DM 741 art 10), il se terminera par une phase de mobilité, avec des voyages et l'hospitalité dans la famille, avec réciprocité, des étudiants de notre Institut et de ceux en Afrique. PROJET A.P.P.VER. APPRENDRE À PRODUIRE VERT – PROGRAMME INTERREG V-A Italie – France – ALCOTRA 2014 – 2020 L'objectif général du projet est de qualifier l'offre d'éducation et de formation de l'espace

	transfrontalier pour l'adapter aux transformations sociales et économiques dans le domaine de l'économie verte et circulaire. Les partenaires d'A.P.P. VER, en collaboration avec les écoles, travailleront également à: 21 Créer un modèle transfrontalier, en développant la coopération entre les institutions, les entreprises, les écoles, les organismes de formation et d'autres sujets d'éducation non formelle, afin de promouvoir la culture et les compétences dans le domaine de « l'économie verte » et de la durabilité, en assurant également, dans ce secteur, dans les zones transfrontalières, l'employabilité des jeunes. Harmoniser les outils et les « contextes » qui structurent des relations durables dans le temps, ainsi que former les jeunes, les enseignants et les entreprises sur les thèmes de l'eéconomie verte et circulaire. Accroître l'attractivité du système scolaire local pour le développement durable de l' •••territorio A.P.P. VER rappresenta per le scuole un valeur importante, grâce à : Cours de formation pour les enseignants, les tuteurs et les étudiants. Soutien d'experts d'importance régionale, nationale et internationale. Outils de conception et d'évaluation de l'éducation. Soutien organisationnel pour faciliter les écoles dans le développement du projet. Soutien à la coordination entre les écoles en vue de la mise en réseau. Garantie de connexion avec d'autres niveaux et domaines institutionnels et opportunités de construire des partenariats (en Italie et en France). Diffusion des résultats et communication aux échelles locales, métropolitaines, régionales, nationales et transfrontalières. Ressources destinées aux écoles pour soutenir la conception, le développement de produits, l'évaluation et la coordination avec d'autres écoles et systèmes. Outils, méthodes et contenus pour qualifier et consolider un système d'alliances pour l'alternance école-travail et l'orientation pour l'économie « verte ». Activités d'alternance de travail scolaire et orientation pour l'économie « verte ». Le projet est présenté comme une continuation et une expansion du projet « Economie verte, hors de la niche! », lancé en 2014 par la région du Piémont, à titre expérimental, avec deux écoles secondaires à Pinerol.
Lycée général Porporato de Pignerol (Italie)	En la matière Droit et économie Prévalence Droit Règles et droits (reg. / corr. pact Etc) La Constitution et les principes fondamentaux Éducation routière Principes minimaux du droit et des droits dans le réseau 4 – 5 heures Prévalence Économie Problèmes économiques: biens et besoins

	pénurie et durabilité Agenda 2030 pour le développement durable 4 – 5 heures Modules de droit et d'économie particulièrement pertinents: - règles et droits - la Constitution et les principes fondamentaux - l'Agenda 2030 ORIENTATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE 9) Parcours éducatifs pour la citoyenneté active et le développement durable en réseau avec les organismes et institutions locaux, conformément aux indications du ministère de l'Environnement et du MIUR. Philosophie Egalité/Justice Bonheur État/Eglise - le concept de droit naturel/positif - relativisme/universalisme Science/pouvoir Tolérance Origines du pouvoir Europe - concepts de représentation, droits naturels, droit de résistance dans la philosophie politique moderne (droit naturel et Economie/politique Conformisme l'autre Environnement - Marxisme et libéralisme - aliénation et travail - la conception éthique de l'État - réflexion sur le totalitarisme Français Éducation à l'environnement (développement durable, pollution, etc.) / Éducation aux médias sociaux(problèmes liés à l'adolescence et en général à l'utilisation des médias sociaux) Les formes de gouvernement (en particulier les différences entre les formes de république); associations et engagement social, volontariat. La Déclaration des droits de l'homme, de l'esclavage, de la guerre (liée à la littérature et aux Lumières) Renaissance plus profonde des institutions politiques et des constitutions, du colonialisme et de ses implications. Protection de l'environnement allemand (troisième ou quatrième) Internet, réseaux sociaux et leur utilisation consciente Protection de l'environnement (troisième ou quatrième) Union européenne et projets pour les jeunes; Hymne européen Sciences du sport Normes de sécurité pendant l'activité physique dans le gymnase et dans l'environnement naturel. FairPlay Éducation à la santé
Lycée professionnel Buniva de Pignerol (Italie)	3.1.2. SECTEUR TECHNOLOGIQUE - ABORDER « ENVIRONNEMENT ET TERRITOIRE DE LA CONSTRUCTION », AVEC DES PERSPECTIVES SPÉCIFIQUES POUR L'ÉCONOMIE DES BÂTIMENTS, LA CONSTRUCTION ÉCO-DURABLE ET LES RÉNOVATIONS DANS LES BÂTIMENTS Le cours de « Construction, Environnement et Territoire » est né de la confluence des adresses juridiques et expérimentales précédentes de l'Institut technique des géomètres et représente une adresse importante des instituts techniques actuels pour le secteur technologique. Le diplômé en « Construction, Environnement et Territoire » a des compétences dans le domaine des matériaux, machines et dispositifs utilisés

	dans les industries de la construction, dans l'utilisation d'outils d'arpentage, dans l'utilisation de moyens informatiques pour la représentation graphique et le calcul, dans l'évaluation technique et économique des biens privés et publics existant sur le territoire et dans l'utilisation optimale des ressources environnementales; possède des compétences graphiques et de conception dans le domaine de la construction, dans l'organisation du chantier, dans la gestion des usines et dans le levé topographique; possède une expertise dans l'estimation des terrains, bâtiments et autres composantes du territoire, ainsi que dans les droits réels qui les concernent, y compris les opérations cadastrales et dans l'administration des biens immobiliers. Grâce à la voie générale, il est capable de: - collaborer, dans les contextes de production d'intérêt, à la conception, à l'évaluation et à la mise en œuvre d'organismes complexes, fonctionner indépendamment dans les cas d'entité modeste; - intervenir de manière autonome dans la gestion, l'entretien et l'exploitation des corps de bâtiments et dans l'organisation des chantiers mobiles, en relation avec les bâtiments; - intervenir dans les processus de conversion de l'énergie, leur contrôle, fournir dans le domaine des bâtiments éco-compatibles les solutions appropriées pour les économies d'énergie, dans le respect de la réglementation sur la protection de l'environnement, élaborer l'évaluation de l'impact sur l'environnement; - planifier et organiser les mesures appropriées en matière de protection de la santé et de la sécurité sur les lieux de vie et de travail; - collaborer à la planification des activités de l'entreprise, rendre compte et documenter les activités réalisées. I.I.S. « M. BUNIVA » Pag. 34 Grâce à l'expérience acquise ces dernières années, il a été décidé de fournir aux étudiants des stratégies de conception et des connaissances spécifiques nécessaires à la construction d'un bâtiment basé sur le principe de l'éco-durabilité et de l'utilisation des énergies renouvelables. En particulier, l'architecture et la construction « éthique » sont orientées vers une relation correcte du bâti avec l'environnement, tout au long de son cycle de vie (Analyse du Cycle de Vie). Le concept de faible consommation est donc de plus en plus répandu en tant que prérogative de construire à partir de zéro ou de rénover le patrimoine bâti existant, également en raison des récentes mesures législatives publiées. La transformation de la pratique vers l'approche durable nécessite inévitablement un

	changement culturel dans les méthodes et les actions des personnes impliquées dans le processus de construction, en particulier le diplômé CAT. Dans le cadre du cours de trois ans, le cours CAT fait partie du projet transfrontalier Alcotra (en collaboration avec la France), visant à identifier et à développer les compétences vertes. Les cours suivront un cours de trois ans visant à acquérir des compétences vertes spécifiques en relation directe et en comparaison avec les entreprises du secteur, identifiées à la fois dans le partenariat italien et dans le partenariat Français. Le projet permettra également le transfert des compétences vertes identifiées dans le programme et encouragera le développement de compétences plus cohérentes avec les exigences du marché et du territoire. En parallèle, le projet A.p.p.Ver. est actif. (Apprendre à produire du vert), toujours sur les questions vertes, auxquelles participent 8 écoles de la région de Pinerolo, coordonnées par la ville métropolitaine et des associations professionnelles. Le projet vise à rapprocher le programme du cours CAT et à s'orienter vers les changements sur le marché du travail dans une direction éco-durable. Le cours cat implique l'utilisation intensive de logiciels spécialisés tels que C.A.D. 2D, C.A.D.3D et B.I.M. avec des compétences acquises pendant les heures de programme et / ou par le biais de cours parascolaires. Dans le domaine topographique, l'étudiant a la possibilité d'utiliser l'instrumentation en relief appartenant au l'école; de plus, la collaboration avec les entreprises du secteur permet aux étudiants de disposer même des outils les plus avancés. I.I.S. « M. BUNIVA » - Plan triennal de l'offre de formation – P.T.O.F. – 2019 / 2022 Pag. 35 Grâce à ces connaissances spécifiques, le futur diplômé cat développera des compétences : • dans le domaine des matériaux écologiques pour la construction écologique ; • dans le domaine des bâtiments respectueux de l'environnement afin de trouver les solutions appropriées pour les économies d'énergie; • dans le domaine du respect de la réglementation en matière de protection de l'environnement; • dans le domaine de l'établissement d'estimations de coûts et de l'expression de jugements de complaisance; • en cas de préparation d'études d'impact sur l'environnement; En particulier, elle doit être capable de : - exprimer une culture environnementale systémique; - exprimer des compétences graphiques et de conception en particulier en ce qui concerne les rénovations et les nouveaux bâtiments avec des techniques de construction de bâtiments écologiques; - analyser le problème

	énergétique et identifier les conditions de bien-être par rapport à la structure distributive, fonctionnelle et technologique ; - appliquer la connaissance de l'histoire de l'architecture récente, de celle antérieure à la bio-architecture et des principes de durabilité environnementale avec des résidus de traitement pratiquement nuls ou complètement biodégradables; - gérer les problèmes de construction en collaboration avec des techniciens d'autres secteurs de production; - utiliser des logiciels et des technologies spécialisés dans le domaine de la construction écologique et des économies d'énergie. Parmi les possibilités d'emploi possibles, on souligne en particulier les suivantes : • pigiste en tant que technicien qualifié en construction et en gestion des terrains; • emploi dans des études techniques professionnelles (cabinets d'architectes ou d'ingénieurs, études d'arpenteurs); • l'emploi dans des entreprises intéressées par une approche significative de l'environnement et des énergies renouvelables; • utilisation dans la chaîne de construction au sens large; I.I.S. « M. BUNIVA » Pag. 36 • emploi dans des entreprises spécialisées dans la production et l'approvisionnement respectueux de l'environnement et les énergies alternatives; • l'emploi dans les administrations publiques; • utilisation dans les organismes de certification environnementale; • l'emploi dans des entreprises qui gèrent et fournissent des services urbains (ACEA, etc...) Instruction civique Programme scolaire 2) Connaître les différents aspects liés à 2) Le développement durable a diminué en fonction de la durabilité globale et en particulier ceux des spécificités d'adresse (les 17 objectifs liés à leur domaine d'études. le Programme 2030, l'économie verte, la durabilité environnementale, la connaissance et la protection de l'environnement, du paysage et du patrimoine artistique; la pauvreté/la faim et les processus migratoires; travail décent)
Lycée professionnel Porro de Pignerol (Italie)	[...] entreprises des secteurs chimique, pharmaceutique, alimentaire, de la protection de l'environnement ou du traitement des déchets, entreprises (nationales et internationales) et indépendants

Lycée classique Gioberti de Turin (italie)	OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES IDENTIFIÉS PAR L'ÉCOLE 4) le développement d'un comportement responsable inspiré par la connaissance et le respect de la légalité, de la durabilité environnementale, du patrimoine paysager, du patrimoine et des activités culturelles.

7. Les chefs d’établissement et l’équipe de direction élargie hors zones d’attraction des villes

1. *Entretien avec monsieur Jean-Raphaël Nicaise, principal du collège des Hautes Vallées de Guillestre, réalisé le mardi 2 février.*

SB : Est-ce que tu peux retracer ton parcours sur les différents territoires que tu as connus ?

Principal : J'ai commencé ma carrière dans une cité scolaire rurale, qui regroupait un petit lycée et deux collèges, dont un de 120 élèves en zone rurale de grande précarité. J'ai fait un an sur ce site-là distant de 18 km en tant que faisant fonction de principal-adjoint, et l'année suivante j'ai été nommé dans le site principal. Après ces deux années, j'ai travaillé dans un RRSS, on dirait maintenant un REP+, en zone sensible au milieu d'un quartier prioritaire à Reims. La direction que j'ai prise ensuite dans un autre quartier de Reims, n'avait pas de particularité, c'était un établissement urbain, presque de centre-ville, la seule spécificité était le très gros écart qu'il y avait entre les catégories socio-professionnelles des parents d'élèves. J'estimais l'écart entre les revenus des parents de 1 à 30, certains parents gagnaient 20 000 euros par mois quand d'autres en gagnaient 800. Ce que certains gagnaient en une journée, d'autres le gagnaient en un mois.

Le collège multisite, sa caractéristique était d'être très enclavé en zone rurale de plaine, avec une activité professionnelle à zéro, il n'y avait quasiment plus rien. Le Chesne dans les Ardennes, il n'y avait plus qu'une toute petite population scolaire. Le collège en REP aussi avait ses spécificités territoriales. A Saint Rémy, collège de centre-ville de Reims, il n'y avait pas de spécificité territoriale particulière.

SB : Est-ce que tu vois des similitudes entre certains de ces territoires ?

Principal : Dans mon établissement rural des Ardennes et ici à Guillestre, il y a des similitudes : les problématiques du transport scolaire impactent la fatigue des enfants, la restauration scolaire, la mobilité géographique, l'accès à la culture. Même si ce n'est pas forcément pour les mêmes raisons, je retrouve cette problématique de l'accès à la culture dans mon ancien collège REP de Reims. Entre ce collège REP de Reims et les Ardennes la similitude c'était la paupérisation, les difficultés sociales dans les deux cas, qu'on retrouve un peu à Saint Rémy mais noyées au milieu d'élèves qui n'avaient vraiment aucune difficulté. Cette mixité présente aussi dans le collège REP François Legros, aidait les gamins qui étaient en difficulté.

SB : Parmi ces difficultés induites par le territoire, l'environnement de l'établissement, quelle serait celle qui nécessite une action prioritaire ?

Principal : La mobilité pour l'orientation par exemple, c'est un axe prioritaire qu'on a pu trouver notamment sur les trois établissements, hormis Saint Rémy. Dans le rural ici, ou dans la ZEP, les gamins cherchent plutôt à aller là où ils connaissent et où ce n'est pas loin.

SB : Par rapport à cette difficulté, est-ce que tu as pu t'appuyer sur des aides locales comme des ressources, des dispositifs, des acteurs ?

Principal : Dans les Ardennes j'étais adjoint et je débutais dans le métier, je n'étais pas vraiment conscient des leviers sur lesquels on pouvait avoir une action et s'y appuyer. Il y avait cependant un appui des services académiques, un appui de ce qui commençait à l'époque, les bassins, où l'on mettait en avant des problématiques comme celle-ci pour les résoudre ensemble, une aide faible du département sur les transports par exemple, pour emmener les gamins à droite et à gauche. Le Département des Ardennes n'est pas riche, d'autant plus qu'à l'époque il y avait beaucoup de collèges multisites à entretenir. Nous avions peu d'accès à la culture, bien que le tissu associatif soit important sur place.

En REP il y a vraiment des moyens supplémentaires. Un élément qui existe davantage dans les Ardennes et ici dans les Alpes, c'est le soutien des familles qui étaient

accompagnantes. A François Legros, en REP, les familles n'étaient pas malveillantes mais elles étaient davantage distantes, trop éloignées de l'école pour pouvoir nous aider. En revanche dans ce milieu urbain il y avait toutes les ressources culturelles.

J'ai le sentiment que beaucoup de gens souhaitent intervenir à l'école mais davantage pour leur projet que pour celui de l'école. C'est ça la difficulté pour moi. Globalement je n'ai pas eu de difficulté à trouver les relais que j'ai sollicités ou qui sont venus directement à moi. Ici dans les Alpes certaines personnes sont venues spontanément pour faire un appel d'offre, je pourrais faire telle ou telle chose. Cela ne m'était pas arrivé dans les Ardennes, mais j'étais adjoint, on venait peut-être voir plus spontanément le chef. Et dans le collège ZEP c'était plutôt nous qui sollicitions parce que l'établissement avait à Reims une image très ancienne et très datée, dans un quartier très difficile, et les gens n'avaient pas envie de venir y bosser concrètement. Mais quand on les sollicitait, les gens venaient et repartaient plutôt contents. A Saint Rémy on venait facilement nous proposer des choses, avec des familles plutôt accompagnantes.

SB : Quand tu es arrivé dans les Alpes, est-ce que tu as trouvé que le collège avait beaucoup de contacts avec son territoire ou qu'il y avait quelque chose à construire ?

Principal : Je trouve qu'il y avait déjà beaucoup de choses qui avaient été faites dans les années antérieures, qui n'avaient pas forcément été contractualisées ou arrêtées dans le temps, mais en tous cas il y avait eu plein d'expériences. Donc il y avait déjà un point d'appui important qui existait. Si je prends l'exemple du Parc régional du Queyras, il y a longtemps eu un parcours qui avait été dessiné, alors que les parcours n'existaient pas à l'époque. Des choses avaient été faites, j'ai donc pu m'appuyer sur l'existant. Concrètement je pense que le fait de m'implanter ici, de venir avec ma femme, mes enfants, d'acheter une maison, ça a aussi rapidement incité les gens à venir se présenter. Le fait aussi de faire partie du tissu associatif, ça favorise l'ancrage.

SB : Justement, comment t'es-tu impliqué dans le territoire ?

Principal : J'ai d'abord rencontré tous ceux qui travaillaient avec le collège. Les quatre premiers mois on a passé beaucoup de temps à discuter avec les clubs de la section sportive, avec le parc régional du Queyras, la mairie, l'association culturelle et sportive du Queyras… L'objectif était de leur présenter ce que je pouvais attendre et en termes de proposition d'actions et en termes de participation au projet d'établissement. Puis assez rapidement je suis rentré au bureau du club de ski, je suis vice-président du Club Alpin Français de Guillestre, je participe à la vie socio-culturelle du village.

SB : Comment as-tu formalisé les partenariats qui existaient déjà ?

Principal : Tout d'abord aller voir les gens pour leur dire grosso modo voici la structuration du collège, voilà quel est le projet d'établissement où l'on est arrivé avec les collègues. C'est la toute première chose que l'on a faite en reformalisant le projet d'établissement et en dégageant trois axes prioritaires, le premier d'entre eux étant l'accès à la culture justement, culture sous toutes ses formes, au sens large. Ce que moi je savais avoir été fait mais qu'eux aussi puissent me dire ce qu'ils avaient fait. La mémoire de l'établissement se perd parfois, c'est bien que les acteurs puissent dire ce qu'ils ont fait pour construire une espèce de corpus. Puis l'objectif était de leur dire voilà dans quel objectif on pourrait être et quelles sont mes exigences à moi : on mène le projet pendant trois ans, on s'adresse plutôt à un niveau de classe plutôt qu'à une classe, on enrichit le projet pendant trois ans puis on fait le bilan et on voit si on repart sur la même chose ou quelque chose de différent. L'étape suivante a été de faire un conventionnement au niveau du conseil d'administration, puis nous avons des réunions de travail avec les acteurs, les

profs, et enfin la formalisation du parcours dans le PÉACS.[88] Ces conventions sont trisannuelles.

SB : Est-ce que tu rencontres des difficultés dans la mise en œuvre de ces partenariats ?

Principal : Il y a d'abord une difficulté administrative. On doit écrire la convention car il n'y a pas de convention modèle, il faut la faire passer au conseil d'administration et faire un acte. C'est toute cette partie administrative qui est d'autant plus difficile qu'ici il n'y a pas d'adjoint et une adjointe gestionnaire en congé de longue maladie. Je ne pouvais donc pas m'appuyer sur d'autres personnels de direction pour faire ça ou peu. Notre CPE est plus impliqué sur le parcours citoyen, comme cela se produit souvent. L'adhésion des enseignants n'a pas posé problème, en revanche la difficulté pour les enseignants c'est de contractualiser le PÉACS parce que ce dont ils ont peur c'est que quand on écrit qu'on va faire ceci en sixième, c'est que d'une part ce soit une obligation pour eux et que d'autre part il y ait derrière une obligation de résultat. C'est vrai dans tous les établissements.

Ce n'est pas de la flagornerie mais j'ai été un peu à l'initiative de ces parcours avant qu'ils n'apparaissent dans les textes, quand j'étais au cabinet du recteur. Lorsque je suis arrivé dans mon collège REP+, j'ai recensé tous les projets et dispositifs de l'établissement, et je me suis rendu compte qu'on était du simple au quintuple dans les projets proposés à chaque gamin. Suivant son parcours de la 6ème à la 3ème, un gamin pouvait avoir participé à trois ou quinze projets scolaires. La différence d'accès à la culture est énorme. Rapidement j'ai dit aux collègues : il faut qu'on arrête de ne proposer qu'à sa classe, il faut proposer le projet à toutes les classes du niveau, même si ça va être compliqué, on est d'accord, si ça va coûter plus d'argent. Il y a certainement des projets qu'on ne pourra faire qu'une année sur deux. Et dans tous les établissements la difficulté a été celle-là : la formalisation du parcours et sa structuration c'est une façon de rendre plus égalitaire l'offre. On ne recherche pas l'égalitarisme, faire la même chose pour tout le monde. Je suis confronté à cette difficulté ici aussi. Je n'ai pas tout résolu et je ne sais pas si j'y arriverai *(rires).* La troisième difficulté est une difficulté de choix. Alors ici je n'y ai pas été vraiment confronté parce que le collège a des moyens financiers corrects, le Département est très investi. Pour finir, l'épisode COVID nous fout tout parterre. Tout n'est pas rayé d'un trait de plume mais il faudra revenir un peu en arrière pour mieux repartir.

SB : Tu as fait état des difficultés de la part des équipes éducatives à concevoir des projets à l'échelle de l'établissement, de passer de la conception personnelle du projet avec les personnes qu'on aime bien, à une conception plus formelle et rationnelle au niveau de l'établissement. Quel rôle peut jouer le projet d'établissement ?

Principal : Je ne sais pas si je vais répondre à ta question. Je vais différencier les projets. Pour moi au niveau des enseignants il faut parler d'actions ou de projets d'action. Ça reste de l'actionnel, c'est qu'est-ce que l'on va faire pour les gamins ? Ce peut être un projet culturel, du spectacle vivant, une pièce de théâtre en italien pour toutes les classes de CM2. Ce qui m'importe-là c'est de dégager la valeur ajoutée pédagogique pour les gamins, et puis éventuellement ce que ça peut apporter en termes de cohésion de plus sur le territoire, d'élan, de recrutement. On est essentiellement sur l'axe pédagogique.

C'est différent du parcours : le parcours est là pour expliciter la valeur ajoutée pédagogique de l'établissement pour chaque élève au cours de sa scolarité. Il permet d'ajouter un brin d'égalité entre les élèves et de réfléchir de haut à tout ce qu'on peut apporter aux enfants selon leurs besoins. Il y a le besoin pédagogique au niveau de la classe, avec un ou plusieurs professeurs et il y a un besoin éducatif plus général, au niveau des parcours.

[88] Parcours d'éducation artistique, culturelle et scientifique.

Et puis le projet d'établissement rassemble trois grands objectifs principaux, les axes majeurs, tout ce à quoi on doit s'attacher parce que ça correspond à l'analyse qu'on a de notre territoire, de nos élèves, de la population scolaire, des profs, des finances et du matériel dont on dispose, et de ce qu'on peut faire pour que notre collège ait une valeur ajoutée qui se traduise aussi en termes de résultats. Ce qui s'ajoute in fine dans le projet de l'établissement, c'est quand même le résultat, qu'est-ce qu'il se passe à la fin ? Ce n'est pas seulement : j'ai donné à boire et à manger, mais voici ce que j'ai donné et voilà ce que ça donne in fine, en termes d'orientation, de résultats au Diplôme National du Brevet, de validations des compétences. Ce sont trois échelles différentes.

Les actions, on peut les concevoir chaque année. Je disais tout à l'heure qu'on essayait de contractualiser pour trois ans mais le parcours je le présente souvent comme une pièce montée. En 6ème tu as la génoise, en 5ème tu as la crème avec les fruits, en 4ème la deuxième génoise avec encore des fruits, et en 3ème… Les actions qu'on pourrait faire classe par classe, il peut y avoir ne serait-ce qu'un effet d'aubaine, un film, je ne peux y aller qu'avec les 3èmes A par exemple. Ce sont des cerises sur le gâteau, on ne s'empêche pas mais il ne faut pas que ce soit le cœur du gâteau. Car sinon plutôt que d'avoir une pièce montée pour tous les gamins, chaque gamin repart avec son plateau et des mignardises qui peuvent être très différentes, l'un en a deux et l'autre en a vingt. C'est ma conception en termes de projet.

Pour finir c'est le projet qui guide ce qu'il y a dessous, les parcours viennent alimenter le projet, c'est eux qui traduisent les objectifs qu'on veut atteindre, et dans ces parcours-là les actions des enseignants s'inscrivent en termes d'actions qui viennent les unes à côté des autres, les unes avec les autres.

SB : C'est un projet d'établissement pyramidal, fédérateur, car il va prendre en compte ce qu'il y a avant, ça va être un aller-retour.

Principal : La métaphore de l'aller-retour que tu décris-là m'importe dans la mesure où je ne suis pas partisan de borner les projets d'établissement. Souvent on fait un projet pour 3 ou 4 ans. Pour moi ce n'est pas optimal parce que cela voudrait dire que l'on attend 3 ou 4 ans pour atteindre ces objectifs, pour regarder les objectifs. Ce n'est pas logique. Le projet du collège c'est « Horizon 2025 » mais c'est quelque chose de circulaire, évalué un peu tous les ans même si on ne formalise pas cette évaluation tous les ans.

Dans un projet qui est borné on a tendance à y mettre des indicateurs à côté, et il faudrait remplir des cases. Alors je ne sais pas ce que font mes collègues, mais ça ne m'est jamais arrivé. Je n'ai jamais rendu une évaluation du projet d'établissement en temps et en heure, avec les indicateurs donnés, pour ensuite amener un autre projet. C'est aussi cela qui m'a conduit à abandonner cette conception-là pour quelque chose de plus fluide, qui puisse tourner.

SB : Dans le projet d'établissement du collège « Horizon 2025 », il est fait allusion aux « richesses du territoire ». Comment as-tu mis en évidence ces richesses du territoire ?

Principal : C'est un travail collectif les mercredis après-midi, à partir d'un document de travail que j'avais préparé. Les richesses du territoire sont apparues au fur et à mesure par la suite parce que moi je ne les connaissais pas bien. Elles sont venues en plus, par tous les personnels.

SB : Est-ce que ce moyen de faire l'état « des richesses du territoire » a bien fonctionné ou est-ce que tu as dû aller chercher d'autres acteurs du territoire ?

Principal : Il y a un grand nombre de personnels qui sont là depuis longtemps, donc je n'ai pas eu de difficulté à recenser ce qui pouvait se faire. La difficulté que j'ai pu avoir était plutôt dans le déclaratif : « on ne parle pas de ça », alors des fois on ne sait pas pourquoi mais voilà les gens ne nous en parlent pas. Une problématique de mémoire des

actions qui ont été faites auparavant. Dans l'ensemble les gens ont été réactifs, on peut faire ça ou ça. La politique d'ouvrir l'établissement sur l'extérieur a pu être plus ou moins encouragée. Il me semble qu'ici ça l'avait pas mal été. De la même façon c'était pas tant une difficulté de dire aux collègues qu'on pouvait travailler avec ça ou ça. Tout n'avait pas pu se faire mais comme partout. A Saint Rémy comme ici j'avais une maison de retraite en face du collège, et ce n'est pas faute d'en avoir parlé mais il ne s'est rien fait en 4 ans avec la maison de retraite. Ici c'est pareil. Si personne n'est intéressé, on ne va pas se battre.

SB : Qui a pris en charge de solliciter ou de réactiver les partenariats avec les acteurs locaux ?

Principal : Les équipes et moi.

SB : Est-ce que le projet d'établissement peut être un outil de communication qui dirait voici nos axes, vous êtes les bienvenus pour nous aider à les réaliser ?

Principal : C'est concevable et plus ou moins nécessaire. En REP+ cette démarche était indispensable car on avait du mal à faire venir les intervenants, et comme on arrivait à avoir une certaine mixité de population, même si elle n'était pas très importante. Il y avait les enfants « prisonniers du territoire », tous les enfants qui habitaient les barres HLM n'allaient pas ailleurs, très peu allaient en établissements privés. Autour du quartier il y avait une zone pavillonnaire. De ces parents-là beaucoup désertaient pour aller dans un établissement privé pas très loin de nous. Et puis les sportifs de haut niveau du CREPS[89] avec qui l'on travaillait et qui étaient prisonniers aussi. Il y avait donc un peu de mixité. L'enjeu c'était ça, reprendre à notre compte le projet de l'établissement pour leur montrer que sur notre territoire, il n'y avait pas que du deal de drogue et que notre établissement travaillait aussi bien que d'autres, et parfois mieux, à l'ouverture culturelle. Oui ce pouvait être un enjeu pour le territoire, l'image du quartier n'est pas révélatrice de ce que sont les gosses.

Ici y a-t-il un enjeu pour le collège de Guillestre d'apparaître comme un des établissements moteurs de certaines actions sur le territoire ? Il y en a un qui pourrait être la demande des élus un peu, ça peut être une demande des familles, sûrement. Malgré tout je pense que ce n'est pas si prégnant que ça. Ce qu'attendent les gens ici c'est d'avoir un bon collège, mais est-ce qu'ils savent réellement ce que c'est que d'avoir un bon collège, à part de ne pas avoir de bazar dans les cours. Est-ce que les parents seraient capables de faire la distinction entre une époque où on se déplaçait peu et aujourd'hui où on prend le bus plus souvent ?

J'aimerais labelliser le collège UNESCO non pour en faire une image de marque, car nous n'avons pas besoin d'image de marque nous, on ne fait concurrence à personne et inversement. Mais simplement parce que je trouverais intéressant pour nos gamins de faire le lien entre le collège et ce qu'il se fait sur Montdauphin qui est labellisé UNESCO, avec les valeurs que ça peut véhiculer. C'est vrai qu'on s'appuierait sur des ancrages territoriaux là. Mais le collège répond déjà aux besoins du territoire avec son internat. L'établissement doit le faire, mais pas comme une promotion. Il a plus à le faire comme un outil. Je pensais à l'office de tourisme, c'est un bon exemple pour présenter le territoire. Mais nous nous n'avons rien à vendre.

SB : Où se situe l'utilité du lien avec le territoire ?

Principal : La première utilité c'est le rapprochement des populations sur le territoire, parce qu'il y a le Guillestrois et le Queyras ici. Ce n'est pas la guerre mais il y a une vraie méconnaissance des gens et il y a beaucoup d'a priori. Le rôle de l'établissement c'est de

[89] Le Centre de Ressources, d'Expertise et de Performance Sportives (CREPS) est un établissement public local de formation relevant du Ministère chargé des Sports, assurant des missions pour l'État et la Région dans laquelle il est implanté.

révéler la culture de chaque territoire. C'est important pour les Guillestrins d'aller dans le Queyras, et si le collège ne le fait pas, ils ne le feront pas eux-mêmes. En ce moment, en raison des conditions sanitaires il n'est plus possible de faire cours d'EPS dans le gymnase. Tous les 6èmes vont à Ceillac faire du ski de fond. Hors cadre scolaire aucun gamin n'irait à Ceillac et encore moins pour y faire du ski de fond. La connaissance du territoire et des ressources du territoire, je pense que c'est un enjeu.

Il y a un autre objectif : faire réussir le maximum de gamins avec des ancrages forts et des compétences fortes, c'est quand même leur donner la chance de poursuivre des études après, quelles que soient les études, en quittant le territoire pour mieux y revenir. On a un vrai rôle à jouer dans ce domaine. Plutôt que de laisser les gens reproduire *ad vitam aeternam* le métier de leurs parents ici, moniteurs de ski de génération en génération, je préfère leur donner la chance d'aller faire des études à Lyon, Grenoble, Marseille…, d'être ultra-qualifiés et dire « moi je monte ma boîte ici parce que c'est chez moi, et donc je reviens pour développer mon territoire ».

SB : Comment intervient le territoire dans cet enjeu-là ?

Principal : C'est difficile parce que c'est un objectif atteint par ricochets, on y participe que pour une petite partie, on oriente les gamins vers le lycée.

SB : Est-ce que le territoire est perçu comme un tremplin ou comme quelque chose qui aspire ?

Principal : Pour le coup le territoire retient, là il n'est pas du tout aidant. C'est normal, les gens y sont attachés ici, ils sont ancrés. Il n'y a pas de volonté délibérée de garder les enfants sur le territoire, ça l'est peut-être de la part des parents, ils sont souvent un frein à la mobilité des gosses.

SB : Le projet d'établissement est sur le site et sous forme de plaquette, avec une volonté de le communiquer. Communiquer en direction de qui et qu'est-ce qui est attendu en retour ?

Principal : C'est la volonté que tous ceux qui ont envie de savoir sachent. L'enjeu pour le territoire ici est quand même qu'il y a moins de gens natifs des Hautes-Alpes que de gens qui viennent y vivre. Il est donc important qu'ils aient des informations, nous y sommes sensibles en tant que personnels de direction devant souvent bouger avec notre famille.

SB : Et par rapport aux acteurs du territoire, ce serait quoi l'objectif ?

Principal : Cela n'a pas été fait dans ce but mais si finalement ça aboutit à ça, ce n'est pas grave. Pour moi c'était plus un affichage sur le collège de Guillestre, voilà ce qu'on peut en dire rapidement et ce qu'on cherche à y faire pour donner une première image. Si des personnes sont incitées à venir y travailler, pourquoi pas. En plus le projet d'établissement n'a pas été discuté tant que ça avec les acteurs du territoire. Ceux-ci y contribuent, ils y ont contribué après mais ils n'ont pas contribué à l'élaboration du projet en tant que tel. Les trois objectifs ont été élaborés en interne. Je ne suis pas allé questionner les maires, la comcom ou les associations du coin pour savoir ce qu'ils auraient voulu faire avec nous.

SB : Est-ce que cette démarche serait concevable ?

Principal : Avoir cette discussion avec notre collectivité de rattachement pour savoir si les moyens dont on va disposer seront raccords avec les objectifs que l'on veut poursuivre, c'est légitime. Même si encore une fois la politique culturelle du Département est très bien développée. Les acteurs du territoire étaient là avant moi et je n'ai pas eu besoin de les solliciter. Ils sont déjà sur le territoire, ils y contribuent déjà, ils sont plus « intelligents » que moi.

SB : Est-ce que tu conçois ton rôle comme une interface entre le territoire et l'établissement ?

Principal : Oui, je suis très attaché à ça. Mais est-ce une stratégie de management ou une stratégie politique en tant que telle ? L'objectif n'est pas de travailler avec les territoires. Le territoire est un moyen. Ils bossent avec nous parce qu'ici ils sont ouverts. Mais est-ce que c'est un objectif que de se rapprocher du territoire ?

SB : Est-ce que cela pourrait être une évolution du métier, dans les missions du personnel de direction ?

Principal : Je pense que cela entre en conflit avec notre qualité de représentant de l'État. Je reste attaché à une autonomie de l'établissement. Le fait de me rapprocher du territoire ne me gêne pas à condition que cela ne donne pas le moyen au territoire de mieux contrôler l'établissement. Je ne souhaite pas que le territoire contrôle ce qu'il se fait dans l'établissement. Qu'il l'accompagne, c'est son rôle, qu'à un moment donné il puisse avoir des axes plus directeurs, ça se conçoit, mais pas trop loin non plus. Ça ne me choque pas qu'un Département dise nous on subventionne à hauteur de 75% les visites des monuments départementaux et à 25% à l'extérieur du département. Je le conçois même si d'un point de vue éducatif je trouve ça dommage. Il n'y a pas que de belles choses dans le Département. Mais puisque ce sont les financeurs je conçois qu'il y ait une priorité donnée au local. Ce serait pour moi inconcevable que le Département me dise « allez là et là parce qu'on en a besoin », et qu'ensuite le Département me dise « ça vous avez le droit et ça vous n'avez pas le droit ». Ce serait encore pire. Le point de discussion se fait autour de l'autonomie de l'EPLE peut-être.

SB : Est-ce qu'un lieu pour discuter de cette politique locale ne serait pas opportun ?

Principal : Pour moi ce lieu n'est pas du ressort du chef d'établissement, c'est du ressort de l'IA-DASEN et des discussions qu'elle a avec le Département et le Rectorat.

SB : Et le réseau académique Les Écrins ne pourrait-il pas jouer un rôle dans ce cadre ?

Principal : Peut-être, il faudrait le définir. Ce que peuvent apporter les deux réseaux du département, c'est la connaissance de leur territoire. Forcément cette expertise-là à un moment donné pourrait être utile. Qu'il y ait une table ronde organisée avec les acteurs du territoire pour mieux représenter, oui, ce serait une bonne idée. Savoir si c'est au réseau Les Écrins à impulser ça, oui pourquoi pas en fait. Je ne sais pas si les collectivités sont prêtes à rencontrer ce type d'acteurs-là, d'abord parce qu'ils ne les connaissent pas, et puis pour eux ce ne sont pas des interlocuteurs à privilégier quelque part.

Le président de Région rencontre le Recteur. Moi je sollicite les élus de terrain, j'en ai deux au conseil d'administration, ils sont très actifs. C'est peut-être le conseil d'administration qu'il faut interroger à mon niveau. Dans le fond j'ai du mal avec cette instance-là. Je trouve qu'elle pourrait être plus porteuse. Mais du fait du manque de disponibilité des gens pour y siéger, du manque de temps qu'on a nous pour préparer les réunions, pour les animer en amont en fait, du manque de connaissance souvent des acteurs, y compris des agents et des enseignants qui y siègent, les discussions du conseil d'administration sont un peu trop formelles. Ce pourrait être davantage un lieu de bouillonnement, mais le CA du collège n'est pas vécu comme la tête pensante, l'engin à brainstorming de l'établissement. Il n'est pas du tout perçu comme ça. Parce que là du coup les élus du territoire, ils pourraient sûrement apporter des trucs. Dans mon CA il y a les deux élus départementaux, les représentants de la mairie et de la comcom. Ce sont des gens qui sont très impliqués et à l'interface des autres. Et puis dans les personnalités

qualifiées, j'ai maintenant le président du PNRQ[90], qui est aussi le maire d'un village du Queyras, c'est ce qui m'intéressait, d'avoir la voix de quelqu'un de la vallée là-bas.

SB : Est-ce que le fait d'être finalement assez seul n'est pas un frein pour le personnel de direction dans sa mission d'appréhension du territoire ?

Principal : Je ne ressens pas de solitude face au territoire. Le fait de m'être implanté ici, même si ce n'est pas le seul facteur, m'a permis de trouver une proximité facile avec les élus et les acteurs du territoire. Je ne pense pas qu'on me reconnaisse en traversant Guillestre, mais ceux qui sont en responsabilité d'associations ou autres voient qui je suis globalement. C'est vrai que cette mission en direction du territoire repose sur mes épaules. Est-ce que cela mériterait de l'aide ? Je dirais que comme c'est un domaine de la fonction que j'aime bien, j'apprécierais de m'impliquer plus mais cela supposerait d'avoir un adjoint ici qui puisse suppléer sur autre chose, évidemment.

Ce qui éloigne le collège du territoire c'est qu'on dit toujours c'est le collège de telle ville et pas d'un territoire, il serait aussi intéressant que ce soit le collège d'un village pour que ce soit cette collectivité-là qui soit responsable de l'établissement. Le fait que les collèges soient au Département et les lycées à la Région, c'est déjà une façon de se couper avec une partie des élus locaux. C'est moins vrai pour les associations et tout ce qui gravite autour du culturel. Les associations, ce qu'elles voient, c'est l'établissement scolaire. Mais pour tous les élus, c'est forcément un frein. Les maires s'occupent de leur école, c'est déjà assez compliqué comme ça, leur demander de s'occuper du collège… sauf la commune du lieu où est implanté le collège. Pour la communauté de communes, la question qui se pose c'est la répartition des compétences aux différents niveaux hiérarchiques et administratifs. Encore une fois, qu'est-ce qu'elle a à y voir la comcom ? Si l'on voulait avoir une espèce de synergie, peut-être qu'il serait intéressant de dire le Département c'est les bâtiments, l'informatique et la restauration, la communauté de communes, c'est la culture, et le local c'est la citoyenneté. Et chacun contribuerait selon ses moyens à son secteur. La mairie de Guillestre sur la citoyenneté, elle fait un parcours entre l'école primaire et le collège, la comcom met en avant la culture du territoire avec aussi les écoles, pourquoi pas. C'est du rêve, ça complique énormément les choses. Tout à l'heure j'ai dit qu'il y avait un danger. Encore une fois les collectivités imposent un certain nombre de choses. Ici on le voit sur l'informatique : tu veux acheter un nouvel ordinateur, on te dit « non hors de question », on te refuse même la DBM. Ça me choque, je leur ai dit. Je pense que le danger est réel mais il faut avoir des zones de compétences ou d'action clairement identifiées pour empêcher ça.

SB : Si on résume, la proximité est tout de même un avantage ?

Principal : Je pense que oui et je suis persuadé, sans l'avoir connu, que l'état des établissements scolaires n'a rien à voir avec l'état des établissements scolaires avant la décentralisation. Même en tant qu'élève je ne l'ai pas connu car j'étais dans un bahut public huppé de centre-ville. La décentralisation a résolu un certain nombre de difficultés, mais le maillage de cette décentralisation en termes d'identification des compétences, en a créé d'autres. Et puis ensuite ce qu'il manque c'est le filage, c'est à dire les relations qu'on peut avoir entre les différentes collectivités de référence. Je parlais de l'informatique pour le Département. Comment se fait-il qu'on ne puisse harmoniser l'informatique sur un territoire comme le Guillestrois, entre les écoles primaires et le collège ? Il faut aujourd'hui aller plus loin car les enjeux dépassent le simple périmètre qui est accordé. J'ai tendance à penser que la bonne échelle est celle du collège. Mais ici c'est plus facile car le collège c'est un territoire, ce n'est pas un quartier. Et souvent dans les villes quand

[90] Parc Naturel Régional du Queyras.

même, on n'identifie pas des territoires mais plusieurs quartiers. Mais ça a beaucoup moins de sens. Ici les gens donnent du sens à ce mot-là. Dans une ville c'est plus compliqué mais l'enjeu est le même. Reims 200 000 habitants, donc plus que dans les Hautes-Alpes. Dans le collège de Saint Rémy nous avions huit écoles de secteur, donc moins qu'ici, souvent des écoles un peu plus grosses, quelques écoles qui étaient vraiment petites. Des écoles pour le coup avec de vraies caractéristiques de quartier, souvent les quartiers sont peu mixtes. Chaque école était un peu typée. Est-ce qu'il n'aurait pas été intéressant que les écoles puissent fonctionner avec les mêmes outils informatiques ? Et qu'une entité gère l'aspect culturel. Et que deux territoires puissent aussi faire la même chose. Ce n'est pas un problème quand c'est analogue.

2. *Entretien avec madame Nathalie Marie, professeure-documentaliste et monsieur Christophe CPE, du collège de Guillestre (05) réalisé le 24 février 2021.*

SB : Selon vous, y-a-t-il des différences entre les élèves de milieu urbain et de milieu rural ?

Professeure-documentaliste : Je suis sociologue de formation. J'ai cette chance de pouvoir comparer les deux publics, d'abord quand j'ai fait les formations et aussi par rapport à mon fils qui était scolarisé, ainsi que par mon expérience. L'avantage aussi c'est que j'ai beaucoup tourné dans les postes, j'ai connu Mantes la Jolie, Sarcelles, Nanterre, Vitrolles pour arriver à Guillestre où je me suis pris une grosse claque dans la figure. Parce que quand les élèves sortaient de mon cours et me disaient « merci » et « au revoir » je me demandais s'ils se foutaient de ma gueule.

Conseiller principal d'éducation : Je suis historien de formation. J'étais en Lorraine, dans un bassin sidérurgique mais pas en bon état, forcément, et je travaillais en LEP industriel. Et quand je suis arrivé ici je me suis demandé pourquoi on me disait bonjour, merci, monsieur etc. On ne me proposait plus les autoradios tombés du camion.

Professeure-documentaliste : Oui et puis moi j'ai dû rajuster ma façon d'enseigner car je pouvais être incisive et cassante pour gérer le groupe. Et à Guillestre ça les brusquait en fait, ils sont très premier degré et c'était une certaine violence. En plus je ne suis pas du tout originaire d'ici, je suis de Saint Malo, j'ai fait un an en Picardie, 10 ans à Paris et 4 ans à Marseille. Et je me suis pris une très grosse claque car j'ai même travaillé à Rennes en ZEP rurale avec des gamins qui ne venaient pas bosser car il fallait qu'ils aident les parents aux champs, ou qui arrivaient bourrés au collège. Alors qu'ici c'est un public très différent au collège, il m'a fallu un petit peu de temps et heureusement il y a un super CPE qui était là *(rires)* et qui m'a bien aidé. Je ne connaissais pas la vie à la montagne, je ne connaissais pas le climat, je ne connaissais pas les habitudes. J'ai retrouvé aussi des temps de transport qui étaient très très longs, qui n'étaient pas la même chose que ce que j'avais vécu à Paris. A Paris il y avait des temps de transport très longs pour 18 km je mettais une heure et demie alors qu'ici c'est parce qu'ils viennent du fin fond du Queyras. On a des gamins qui arrivent crevés au collège. Vraiment. Même si l'internat est là, beaucoup prennent les transports depuis qu'ils sont gratuits.

CPE : La gratuité des transports a entériné le mouvement. La composition de la population a changé, même dans le Queyras. Des arrivants d'autres régions, avec d'autres habitudes, d'autres demandes, d'autres exigences. Des rurbains, après il y a une sélection qui se fait.

SB : Et on sent vraiment à Guillestre ce changement de population ?

CPE Oui, dans l'ambiance, moi j'ai vu dans la vie des élèves entre eux, au début c'était encore vallée contre vallée, village contre village, skieurs contre chasseurs, des antagonismes de tribu. Et maintenant ce n'est plus du tout la même chose, ça s'est beaucoup plus mélangé et on retrouve plus des clivages sociaux. Il y a toujours les autochtones mais les catégories socioprofessionnelles font beaucoup. Les divisions ne sont plus géographiques mais se font à cause des habitudes culturelles, des ouvertures. Cela a vraiment changé : c'est moins violent mais c'est plus insidieux je dirais. Parce qu'avant ça pouvait être violent. Mais quand ils se retrouvaient au lycée à Gap, Embrun ou Briançon, ils étaient ravis.

Professeur-documentaliste : Mais il y a encore des moments où les collégiens savent que tel village va faire une descente.

CPE : C'est par moments et c'est plus Queyras et Guillestrois maintenant. Ils se sont adaptés au système de la comcom.

Professeure-documentaliste : Et en combien de temps ça a changé ?

CPE : En 20 ans. Et ça se transforme encore maintenant avec l'arrivée de personnes qui recherchent « les Alpes refuge ». On a vécu des choses pas faciles, on va dans les Alpes, paysage de carte postale, et l'arrivée n'est pas toujours facile avec la neige, le climat, la mentalité. Guillestre est une ville très particulière.

Professeure-documentaliste : Je ne vivrai pas à Guillestre par exemple.

CPE : C'est un milieu saisonnier, commerçant, pas du tout ouvrier.

Professeur-documentaliste : Pas du tout ouvert comme L'Argentière. L'Argentière il y a cette pluralité d'ethnies qui fait que c'est très ouvert et un peu plus passe-partout. A Guillestre même les gens qui arrivent de l'extérieur, ils sont dans la revendication, dans la défense du territoire. Moi je ne vivrai pas là-bas.

CPE : Il y a des personnes qui viennent se réfugier et qui s'y font ou pas parce qu'après il faut s'adapter à la mentalité d'ici qui est quand même particulière, ce n'est pas très ouverte. Ou bien des gens qui arrivent avec énormément de certitudes et de théories dans la tête sur l'environnement, le sport et la montagne, et qui eux sont effectivement très revendicatifs, ça donne des relations pas faciles avec les institutions.

Professeure-documentaliste : Oui on l'a vu avec le port du masque. Il y a eu tout un collectif qui s'est monté dans le Guillestrois contre le masque et ils manifestaient. Il y a aussi le mouvement « On va encore m'appeler Arthur » qui est arrivé dans le Guillestrois.

CPE : Tous les dimanches ils allaient manifester devant la mairie de Guillestre ou devant l'EPHAD contre les mesures gouvernementales. Ils avaient des affiches très chouettes au niveau communication, « On va encore m'appeler Arthur » parce qu'ils avaient volontairement manifesté en dehors des heures légales on va dire, et Arthur ça vient de la seconde guerre mondiale, les Allemands disaient au moment du couvre-feu « Arch Uhr, attention à l'heure ».

Professeure-documentaliste : C'est une population très cultivée par rapport à Guillestre. Par exemple le rectorat avait mis comme objectif principal de tous les projets d'établissement la lutte contre le décrochage scolaire, c'était une aberration. Le premier objectif ici devrait être l'ouverture culturelle. C'était imposé par l'académie et nous on a deux ou quatre élèves en situation de décrochage. Alors que nos gamins qui ne veulent pas aller poursuivre des études à l'extérieur du département parce qu'ils ont peur de ce qu'il s'y passe, ça c'est un vrai objectif d'établissement, c'est-à-dire que les gamins puissent suivre leur choix, vraiment, pas se mettre des limites eux-mêmes.

CPE : Pour beaucoup l'orientation se fait selon ce critère.

Professeur-documentaliste : Et je ne pense pas qu'à L'Argentière ce soit comme cela. Ils reviennent mais ils partent facilement.

CPE : Sur Guillestre il y a les stations de ski. Et puis il y a une part d'élèves qui va reprendre la ferme des parents, qui vont faire de la restauration, du travail saisonnier qui jusqu'à maintenant était très rentable. Toute une part d'élèves savait déjà qu'elle n'aurait pas à partir parce qu'ils allaient continuer l'activité ici.

Professeure-documentaliste : Pour l'anecdote, une professeure d'anglais m'a raconté qu'un Inspecteur est venu et il a fait un sermon sur le manque d'ambition des élèves de Guillestre, parce que ce paramètre économique permettait aux gamins d'être sûrs d'avoir un boulot ici. Et donc ce n'était pas un manque d'ambition mais une envie de poursuivre l'affaire familiale. Il ne faut pas oublier cette envie locale de perpétuer la charpente, les métiers du ski et de la montagne.

SB : Ils sont aussi dans la continuité de la décision de leurs parents de venir s'installer pour des raisons idéologiques.

CPE : Les installations ici ce sont souvent des secondes vies. Ce sont des diplômés du supérieur pour une bonne partie d'entre eux qui ont voulu vivre en accord avec ce qu'ils ont trouvé en arrivant ici et effectivement les jeunes vivent dans ce contexte-là. Et à côté de ça il y a les jeunes qui sont originaires d'ici et là c'est plus une solution de rempli, c'est-à-dire l'extérieur est forcément moins bien, et ici il y a tous les tissus familiaux. Quand on part on quitte le tissu social, on entre dans les règles de la société qui ne font pas forcément envie en ce moment. C'est un saut dans le vide.

Professeure-documentaliste : Après ce qui serait intéressant ce serait de voir comment ces enfants de « primo-arrivants » vont réagir. Parce que toutes les études et toute l'ouverture culturelle que leurs parents ont pu avoir par cette vie qu'ils ont eue ailleurs, eux ne l'auront pas. Parce que leurs parents ne les emmènent pas au musée à Marseille, ou des choses comme ça, surtout s'ils ne partent pas faire des études ailleurs. La nouvelle génération on va voir comment elle va vivre les choses et ce sera intéressant. Il y a une transmission dans l'éducation mais pas une transmission culturelle.

SB : Ils ont de bons résultats globalement ?

Professeure-documentaliste : Oui à Guillestre.

CPE : Ils ont de bons résultats dans le secondaire, après l'écrémage est sans pitié.

Professeur-documentaliste : Du jour au lendemain ils se retrouvent confrontés à la cité scolaire d'Embrun par exemple. C'est extrêmement violent pour eux. Certains vont à l'internat, ils se retrouvent avec plus de mille élèves d'un coup, il y en a qui ont beaucoup de mal. C'est le système du lycée aussi. Ce sont des bébés encore à Guillestre.

CPE : Le collège est très maternant par ici.

Professeure-documentaliste : Mais ils ont besoin d'une grosse structure, ils ont besoin de respirer, ils trépignent à Guillestre en fin de 3ème, ils en ont besoin. Et puis ils se connaissent depuis le primaire.

CPE : On essaie de les laisser en groupe en 6ème pour l'intégration c'est plus facile. Ils tournent en rond au niveau relationnel, ils transportent les quelques problématiques qu'ils avaient du primaire au collège. Ce n'est pas facile à gérer pour eux. Et puis les deux lycées du secteur n'ont rien de monstrueux. Je ne leur donne pas tout à fait tort de vouloir rester ici, c'est peut-être faire des études ou avoir un métier un peu en-dessous des aspirations qu'ils auraient pu avoir, mais c'est aussi jouer la sécurité et avoir un confort de vie, et ils en ont conscience. C'est aussi une preuve d'adaptabilité pour eux. C'est réfléchi, « ici je pourrai éviter un peu la casse ».

Professeure-documentaliste : Ils se sentent bien accompagnés ici parce qu'il n'y a pas que l'Education nationale. J'ai découvert ce qu'était le CISPD[91] en arrivant ici et les

[91] Conseil Intercommunal de Sécurité et de Prévention de la Délinquance. Le conseil local et le conseil intercommunal de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD / CISPD). Présidé par le maire, le CLSPD est le cadre de concertation sur les priorités de lutte contre l'insécurité et la prévention de la délinquance dans les communes. Dans les intercommunalités, le CLSPD prend la forme d'un CISPD. Le fondement juridique du CLSPD. Il a été créé par le décret du 17 juillet 2002 et consacré par l'article 1er de la loi du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance, qui l'a rendu obligatoire dans les communes de plus de 10 000 habitants et dans celles comprenant une zone urbaine sensible.

Les attributions du CLSPD/CISPD : Il favorise l'échange d'informations entre les responsables des institutions et organismes publics et privés concernés et peut définir des objectifs communs pour la préservation de la sécurité et de la tranquillité publique. Il est consulté sur la définition, la mise en œuvre et l'évaluation des actions de prévention de la délinquance prévues dans le cadre de la contractualisation entre l'État et les collectivités territoriales en matière de politique de la ville.

partenariats associatifs. Quand on est en ville on est noyé dans la masse, on va avoir à la rigueur un partenaire. Ici c'est très personnalisé, même nous enseignants on va au CISPD, on s'intéresse aux familles et on n'est pas sur l'élève seulement, mais sur sa globalité, avec le contexte familial. C'est une valeur humaine qu'on a perdue en ville et cette accompagnement-là il est très important pour les gamins. Parce que les grands acteurs ils les connaissent, les animateurs de l'espace jeunes, je pense à l'association 432A. Même les gendarmes qui viennent faire des interventions de prévention, ils les connaissent. Je pense que ce sont des relations humaines qui sont très structurantes et très rassurantes.

SB : Le territoire accompagne.

Professeure-documentaliste : Il s'autoprotège et s'organise. Le peu de densité de population fait que c'est possible, vraiment. J'ai travaillé à Vitrolles, Nanterre et Mantes-la-Jolie, on travaillait un petit peu avec les animateurs des espaces jeunes. La Police avait des contacts avec le ou la principal.e mais c'était de la répression, avec des fratries connues, du cas par cas. Quand j'ai fait socio j'ai étudié le cas de Mantes-la-Jolie, et je me retrouvée à être enseignante à côté de Mantes-la-Jolie. On s'occupe plus des chocs et des différences culturelles et comment réussir à faire que plusieurs cultures arrivent à vivre en harmonie et à créer un collectif. Ici c'est de l'individuel, on ne parle pas de collectif. C'est du rural. Je retrouve ce que j'ai vécu dans mon enfance en Bretagne dans ma campagne. J'étais au Rheu dans la banlieue de Rennes et c'était un petit collège pareil, transport en commun tous les matins, presque 40 minutes de car pour y aller. C'était de la taille de Guillestre. Et je retrouve ça, le traitement individuel des acteurs et des traitements locaux. Il y a eu beaucoup de vols au supermarché de Guillestre et il y a eu un partenariat avec le directeur du supermarché pour expliquer les risques. Ce sont des choses qu'on peut faire en milieu rural.

CPE : J'irais jusqu'à dire qu'on a les mêmes fonctions mais qu'on ne fait pas le même boulot. Cela redistribue l'ordre des missions.

SB : C'est ce qui fait la spécificité de ce territoire selon vous ?

CPE : J'ai rencontré ce même accompagnement quand j'étais professeur d'histoire en milieu rural dans la Meuse, un collège de 160 élèves où là tout était imbriqué. La vie de la commune, la vie du collège, la vie des familles.

Professeure-documentaliste : Moi j'ai connu la même chose en Picardie, à Soissons pendant mon année de stage alors qu'avant j'étais en emploi-jeune à Aubergenville près de Mantes-la-Jolie. C'était un petit collège de centre-ville, Saint Just, et comme je faisais mon mémoire en tant que nouvelle enseignante, j'ai pu observer cette proximité, cette promiscuité on peut dire. Il y avait aussi tous les problèmes familiaux, comme c'était une ville, qui entraient au collège, comme pour toi à Guillestre, mais c'est plus toi qui es en ligne directe.

L'autre côté que j'aimerais bien aborder par rapport à ça, c'est que ce sont des établissements qui sont recherchés pour des élèves en grande difficulté par les familles. On a reçu par exemple un élève qui arrivait de Briançon. On a des internes qui arrivent parce qu'on en plus cette particularité qui convient à des gamins qui doivent être sortis

---

La composition du CLSPD/CISPD : le préfet et le procureur de la République, ou leurs représentants ; le président du conseil général, ou son représentant ; des représentants des services de l'État désignés par le préfet ; le cas échéant, le président de l'établissement public de coopération intercommunale à fiscalité propre, compétent en matière de dispositifs locaux de prévention de la délinquance et auquel la commune appartient, ou son représentant ; des représentants d'associations, établissements ou organismes œuvrant notamment dans les domaines de la prévention, de la sécurité, de l'aide aux victimes, du logement, des transports collectifs, de l'action sociale ou des activités économiques, désignés par le président du CLSPD après accord des responsables des organismes dont ils relèvent.

de la famille. On a des gamins qui arrivent d'Embrun et du coup ça pose des problèmes à l'intérieur du bahut.

CPE : Cela modifie la donne. C'est à dire que ce sont des gens qui arrivent avec un autre type d'histoire et qui se retrouvent en décalage avec la vie du collège et la vie locale, et nous ne sommes pas préparés.

Professeure-documentaliste : Comme Christophe est à Guillestre depuis 20 ans, il connaît très bien l'histoire et les histoires des familles. Par exemple on a un élève très chouette qui est en grande difficulté à cause de sa famille. Christophe sait parler à la mère, il connaît tous les problèmes extérieurs et ça aide. Des gamins qui ont des histoires lourdes et violentes, des incestes ou des choses comme ça, parce qu'on reste en milieu rural, ça arrive en ville aussi. Cela peut peser sur un village, il y a eu des problèmes. Mais certains arrivent à sortir de ces histoires pour faire leur chemin et pour faire leur vie.

CPE : Le fait de rester longtemps dans un poste, on est largement gagnant, il y a une confiance qui s'installe. J'ai vu des gamins qui, on les suit de loin en loin pour les études, ils arrivent et ils reviennent en tant que surveillants, ils ont des enfants et etc. Quelque chose s'installe qui fait qu'on n'est pas une simple institution. Alors que les familles qui arrivent, qui viennent s'installer ici n'ont pas ce rapport de proximité. Vis-à-vis des familles des arrivants parfois on est désarçonné par leur rapport à l'institution. C'est très fuyant, méfiant. On est perçu comme intrusifs avec ces familles-là, il faut expliquer et montrer qu'effectivement ce n'est pas de l'intrusion pour de l'intrusion. Ici on est capable de proposer des solutions qu'on ne proposerait pas ailleurs parce qu'il y a cette proximité-là. Le gamin dont parlait Nathalie a été interne. Il y a des personnes de Guillestre qui mettent leur gamin interne. Cela donne une respiration à tout le monde et c'est une vraie solution.

Professeure-documentaliste : C'est une solution qui est souvent prise avec les membres du CISPD Je pense à cette jeune fille dont la maman était alcoolique et mère célibataire. Cela a été une façon de protéger la jeune fille.

Après je ne vais pas faire de langue de bois, j'assume complètement ce que je dis. Ce qui peut mettre en difficulté une équipe c'est l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement, qui n'y connaît rien, qui arrive avec des objectifs, et qui veut tout chambouler et qui ne fait pas confiance. Il faut tout recommencer et tout ce travail est complètement fragilisé pendant un an ou deux, parce que la personne arrive comme ça. La difficulté dans ces « petits » établissements est qu'il n'y a pas d'adjoint, il n'y a pas de tampon, de lissage entre les deux. Avec un adjoint il y a une mémoire car les deux changent rarement en même temps, moi qui ai travaillé avec un adjoint ça change tout. Un chef d'établissement seul ne peut pas tout faire. La grosse difficulté dans les milieux ruraux est que le fonctionnement habituel de l'institution et les personnes que l'on nous envoie sont complètement en décalage avec la réalité du terrain, pendant un moment, environ deux ans. Et il y a deux ans où l'on construit des choses sympas puis le chef s'en va et l'on recommence.

SB : Sur le territoire les personnels de direction restent assez peu de temps, c'est aussi le statut qui veut ça.

CPE : C'est dommage en milieu rural. Par le passé une cheffe d'établissement est restée 7 ans, un autre chef d'établissement est resté très longtemps et il avait mis énormément de choses en place, au-delà même des limites du collège. Il y avait un espace culturel rural, il y avait beaucoup de choses. Au bout d'un moment cela devient obsolète, mais bon.

Professeure-documentaliste : Il y a besoin de rafraîchir, de refaire un point. L'avantage de l'arrivée d'un chef d'établissement c'est qu'il y a un nouveau point qui est fait. Mais le temps que l'équipe et que les choses repartent etc. Parfois ils arrivent de milieux

complètement différents, du nord-est par exemple, et d'une grosse ville avec des difficultés, parfois ils tapent à côté avec toute leur bonne volonté.

SB : Est-ce qu'il y a un domaine où c'est plus visible ?

CPE : Je l'ai ressenti surtout dans le fait d'arrêter des choses qui fonctionnent, pour refaire quelque chose dans le même style un peu plus tard. J'ai l'exemple d'un groupe de paroles de filles, parce que ça c'est vraiment une nécessité en collège rural. Le chef d'établissement quand il est arrivé a dit stop. C'était forcément perfectible, mais plutôt que perfectionner et voir comment cela se passe, il a dit stop. Et puis on va faire autre chose. En termes de motivation des personnels c'est destructeur.

Professeure-documentaliste : On perd des élèves aussi et il y a des dynamiques qui sont brisées, vraiment. Je vois au niveau de la webradio, j'avais commencé avant l'arrivée d'un chef d'établissement. Le problème à Guillestre c'est que ce ne sont pas des élèves motivés, il faut aller les chercher petit à petit, comme les collègues qui sont excellents dans leur discipline mais au point du collectif c'est la catastrophe. La façon de faire à Guillestre c'est montrer que ça peut marcher, ensuite ça attire des curiosités, et puis des envies et des besoins. Je faisais une conférence pour les parents sur la cybercitoyenneté, on a arrêté on l'a repris deux ans plus tard. C'est fatiguant et très démotivant. Il y a des choses qu'il faut savoir arrêter ou changer. Mais il y a des choses où il faut laisser le temps au temps pour voir ce qu'on peut faire.

SB : Comment sont nés ces projets ?

CPE : « Paroles de filles » est né d'un diagnostic partagé avec l'assistante sociale, l'infirmière et une assistante pédagogique. Il est apparu évident qu'il fallait faire autre chose que mettre des rustines sur des situations individuelles.

Professeure-documentaliste : Pour les interventions autour du numérique et des médias, c'étaient mes affinités à moi. J'ai fait sociologie mais par rapport aux médias et aux ruptures numériques. A Guillestre ce n'est pas du tout la même population. On parlait tout à l'heure de ces bobos qui arrivaient sans connaître internet, ils ne savent pas l'utiliser. Ils arrivent au collège les parents sont flippés, ils leur donnent un téléphone, avec une connexion internet illimitée. Et Christophe a constaté du harcèlement, des insultes et on a vu la montée des cas que tu avais à gérer. On s'est dit il faut qu'on agisse sur la prévention, dans un milieu aussi où tout se sait. Christophe m'a fait rentrer au CISPD par rapport à ça parce qu'on s'est rendu compte que ce n'était pas que dans l'établissement scolaire. Les parents autour avaient une problématique par rapport à leurs pratiques aussi. Des gamins qui n'avaient pas de télé parce qu'il fallait les protéger à outrance et du jour au lendemain on les balançait dans l'arène. J'ai commencé mes cours à l'année comme je le faisais en ville en axant davantage sur la cybercitoyenneté : qu'est-ce qu'on a le droit de dire, qu'est-ce qu'on n'a pas le droit de dire. Et puis au fur et à mesure sur l'information parce que l'actualité nous y a poussé. Et puis on s'est rendu compte à un moment avec le CISPD que ce n'était pas suffisant d'agir sur les gamins, qu'il fallait aller au-dessus. C'est de là qu'est née l'idée de cette conférence avec les parents et les personnels aussi qui doivent gérer des problèmes sur les réseaux sociaux mais comme c'est un truc qui ne nous intéresse pas, on ne sait pas. On voudrait juste comprendre ce que c'est, comment cela fonctionne pour pouvoir avoir des billes. C'est d'un besoin du terrain par rapport à des constats qu'on a faits dans notre établissement, vraiment.

SB : Les acteurs du territoire ont donc été demandeurs ?

CPE : Tout se personnalise énormément et après ça matche ou ça ne matche pas. C'est-à-dire que quand il y a des besoins qui remontent, qu'ils ont besoin de travailler ensemble, qu'il n'y a que ce moyen pour trouver des solutions, et qu'il y a les bonnes personnes aux bons endroits, ça gagne tout de suite au niveau efficacité et qualités humaines, et les

choses s'installent très vite. Ce que tu disais au niveau des chefs d'établissement, je l'ai vécu parfois au niveau du CISPD quand l'assistante sociale du secteur changeait, quand au niveau des postes de décision, à l'Inspection académique par exemple, au niveau justice les objectifs changeaient, il fallait de nouveau recommencer.

Professeure-documentaliste : Il y a une fracture souvent, et c'est ça le problème et la difficulté du monde rural, entre d'une part la demande du territoire, je suis intervenue à l'UDAF[92] pour le domaine numérique, j'ai fait la journée des familles, l'Inspection académique m'a demandé aussi de former les enseignants qui ne savaient pas ce qu'était internet et comment ça fonctionnait, rien que ça, et d'autre part l'institution et ce qu'elle nous dit par rapport à ses objectifs. En fait le problème ce sont les mêmes objectifs pour les territoires et le national. C'est une aberration totale. Pour ma part j'ai commencé à intervenir à la suite d'une forte demande territoriale. Guillestre et Champsaur, même combat. En revanche Gap ce n'est pas la même chose. Mais il y a un fort territoire rural ici d'où émerge de vraies demandes et ces formations sont arrivées de là. Et cela s'arrête parce qu'il y a des décisions institutionnelles. Ou s'est modifié mais sans connaître la réalité et ça ne marche pas toujours. Il y a parfois des interlocuteurs locaux, comme le référent gendarmerie qui connaît l'usage des stupéfiants localement. Si on les remplace par de nouveaux interlocuteurs institutionnels, la MGEN[93], l'AROEVEN[94] qui viennent faire des interventions ponctuelles dans l'établissement, le travail de fond de ces interlocuteurs locaux est perdu. On sort les élèves de leurs cours, c'est l'infirmière qui encadre. C'est une action à un instant T, qui n'a aucun suivi, aucune préparation et qui par la suite ne sera pas réinvestie. A quoi ça sert ?

CPE : J'ai une autre vision des choses. Les actions ponctuelles ont plusieurs causes, sans les hiérarchiser. Une association propose tel travail sur la durée, ça ne va pas parce que ça prend trop de temps sur les enseignements. Des formations qui sont proposées, qui sont complètes, qui ont un bien moindre coût, mais c'est trop cher car on est tout le temps à chercher des choses gratuites.

Professeure-documentaliste : Et on ne peut pas prendre une personne sur place car elle ne sera pas crédible. On pense peut-être qu'elle sera trop impliquée. Moi qui étais une

[92] Une union départementale des associations familiales est une institution chargée, à l'échelon départemental, de représenter les intérêts des familles et qui mène l'action politique locale et départementale en faveur des familles. Elles observent les besoins des familles, elles développent et gèrent de nombreux services aux familles.

[93] Mutuelle générale de l'Éducation nationalequi assure aussi des actions de prévention dans le domaine des addictions.

[94] Association régionale œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation nationale.

personne ressource au niveau académique, formatrice au CLEMI[95], formatrice RUN[96], on me disait « non madame, vous n'allez pas encadrer un stage devant mes élèves, quel intérêt ? ». Alors qu'on peut demander à droite et à gauche dans d'autres établissements, il faut que ça vienne du dehors.

CPE : C'est humain. Pour ce qui est de la prévention il y a des limites qui sont posées par des contingences matérielles. C'est vraiment un frein parce que les personnels mettraient des choses en place. Les enseignants ont une position particulière. Ils sont à l'écoute des besoins locaux parce qu'ils sont parents, ils sont au courant des choses. Ils peuvent aussi avoir peur comme en ce moment il y a des problèmes de consommation sur Guillestre. Les professeurs sont au courant mais la réaction c'est plutôt « mais que fait la Police ? ». La réflexion s'arrête et il faut agir dans l'urgence.

Professeure-documentaliste : Je ne suis pas tout à fait d'accord avec toi. Quand ils n'ont pas d'enfants ou qu'ils sont partis, la réaction c'est chacun son rôle. J'ai ma discipline et je ne suis pas là pour faire de l'éducatif. C'est pour ça que je disais qu'une idée est très longue à grandir à Guillestre, il faut d'abord faire ses preuves avant que les autres aient envie et adhèrent. C'est pas du tout ce qu'il se passe en Zone d'éducation prioritaire (ZEP), ça n'a rien à voir.

Ici tout est à la fois si facile et simple qu'on se contente de faire ce pour quoi on est payé. C'est un des freins aussi du milieu rural. Les enseignants ici j'ai été très choquée quand je suis arrivée. Je venais de Vitrolles, qui n'était pas en ZEP, avec un public tonique, bon esprit, un bon établissement et une équipe avec laquelle on faisait des projets extraordinaires. Cela n'arrêtait pas, ça fusait, un projet s'arrêtait un autre en lançait un, une équipe se fédérait et c'était parti. On changeait tous les deux ans parce qu'on n'avait pas envie de se lasser, mais il y avait toujours cette motivation. Ici on est dans des pratiques planplan, les résultats sont très bons, d'un point de disciplinaire les enseignants sont au top, mis à mal un par l'école inclusive et tous ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Ici ça commence à ébranler un peu car ils sont de plus en plus nombreux dans chaque classe et c'est une vraie difficulté. Ce qui est autour ne les intéresse pas. Ils ne prennent pas l'élève dans sa globalité, c'est ce qui m'a choquée. J'ai été extrêmement choquée en réunion à Guillestre. Ils prennent l'élève dans son besoin disciplinaire et dans

---

[95] Les cités éducatives ont pour objectif une mobilisation de tous les acteurs de la communauté éducative – État, collectivités locales, parents, associations, intervenants du périscolaire, travailleurs sociaux, écoles et collèges – autour de l'école pour améliorer les conditions d'éducation dans les quartiers défavorisés.

Chaque projet de cité éducative devra être à la fois global et ambitieux. Trois champs clés seront identifiés : conforter le rôle de l'école et la réussite scolaire (climat scolaire, carte scolaire et renouvellement urbain, structuration des réseaux, innovation pédagogique, formation et fidélisation des équipes, orientation, soutien scolaire…), assurer la continuité éducative dans le temps périscolaire (ouverture de places de crèche et convergence du travail social dès la petite enfance, offre éducative personnalisée de sport, culture ou loisir, persévérance scolaire et raccrochage…) et ouvrir le champ des possibles en impliquant des établissements culturels, des entreprises, le numérique, les déplacements, etc. En somme, élargir les horizons pour que les enfants puissent se projeter en dehors de leur quartier et dans des métiers plus ouverts que ceux qu'ils connaissent par leurs parents et leur milieu.

Pour répondre à cette ambition, les cités éducatives appuieront des projets pensés et pilotés localement, selon les besoins de la population, avec les ressources et les acteurs du territoire, au premier rang desquels les communes concernées, avec leurs agglomérations, département et région. Ces projets s'inscriront dans une ambition nationale, portée le ministère de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales et par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, en lien avec l'Anru, la Délégation interministérielle de prévention et de lutte contre la pauvreté et les autres ministères concernés, par exemple l'Enseignement supérieur, la Culture, la Santé ou la Formation. Cités éducatives | Ministère de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales (cohesion-territoires.gouv.fr)

[96] Ressources et usages numériques dans le réseau du premier degré.

ses difficultés de comportement point. Je n'avais jamais connu ça auparavant, j'ai eu du mal avec l'attitude des collègues, et encore aujourd'hui j'ai du mal à m'y faire même après 9 ans.
De plus moi je viens de l'animation. Quand je suis arrivée au collège j'ai beaucoup bossé avec Christophe parce qu'on avait la même vision des choses. On a pu faire un vrai travail ensemble, des discussions, je pense à une jeune fille brillante mais avec une situation familiale difficile. Quand on fait ce genre de réunions on est juste un petit réseau dans l'établissement, même le professeur principal parfois ne s'investit pas. On a été obligé de créer une réunion avec l'équipe parce que cette jeune fille qui a un gros absentéisme n'avait même pas la photocopie des cours. Il y a un désengagement. Cela n'a rien à voir avec les établissements ZEP. Ici j'ai même eu envie de me désengager du conseil d'administration où certains parents chipotent de façon tellement inutile et légère. Non moi j'étais dans tous les conseils pédagogiques et dans toutes les réunions à Vitrolles. On savait que ce gamin-là était dans cette famille-là et ça se passait comme ça, le grand frère était comme ça. Ce que fait Christophe actuellement, c'est ce que faisait toute l'équipe pédagogique à Vitrolles, vraiment. A Guillestre, ceux avec qui je parle pédagogie et besoins éducatifs, ce sont les surveillants. Ce ne sont que les surveillants. Vraiment. C'est incroyable.

CPE : Après au niveau du CISPD, du coup ça me fait réfléchir, un avantage qu'il y a eu c'est que les gens sont venus me chercher. Je ne sais si ça se présente toujours comme ça. Il y avait des personnes remarquables qui connaissaient le monde de l'éducation. Malgré les différents chefs d'établissement qui se sont succédé, l'infirmière est restée la même, le CPE est resté le même, l'assistante sociale était là depuis de nombreuses années. Il y avait des gens fixes, il y a eu une stabilité qui a permis au CISPD d'être très efficace.

Professeure-documentaliste : Tout repose sur le réseau. C'est vraiment mis à mal par les profs, le monde Education nationale pur, je suis désolée si je suis critique, et par les chefs d'établissement qui arrivent. Attention je ne veux pas leur rejeter la faute mais c'est le système qui pose problème. Pour le milieu rural c'est le système. Je pense que le système pose aussi problème dans le milieu urbain. Une certaine stabilité en milieu urbain serait nécessaire aussi. 4 ans c'est trop court. Je ne dis pas qu'il faut rester 10 ans, parce qu'effectivement il faut changer, mais je crois qu'il faut aussi laisser aux personnels en place le temps de savourer leurs réussites ou de comprendre leurs échecs avant de passer à autre chose. Et là ils arrêtent ce qu'il s'est passé avant parce qu'ils sont pressés par le temps, ils lancent des choses sans avoir le temps d'analyser ce qui ne va pas. Quand ils arrivent dans un autre établissement ils ne peuvent pas réinvestir, il leur manque en fait une phase. Et moi je trouve que 4 ans c'est beaucoup trop juste. D'abord parce qu'une équipe ça doit se connaître et on n'apprend pas à se connaître en un an dans un établissement scolaire. C'est compliqué.

SB : Il y a donc le monde des enseignements avec ses programmes d'un côté et de l'autre la volonté de prendre en compte l'élève dans sa globalité. Comment voyez-vous le rôle du chef d'établissement par rapport à ces deux dynamiques qui se croisent, parfois même sans se voir, à l'intérieur de l'établissement ?

Professeure-documentaliste : Je le vois comme un amortisseur entre les tensions institutionnelles et les remontées du terrain. Avec un côté médiateur comme l'est un formateur. Il y a aussi la personnalité du chef d'établissement, son positionnement entre objectifs de l'établissement et objectifs personnels. Nous avons eu un chef d'établissement qui était absent deux jours par semaine par rapport à une formation qu'il suivait. Comment gérer un établissement scolaire quand on est absent deux jours par semaine. Ça part dans tous les sens.

SB : Quelles ont été les conséquences sur la relation avec le territoire ?

CPE : Il a délégué la gestion de certains services à son adjointe-gestionnaire et c'est devenu une catastrophe qu'on gère encore aujourd'hui. Les professeurs étaient en autonomie, en roue libre. Ils ont continué à bosser mais c'est devenu très individualiste.

Professeure-documentaliste : Je n'ai pas d'atomes crochus avec les enseignants mais ils sont performants dans leur discipline. Ce sont de bons enseignants. Vraiment.

CPE : Par contre tous les autres services ont explosé, ça a été douloureux pour tout le monde.

Professeure-documentaliste : Je ne sais pas si tu es au courant mais la gestionnaire a porté plainte contre moi pour harcèlement moral et on y est toujours. Et c'est encore compliqué dans l'établissement.

CPE : Cela a été destructeur pour une quinzaine de personnes.

Professeure-documentaliste : Il y a encore des problèmes par rapport à toute l'équipe de restauration et aux agents d'entretien. Les enseignants eux ont tenu le cap grâce à leurs programmes précis, ce sont ceux qui n'ont pas de programme précis qui ont rencontré des difficultés, comme le service de vie scolaire.

CPE : La difficulté était de devoir ajourner des décisions. Vu l'ambiance, il a fallu que chacun travaille dans son pré carré. Il n'y avait plus de liens.

Professeure-documentaliste : Dans le service documentation, je ne pouvais plus rien faire, vraiment. Mes cours se sont arrêtés, je n'avais plus de budget. Comme la documentation c'est à la fois l'enseignement et la Vie scolaire, je me suis retrouvée extrêmement isolée à ne plus pouvoir mener d'actions, d'activités. Tout s'est délité en fait : à partir d'un établissement qui avait un fonctionnement qui roulait, se sont formés des pôles qui s'écartaient. Il n'y avait plus de cohésion.

CPE : Les différents services, que ce soit la vie scolaire, les professeurs, les agents, s'il n'y a pas quelqu'un pour faire le lien et je pense que c'est justement le rôle du patron, ça va s'écarter naturellement. Parce que chacun a ses représentations et chacun a ses missions qui quelques fois sont un peu contradictoires, très vite c'est forcément de la faute du voisin. Tout se fragmente.

Professeure-documentaliste : Et à l'inverse il y a l'émergence de certaines personnes qui ont des velléités de pouvoir qui vont justement s'autoriser à le prendre puisqu'il n'y a plus le chef.

SB : Il y a besoin dans l'établissement scolaire d'avoir quelqu'un qui de par sa vision globale va pouvoir arbitrer et réguler. Et du point de vue du territoire, que s'est-il passé ?

Professeur-documentaliste : Il y avait aussi un désintérêt du territoire de la part du chef d'établissement qui n'allait pas au CISPD

CPE : Dans mon souvenir, le territoire est le lieu où il y a eu le moins de problèmes pour moi. J'étais bien installé et toutes les collaborations que l'on avait mises en place continuaient en roue libre. Le territoire m'a apporté la stabilité et la coopération qui me manquaient dans l'établissement.

Professeure-documentaliste : Je n'avais pas cet ancrage et cela m'a apporté une très grande souffrance dans mon travail. C'est là que j'ai commencé à m'investir à l'extérieur de l'établissement et que j'ai commencé toutes mes actions de formation. Parce que je n'avais plus d'appartenance. J'étais vraiment très isolée dans l'établissement, je n'avais plus l'AED qui bossait avec moi, j'étais seule. Je ne sentais plus d'appartenance et c'est pour ça que je me suis investie au niveau académique. Quelque part ça m'a fait partir. J'ai été sollicitée par des Inspecteurs établissement et vie scolaire (EVS) pour devenir formatrice dans plusieurs domaines.

CPE : Le territoire a été un appui, une béquille.

SB : Est-ce que certains projets en lien avec les acteurs du territoire ont pu perdurer ?

Professeure-documentaliste : Non, tout est tombé à l'eau. Mais c'est le territoire qui m'a permis de revenir. Comme je m'étais formée, comme j'avais pris une fonction et que j'avais une légitimité institutionnelle, j'ai commencé à avoir des demandes du territoire pour que ces compétences que j'avais développées puissent bénéficier au territoire. J'ai pu mener des actions avec différents acteurs du territoire. J'ai donc mis mes compétences au service du territoire, grâce à la demande du territoire parce que j'avais été identifiée comme personne ressource. Dans le réseau des Ecrins aussi. Mais dans l'établissement je ne suis pas une personne ressource, il y a eu une désorganisation totale qui fait que je suis en marge.

SB : Est-ce que le projet d'établissement a pu relier autour d'actions communes la dynamique des enseignants et celle de vos services ?

Professeure-documentaliste : Je vais être très honnête, on n'est pas consulté pour le projet d'établissement. J'ai une anecdote à ce sujet. Le jour de mon inspection, mon chef d'établissement de l'époque a donné le projet d'établissement à l'Inspecteur devant moi, celui-ci a regardé le passage sur le centre de documentation qui étant en fait un copié/collé d'un truc d'ailleurs, il l'a lu à haute voix et a dit « Je ne reconnais pas le travail de madame Marie ». Il va falloir le retravailler avec madame Marie. Et c'est comme ça que j'ai pu rédiger quelque chose. Je n'ai connu qu'à Guillestre la non-consultation pour la formalisation des projets et des actions. Je ne l'ai jamais connue ailleurs. C'était souvent le conseil pédagogique qui était souverain et qui rédigeait.

SB : D'une façon générale, est-ce que les acteurs du territoire peuvent entrer dans l'établissement à l'occasion de la rédaction du projet ?

Professeure-documentaliste : Oui, le chef d'établissement actuel l'a bien pris en considération dans son projet. Cela reste ouvert de ce côté-là. C'est ce qui fait qu'on est encore dans ce projet quelque part.

CPE : Je pense qu'il y a un profond déficit de démocratie dans les établissements, vraiment. J'ai bien aimé l'image voilà ce qui tombe et qui est vertical par rapport à l'horizontalité du fonctionnement etc. C'est un manque de démocratie de la part de tous les personnels. Et ce problème va forcément se répercuter sur la vie des élèves et les élèves eux-mêmes. A ce niveau l'ouverture des établissements, même s'il faut des garde-fous, me paraît essentielle sur les élus locaux, la comcom etc. Le moyen de toucher du doigt la démocratie avec son fonctionnement, c'est par le CISPD, c'est par les élus locaux, c'est par aussi les différents corps d'État qui arrivent et entrent dans l'établissement. Et là les élèves vont pouvoir toucher du doigt la démocratie, la démocratie ça va être ça. Cela ne pas être le cours d'éducation civique etc., la citoyenneté va être leur vécu et je pense qu'il y a un manque énorme. Cela va être le local jeunes de la comcom, le fonctionnement des services sociaux, la psy qui va intervenir, le CISPD qui va installer des actions de prévention avec des élèves, la connaissance d'internet et comment avoir des usages qui soient responsables, c'est ça la démocratie et l'apprentissage, et rien d'autre.

Professeure-documentaliste : Les projets d'établissement vont tenir compte de la réalité des acteurs territoriaux, mais pas les acteurs internes à l'établissement, ce qui va limiter la collaboration à l'intérieur de l'établissement. C'est là qu'il y a un souci. Je n'ai pas ce souvenir-là ailleurs parce que les acteurs territoriaux étaient beaucoup moins présents en milieu urbain. Mais là objectivement, avec toutes les profs doc avec qui j'ai parlé, et j'en ai vu beaucoup dans l'académie, on ne sent pas investies dans le projet d'établissement, donc on n'est pas impliquées, ce n'est pas un projet commun. C'est un projet qui nous tombe. Et c'est vraiment cette bouffée d'oxygène territoriale qui fait qu'il

y a des choses qui se passent. Mais il manque la collaboration à l'intérieur de l'établissement.

SB : Est-ce que vous pouvez décrire votre travail collaboratif avec le territoire ?

Professeur-documentaliste : Ils sont vraiment force de proposition. Ce sont des besoins territoriaux qu'ils amènent.

CPE : Ce sont les professionnels qui apportent, les élus apportent des décisions, des sous.

Professeur-documentaliste : Les élus soulèvent les besoins, et les professionnels locaux sont force de proposition.

CPE : Les services sociaux, le CSAPA[97] …

Professeur-documentaliste : Mais les enseignants restent en marge, ils n'assistent même pas aux interventions, ou corrigent leurs copies. Ils ne se sentent pas concernés les enseignants.

SB : Quand le projet vient davantage de l'enseignant, un projet culturel par exemple, est-ce qu'il y a un bon dosage entre le pédagogique et l'apport du territoire ?

Professeure-documentaliste : Ah non, c'est du disciplinaire, leurs projets à eux c'est du disciplinaire. Il va y avoir quelques partenariats culturels comme avec le théâtre du Briançonnais, la citadelle de Montdauphin, mais c'est très ponctuel et individuel. Le cinéma de Guillestre est porté par le référent culture et le chef d'établissement, c'est de la consommation, c'est collège au cinéma. Un exemple quand j'étais référente culture : j'ai proposé la sélection collège au cinéma, les enseignants ont inscrit, sans se renseigner sur les films, histoire d'aller au cinéma, ils sont allés voir le film, je me suis fait pourrir derrière parce que le film était « nul à chier et violent ». La responsable du cinéma m'a appelée pour me faire part de son désarroi, elle m'a dit « mais ils n'avaient pas lu le synopsis, ils n'ont pas vu que c'était sous-titré, ils ont du mal à gérer leurs élèves ? ». Bon moi il se trouvait que je n'étais pas là ce jour-là. Cela prouve à quel point c'est plus de la consommation du territoire que de l'investissement et de la coopération. Le système est fait pour qu'on soit consommateurs dans un établissement. On regarde comme l'a dit Christophe ce qui n'est pas cher, ce qui est gratuit, qui est proche ou ce que l'on peut faire à notre place, pour cocher ensuite la case ça c'est fait. C'est ça qui est problématique. La sécurité routière, ça c'est fait.

SB : Est-ce que cela se passe de la même façon en milieu urbain ?

CPE : Ce que j'ai connu c'est que les partenaires à l'extérieur faisaient des choses pour les gamins à l'extérieur, les centres de prévention, les M.J.C. L'établissement était finalement beaucoup moins concerné.

Professeure-documentaliste : A Colombes le territoire rentrait moins dans l'établissement je suis d'accord. Mais quand le territoire rentrait, c'était à la demande d'un enseignant qui faisait un travail. L'approche était complètement différente. Ici c'est de la consommation. Une séance de prévention contre les drogues, les enseignants de sciences ne s'en saisissent pas, c'est même parfois sur un autre cours et certains demandent « Est-ce que je suis obligé.e d'accompagner les élèves ? ». C'est dans le domaine de l'orientation que je suis le plus choquée. Les profs regardent les résultats et ce que les élèves sont capables de faire ou ne sont pas capables de faire. Il n'y a pas d'accompagnement à l'orientation. J'ai été très peu sollicitée pourtant j'ai fait un kiosque tout neuf. La conseillère d'orientation du collège fait un travail de malade. D'ailleurs elle me sollicite beaucoup et les gamins aussi me sollicitent. A Vitrolles je faisais régulièrement des

[97] Centres de soin, d'accompagnement et de prévention en addictologie.

séances en présence des collègues, des enquêtes de terrain pour les préparer au monde extérieur. A Guillestre c'est comme si le collège était une bulle pour les enseignants.

SB : Est-ce que vous pensez que le territoire va pouvoir faire bouger les choses ?

CPE : Oui c'est en train de changer, notamment par rapport à ce que je disais en début d'entretien sur le changement de population. Et les collègues enseignants se retrouvent parfois en difficulté car il est de moins en moins possible d'enseigner de façon isolée.

SB : Pour finir, comment voyez-vous l'évolution du rôle du chef d'établissement en lien avec le territoire ?

C.PE. : En ville ou dans la ruralité le statut d'un chef d'établissement ne sera pas le même. L'aura n'est la même du tout.

Professeur-documentaliste : D'un point de vue sociétal c'est une référence.

CPE : J'ai un mot qui me vient en tête, c'est garant. Le garant au niveau de la citoyenneté par exemple. Le garant de la loi, de la constitution et en même temps le garant du fonctionnement démocratique au sein de l'établissement. Garant aussi au niveau des acteurs locaux, ils sont essentiels, il faut qu'ils puissent rentrer et l'établissement sortir pour aller vers eux. Cela ne veut pas dire qu'ils aient une totale liberté, ils sont force de proposition sur le terrain, ils ont un rôle.

Professeure-documentaliste : Je pense que son rôle essentiel est de créer la collaboration. Obliger les enseignants à sortir de leur rôle pour prendre en considération la réalité du terrain. Obliger les acteurs du territoire à accéder à l'intérieur de l'établissement en prenant en considération les obligations de l'institution. Il doit créer les collaborations, on ne doit pas utiliser les relations interpersonnelles. C'est un pivot, c'est Shiva !

SB : Belle image, et alors justement ces nombreux bras ce serait qui ?

CPE : Je reviens sur le fonctionnement démocratique de l'établissement. Il y a le conseil pédagogique. Si les gens sont capables de se positionner, de voter et de se mettre d'accord, ça vaut engagement de leur part. Si ça leur tombe comme ça, s'ils subissent, ils ne vont pas s'engager. C'est dans l'animation de ce débat qu'il a un rôle à jouer.

Professeure-documentaliste : J'irais plus loin. Il y a un problème de fonctionnement, il y a un problème de système. A l'intérieur de l'établissement on a le conseil pédagogique, on a ensuite l'équipe des agents et on a ensuite la vie scolaire. Il n'y a pas d'assemblée générale ou une instance représentative des personnels. Et pour les extérieurs on a le conseil d'administration mais c'est de la gestion pure. S'il n'y a pas de dialogue préalable pour comprendre, on sait comment cela va se passer. Une fédération d'enseignants ne sera pas contente et va voter contre et puis les agents du territoire vont réclamer etc. Le conseil d'administration aujourd'hui ne joue pas son rôle, il est faussé. Il n'est pas force de proposition, il est force de limitation. Ce n'est pas la commission permanente interne à l'établissement qui va changer tout ça. Il y a un espace de dialogue qui n'est pas créé mais qui devrait l'être. On a plein d'équipes, plein de pôles, mais à aucun moment on a un espace d'échanges et de construction collective qui devait être actée par le conseil d'administration derrière.

CPE : Si les membres du conseil d'administration se sont engagés dans une action, le conseil en sera totalement transformé. Ils auront quelque chose à défendre. On a besoin aussi que les acteurs du territoire soient présents et forces de proposition. Il faudrait aussi que les enseignants puissent donner de leur temps pour participer à la vie de l'établissement. A l'heure actuelle ce sont surtout des précaires qui s'impliquent dans les projets à l'échelle de l'établissement.

SB : Quelles missions propres à votre service vous pourriez officiellement accomplir en lien avec les acteurs du territoire ?

CPE : Tout le travail avec les familles et le travail sur la citoyenneté au sens large. C'est déjà en route mais cela pourrait être développé. Des éducateurs viennent sur le midi deux et la gendarmerie assure une présence au moment du ramassage scolaire.

SB : Est-ce que c'est formalisé ?

CPE : Non, ça ne l'est pas. Absolument pas. Il y a une convention pour l'association 432A et une pour que la comcom puisse entrer. Mais au niveau du contenu il n'y a rien.

Professeure-documentaliste : La formalisation pourrait aider à une meilleure connaissance de ces projets et à leur épanouissement.

SB : Et avoir un effet boule de neige pour agréger d'autres acteurs, notamment par une diffusion au niveau du réseau Les Écrins.

Professeure-documentaliste : Mais tu sais que nous en tant qu'enseignants nous n'avons aucun retour sur ce que fait le réseau. Pour nous il ne fonctionne pas. En arrivant sur un poste, le prof-doc doit faire un état des lieux de ses partenaires locaux. Quand un nouveau chef d'établissement est arrivé, il a dû lui aussi faire un état des lieux. A aucun moment il ne m'a sollicitée alors que j'avais tout. J'ai beaucoup aimé l'organisation en cycles car au cycle 3 nous devons travailler avec les CM2. Il y a un travail qui pourrait être commun en direction du territoire et des acteurs locaux.

SB : Vos deux services ont dans leurs missions ce travail d'ancrage territorial.

Professeure-documentaliste : On devrait aussi dans nos missions pouvoir créer du travail collaboratif avec les autres personnels de l'établissement. Mais force est de constater que Christophe a un service essentiel et moi au CDI j'ai un service non essentiel. C'est dommage parce que le CDI a un rôle important de communication et de vitrine. Au final il y a une méconnaissance des missions de chacun.

3. *Entretien avec madame Dominique Gosselin, principale du collège Alexandre Corréard de Serres (05), réalisé le 8 avril 2021.*

SB : Comment définiriez-vous le territoire du collège de Serres ?

Principale : C'est évident que le territoire a un gros impact sur la vie des élèves, sur le lien avec les établissements scolaires. Je vais juste prendre deux petites villes qui appartiennent au territoire alpin. Je vais comparer Barcelonnette et Serres qui sont en zone de montagne, deux territoires ruraux mais avec des perceptions qui sont déjà très différentes. Barcelonnette c'est beaucoup plus ouvert sur l'extérieur, avec une mentalité plus urbaine. Alors qu'ici, à Serres, on est vraiment sur un territoire rural très isolé, avec des façons de vivre qui sont très différentes. Vous avez aussi des différences entre les enfants qui sont sur Serres même et les enfants qui sont dans le Rosanais. Les élèves de Rosans viennent au collège mais pour eux c'est le bout du monde.

En arrivant on sent tout de suite le poids du territoire, on sent le rôle qu'on pourra jouer aussi dans ce territoire. C'est primordial de prendre la mesure du territoire. J'aime bien quand je prends un poste me rendre compte sur place. Je me suis rendue carrément dans toutes les écoles primaires, avec beaucoup de classes uniques. Il est également très important de comprendre ce que vivent les enfants pour comprendre ce qu'il est possible de faire, ce qu'on attendait de moi et du collège. Ce que je devais faire pour le territoire était une dimension que je devais absolument prendre en compte. La dimension territoriale est quelque chose de très important dans le diagnostic de l'établissement.

SB : Qu'est-ce que c'est pour vous le territoire ?

Principale : Ce sont plusieurs choses. C'est un périmètre car il y a l'idée de superficie, de terrain. C'est un état d'esprit, une mentalité. C'est un tissu économique mais aussi culturel. C'est tout cela le territoire pour moi.

On ressent aussi le poids du territoire chez les adultes qui appartiennent ou qui travaillent dans l'établissement. Le collège est support PIAL pour vous donner juste un exemple concret. Les AESH[98] sont amenées à travailler à la fois sur le collège et sur les écoles de secteur. J'ai des gros soucis pour envoyer des AESH à Rosans parce que Rosans, c'est à 25 kilomètres et pour certaines personnes c'est le bout du monde. J'ai une AESH qui m'a dit « mon véhicule est usagé, je ne veux pas aller sur Rosans ». Juste pour vous donner un exemple concret.

On a une ligne régulière le matin et une ligne le soir, c'est tout. Donc les enfants partent tôt, ils arrivent au collège, après la ligne de bus se poursuit sur Gap. L'influence du territoire fait que l'on a quand même des enfants qui sont très éloignés de la culture ici sur le Rosanais et sur le Serrois. Je pense que pour certains, aller à Gap, c'est déjà une grosse sortie.

SB : Est-ce que la forme scolaire telle qu'elle est pratiquée partout arrive à fonctionner aussi sur ce territoire ?

Principale : Je pense que ça arrive à fonctionner. Après, j'ai envie de dire c'est la volonté de chacun. Nous, on est sur un établissement scolaire où il est quand même facile d'avoir des liaisons avec les écoles primaires. C'est la volonté des uns et des autres. Si vous êtes sur une école primaire qui rechigne un petit peu à utiliser le numérique, il est sûr que c'est plus difficile. Maintenant, vous pouvez très bien faire des liaisons école collège efficaces. Mais voilà, c'est du ressort de chacun : la volonté et le vécu de chacun.

[98] L'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH) assure des missions d'aides aux élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires publics ou privés. Sous le contrôle de l'enseignant, il a vocation à favoriser l'autonomie de l'élève, sans se substituer à lui, sauf lorsque c'est nécessaire.

SB : Est-ce que vous pouvez vous appuyer sur des acteurs locaux pour offrir des relais culturels et sociaux ?

Principale : On a des partenaires sur place. On a une association sur Serres-même qui est très vivante, *Serres Lez'Arts*[99] qui organise un festival chaque année. Ils ont beaucoup de contacts avec des artistes. On travaille aussi en partenariat avec le parc des Baronnies provençales.

Notre problème est au niveau des transports puisque dès que l'on veut sortir les élèves, il faut prévoir le coût financier dans le budget d'établissement. Sortie lointaine ou pas. Nous avons emmené un niveau de classe à l'observatoire des Baronnies. Il a fallu payer le transport, c'est un coût important. Si on descend vers le sud, il y a aussi un coup financier important. Donc, même si on a des subventions, il faut aller en chercher d'autres. C'est un frein.

SB : Est-ce qu'il y a des possibilités de mutualisation avec d'autres structures, comme l'école qui est dans les murs du collège, ou d'autres établissements ?

Principale : Je n'ai pas encore pu l'exploiter car j'ai pris mon poste à la rentrée, mais je pense que c'est dans les esprits. Je pense que le collège de Serres est tellement petit qu'il représente vraiment une institution au niveau de Serres par la force des choses. Par nécessité également, nous entretenons des liens très forts avec la municipalité. Chose qui ne doit peut-être pas exister sur d'autres territoires.

On entretient des liens forts avec la municipalité pour diverses raisons. Un déjà parce que le service de restauration du collège est ouvert au primaire et à la maternelle. C'est ancré dans le territoire. Deuxième aspect, on a le projet de l'école du socle, c'est une mutualisation des moyens et c'est ce qui va sauver le collège, qui était quand même amené à disparaître. On a aussi ce rapport au Département qui est très important, par rapport au maillage du territoire et à l'école du socle. On est très proche du département, avec qui également on entretient de très bonnes relations comme avec tous nos partenaires institutionnels.

J'ai ouvert la porte aussi à tout ce qui était associations, résidences d'artistes, la maison des adolescents ou la maison des jeunes. L'association locale, *Serres Lez'Arts*, est très ancrée dans l'établissement. J'ai vraiment ouvert la porte du collège.

SB : Si je reprends cette image, vous avez ouvert la porte du collège parce que certains acteurs du territoire voulaient entrer ?

Principale : Vous vous apercevez ici que tout est mêlé. Les personnes qui travaillent dans l'établissement sont des personnes qui sont aussi impliquées au sein de la mairie, au sein des sapeurs-pompiers, au sein des associations. C'est très pratique mais c'est aussi à double tranchant. Quand j'ai pris mon poste, cette interférence m'a gênée, mais je me suis aperçue après avoir remis chacun dans sa posture, et ça s'est très bien passé, qu'il faut en tenir compte, c'est important. Les personnes se connaissent déjà et on fonctionne beaucoup par le bouche-à-oreille.

SB : Le chef d'établissement doit-il laisser les choses se mettre en place ou a-t-il un rôle agrégateur pour faire sens ?

[99] L'association Serres Lez'Arts a été créée en 2003 par des artistes et des habitants de la vallée du Buëch pour proposer tout au long de l'année des pratiques artistiques et organiser des expositions au cœur du village de Serres. Au fil des années, grâce à la ténacité et à l'énergie de ses membres et, soutenue par ses partenaires financiers, l'association est aujourd'hui bien implantée rayonnant sur l'ensemble du territoire Alpin 04 et 05 et sur le territoire du Parc Naturel Régional des Baronnies Provençales avec les Expositions d'Art Actuel (vers la 18ème édition), les Ateliers d'Art Ambulants (depuis 2010) et les résidences d'artistes depuis 2 ans.

Principal : Il faut vraiment tenir compte de la réalité du terrain. Un collège doit s'ancrer dans son territoire, c'est une évidence. Mais il ne faut pas perdre de vue nos objectifs qui sont la réussite des élèves. On doit structurer toutes les actions qui sont autour, donc on va créer le parcours santé, on va créer le parcours d'éducation artistique et culturelle en mettant un petit peu plus d'appuis sur ce parcours. On va construire le parcours citoyen. On avait des cadets de la sécurité aussi dans l'établissement, ça s'est arrêté à cause du covid, mais c'est quelque chose d'important. On va construire tous ces parcours pour les élèves en donnant du sens, en essayant d'avoir des fils rouges tout au long de la scolarité. En incluant l'école primaire car je ne me contente pas des 4 années sur le collège. Il faut aussi d'ouvrir après sur le post 3e, sur le lycée.

On est vraiment sur la structuration de toutes les actions, mais en prenant en compte la réalité du terrain. On a des choses qui nous arrivent, mais il y a des moments où il faut aller chercher aussi ce dont on a besoin. Je tire toutes les ficelles, mais cette année c'est compliqué quand même. J'ai présenté le collège dans toutes les écoles primaires, j'organise des réunions avec les parents. Sauf que cette année, nous sommes limités à 6 personnes. Ce n'est pas possible, on ne va pas réunir tous les parents des CM2. Pour pallier cette difficulté, j'ai organisé des visioconférences. J'ai eu très peu de connexions, très peu de monde.

SB : Est-ce que de nouveaux acteurs sont apparus à l'occasion de cette crise sanitaire ?

Principal : Non.

SB : Quelle est la place du projet d'établissement dans cette mise en synergie des actions, comme pivot aussi pour regarder vers l'extérieur ?

Principal : Vous me reposerez la question dans un an parce que je vais le réécrire à la fin de l'année, début d'année prochaine. L'objectif numéro un du projet d'établissement actuel est de développer une politique culturelle, artistique et même écologique, dynamique, forte. C'est vraiment un des axes du projet d'établissement. Nous sommes résidence d'artistes pour vous donner un exemple, c'est une façon aussi de faire découvrir l'art aux élèves. On organise des opérations collège au cinéma, au théâtre pour cette année, avec la crise sanitaire, beaucoup de choses sont tombées à l'eau. Mais il y a énormément d'actions culturelles. Les élèves sont emmenés à Arles, à la fondation Vasarely à Aix-en-Provence. On essaie de les emmener au congrès mondial d'économie à Marseille au parc Chanot. Il y a beaucoup d'activités au sein de l'établissement, beaucoup d'actions pour permettre aux élèves de prendre contact avec les actions culturelles.

On bâtit, on construit ensemble, et pourquoi pas aussi avec les acteurs du territoire. J'impulse, mais je ne fais rien toute seule. Je prends toujours appui sur les équipes.

Je travaille beaucoup en équipe, c'est-à-dire qu'ici on est un petit établissement, j'ai 19 enseignants. Donc je travaille beaucoup en équipe. Maintenant, je me trouve confrontée à un certain turnover des enseignants qui sont sur des postes partagés. Ce n'est pas anodin pour que tout le monde puisse s'investir dans l'établissement. Nous avons également des enseignants qui sont du terroir, qui sont serrois pure souche. Il était nécessaire de leur montrer qu'on a besoin d'autre chose ailleurs, notre façon d'enseigner peut évoluer.

J'ai une équipe dynamique, donc il n'y a pas de souci mais voilà, c'est aussi un facteur dont il faut tenir compte. Il y a plutôt un accueil favorable de l'extérieur au niveau des personnels de l'établissement. On a créé l'option les cadets de la sécurité sur la 4e et la 3e. Comme ouverture culturelle, nous avons proposé 1h d'italien en plus aussi sans entrer dans un cursus bilingue. Il y a des projets aussi qui ont vu le jour, qui sont venus se rajouter aux emplois du temps des élèves. Les résidences d'artistes viennent se mettre dans les « trous » pour impacter les cours le moins possible. Il y a à cette occasion un gros travail

de partenariat entre l'enseignant et l'artiste qui vient en résidence. Il existe vraiment une adaptabilité d'autant plus facile que l'établissement est petit.

Nous faisons des passerelles entre l'éducatif et le pédagogique grâce à une vie scolaire qui est dynamique. Je n'ai pas de CPE ici, mes AED sont très polyvalents. Le chef d'établissement à Serres est multitâche car il n'y a pas d'adjoint non plus, vous avez beaucoup de casquettes. Et quand j'ai dit ça, je pense que j'ai tout dit.

SB : Vous avez aussi la casquette chef d'établissement d'une école du socle.

Principale : Pour l'instant, on n'en est pas encore là, le projet pédagogique a été construit au préalable et c'était par mon prédécesseur. Nous en sommes au bâti, c'est encore trop tôt. On a eu un changement de programme parce que la nouvelle municipalité qui a été élue souhaitait faire entrer la médiathèque en lien avec notre CDI. Ce sera aussi une autre perspective. On prévoit de signer des conventions parce qu'on fait entrer un autre public dans un établissement scolaire. Je pense que ça correspond à un maillage du territoire, il y a une forte demande des collectivités territoriales et de la bibliothèque départementale.

C'est un projet qui a fait peur aux enseignants au départ, parce que quelque part on faisait entrer un autre public dans l'établissement. Ça va impliquer de faire travailler ensemble des personnes de statut différent, un professeur documentaliste et une bibliothécaire, l'un de recrutement national, l'autre de recrutement municipal. Je pense que ça peut être une chance formidable. Comment organiser les espaces, comment organiser l'espace-temps, l'espace physique ? Ce peut être une chance pour nouer des partenariats beaucoup plus importants. Pour l'enseignante documentaliste, le début était très difficile parce qu'on entrait un peu dans son pré carré. On est allé visiter une médiathèque-CDI qui existait déjà dans l'Hérault, avec des enseignants d'ici, des personnels municipaux et du département. On est allé tous ensemble visiter ce qui existait déjà, prendre des idées, voir ce qui marchait bien, voir ce qui ne marchait pas, les possibles écueils. Ce sont des choses qui ont rassemblé et qui ont rassuré.

D'une façon générale l'enseignant documentaliste est un point d'appui très important pour les relations avec le territoire. Le chef d'établissement ici a besoin de s'appuyer sur des personnes ressources, sinon ce n'est pas possible, il serait trop isolé. Je dirais qu'on essaie d'accorder à chacun une spécificité particulière. Chacun a son petit rôle à jouer comme par exemple un rôle de référent. Cela demande un investissement des personnes peut-être plus important que ce qu'on peut demander ailleurs. Vous n'avez pas d'équipes disciplinaires, tout ça n'existe pas ici. Vous avez un prof et demi on va dire par discipline. Donc il faut vraiment que chacun s'investisse pour pouvoir avancer, et sorte un peu de ses missions habituelles.

SB : Comment vous inscrivez-vous dans le réseau Porte des Alpes ?

Principale : Je n'ai jamais travaillé en réseau, on travaillait en bassins dans mon précédent poste. On est ici sur une politique de réseaux qui a été demandée par le recteur de l'académie. Il y a aussi le réseau de Chabre constitué par le collège et ses écoles de secteur. On a une politique très forte là-dessus, donc c'est bien, c'est porteur, c'est structurant j'ai envie de dire.

SB : Dans quels domaines voyez-vous cette structuration ?

Principale : Je pense que c'est un lieu d'échanges comme le bassin.

SB : Comment vivez-vous la disparité des établissements dans ce réseau qui va de Barcelonnette à Laragne en passant par Gap et Serres ?

Principale : On n'a pas les mêmes problématiques, c'est évident. Je pense que dans des établissements scolaires comme Gap, on doit travailler beaucoup sur le climat scolaire

parce qu'ils sont confrontés à certains problèmes sur ce plan-là. Nous, on n'a pas du tout les mêmes problèmes.

Je connais très bien Barcelonnette, j'y ai enseigné pendant très longtemps, j'ai conservé des relations. Le réseau me donne aussi la possibilité de rencontrer des personnes à droite et à gauche avec qui on peut changer, que ce soit Tallard ou Veynes. Ce n'est pas tellement la structure en elle-même qui est enrichissante, c'est le fait de se rencontrer.

SB : Quelle serait l'image qui représenterait votre travail de chef d'établissement dans ce territoire serrois ?

Principale : Je verrais bien des tentacules, une toile d'araignée, beaucoup de liens, à droite à gauche, des ficelles qu'on tire et nous au milieu.

4. *Entretien avec monsieur Philippe Vallée, proviseur du lycée de la montagne de Valdeblore (06), réalisé le 30 mars 2021.*

Proviseur : J'étais prof d'EPS il y a une vingtaine d'années quand ce lycée est sorti en projet. C'était un lycée « projet monsieur Estrosi » pour être clair, du temps où il était ministre et élu local à forte influence. L'idée de faire un lycée ici paraissait complètement curieuse, alors à l'époque en tant que prof d'EPS d'un syndicat majoritaire, on s'était élevé contre parce qu'on n'en voyait pas l'intérêt. Or l'orientation montagne a bien plu, le besoin par rapport aux populations locales était intéressant. Il y a des élèves de villages autour qui, plutôt que de descendre sur la côte pour aller dans un lycée, préféraient avoir un lycée près de chez eux. Je ne vous cache pas que ça fait une noria de bus toutes les semaines pour amener les élèves ici. 90% de nos élèves sont déplacés en bus. 70% sont internes. Ils montent le lundi et redescendent le vendredi. On a des demi-pensionnaires qui viennent des vallées voisines et pour lesquels c'est leur lycée de secteur, ils viennent quotidiennement.

Le lycée de la montagne de Valdeblore est un lycée polyvalent : lycée général, technologique et professionnel. Mais c'est un « petit lycée » (420 élèves cette année), ça veut dire que pour avoir des structures qui puissent s'adapter à tous les publics, on est un petit peu juste. Dans la section professionnelle il y a du tertiaire, de la productique avec les métiers de l'électricité des environnements connectés et agricole en lien avec le ministère de l'Agriculture. Cela couvre un champ mais ça ne couvre pas tout. Les élèves locaux, notamment ceux qui nourrissent le lycée professionnel, qui viennent plutôt des villages alentour, il leur manque un espace pour pouvoir s'exprimer. Par exemple un pôle de formation en santé et social au niveau CAP. On réfléchit à développer la structure pour pouvoir s'approcher un petit peu de ces besoins locaux qui amèneraient un peu plus de diversification.

SB : Il y a sans doute des élèves qui choisissent sans beaucoup de conviction une filière du lycée pour ne pas avoir à faire de la route pour aller dans un lycée niçois ?

Proviseur : Oui certains préfèrent faire une filière qui ne leur convient pas plutôt que « d'aller à la ville ». Les filières qu'on leur propose ce sont les métiers du commerce et de l'accueil, l'électricité des environnements connectés et puis la filière forêt. Cela ne couvre pas tous les besoins. On se rend compte notamment qu'on aurait des besoins en CAP pour des élèves faibles venant du local et qui ne trouvent pas localement de débouchés à leur niveau. On est en train de réfléchir là-dessus justement.

Nous faisons partie du réseau académique de la montagne : les 4 collèges autour plus le lycée et puis 26 écoles de secteur qui viennent de tous les villages. Pour que cela fasse un réseau on essaie de trouver des cohérences. Notre carte des formations comprend beaucoup de sections sportives. On crée des liens par exemple autour du développement durable, ce qui paraît normal quand on habite dans la montagne. On essaie à travers un certain nombre d'axes de développer les cohérences de territoire pour que justement on soit au plus près des besoins. On a récemment eu dans le cadre de ce territoire une réflexion à propos du suivi santé des élèves et du suivi de structures d'enseignement adapté pour les élèves. Il y a des manques. Il y a par exemple une SEGPA au collège de Roquebillière mais qui n'a que 16 places. Il n'y a pas de SEGPA ni à Saint-Sauveur ni à Puget-Théniers. Il n'y a pas de structures adaptées type ITEP[100] qui peuvent accueillir des

[100] Un Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP) — anciennement nommé Institut de rééducation (IR) ou Institut de rééducation psychothérapeutique (IRP) avant le décret du 6 janvier 2005 –,

élèves à besoins éducatifs particuliers. Il y a aussi une réflexion là-dessus, sur le pôle santé. Vous avez peut-être entendu parler des PIAL[101], est-ce que les PIAL ici pourraient nous amener à une cohérence plus grande sur le plan de la santé et de l'accompagnement des besoins particuliers ?

SB : Est-ce que le réseau prévoit des actions en direction de la culture ?

Proviseur : On a une chance extrême, la tempête Alex a détruit la vallée de la Tinée, qui est plutôt le fief de monsieur Estrosi, et la vallée de la Vésubie qui est plutôt le fief de monsieur Ciotti, qui n'est plus président du Département mais qui est président de la commission des finances et qui de fait pilote pas mal le Département. Chez nous ici tous les moyens ont été mis en œuvre pour rattraper et réparer au maximum les dégâts de la tempête Alex. En revanche la vallée de la Roya ne bénéficie pas autant du soutien des élus. Les collectivités locales agissent beaucoup par ici, ils sont extrêmement attentifs à ce qu'il se passe. Je dirais même plus, la tempête Alex a ajouté un éclairage supplémentaire sur ce territoire-là et donc on a eu des moyens de l'État, de la Région et du Département. Je pense que l'oreille était plus attentive aux propositions qui pouvaient être faites.

SB : Au niveau du suivi médico-social, pouvez-vous vous appuyer sur des structures ici comme un CMP[102] ?

Proviseur : Assez peu, il y a des maisons de santé qui existent dans tous les villages ici, ça veut dire qu'il y a des consultations psy, des consultations de santé générale, il y a à peu près tout. Il n'y a pas de structure de type CMP. Les relais départementaux là-dessus sont plutôt faiblards dans les vallées. La réflexion est en train de sortir pour dire oui il faut trouver des solutions parce que les élèves qui ont besoin d'une SEGPA à Saint-Sauveur, même si on leur ouvre plus de place à Roquebillière, ce n'est pas simple d'y aller. Les élèves de Puget-Théniers, de la vallée du Var qui sont à deux vallées de chez nous, même topo, pourtant il y a des besoins. Dans les villages un peu reculés de l'arrière-pays les loyers sont moins élevés qu'en ville et il se produit une paupérisation de la population, et donc des besoins sociaux qui sont présents. Ces besoins de santé sont manifestes. Il y a une réflexion qui est en cours parce qu'on a été contacté par une structure encore récemment qui cherche à voir comment on peut développer des actions. Comment développer une structure pérenne localement sachant que les déplacements inter-vallées rendent la chose compliquée. Si vous mettez quelqu'un à Valdeblore, il sera entre Saint-Sauveur, Puget-Théniers et Roquebillière, dans un sens ou dans l'autre ça compliquera toujours les circulations.

SB : Les prises en charge dans ce domaine se font plutôt sur Nice ?

---

est une structure médico-sociale française qui a pour vocation d'accueillir des enfants ou des adolescents présentant des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment les troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite alors le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé. Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique — Wikipédia (wikipedia.org)

[101] Les pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial) sont une nouvelle forme d'organisation. Dans le cadre de l'école inclusive, ils favorisent la coordination des ressources au plus près des élèves en situation de handicap (les aides humaines, pédagogiques, éducatives, et, à terme, thérapeutiques) pour une meilleure prise en compte de leurs besoins. École inclusive : le Pial, qu'est-ce que c'est ? | Ministère de l'Éducation nationalede la Jeunesse et des Sports

[102] La loi définit les centres médico-psychologiques (CMP) comme étant des unités de coordination et d'accueil en milieu ouvert, organisant des actions de prévention, de diagnostic, de soins ambulatoires et d'interventions à domicile, mises à la disposition d'une population. Ils peuvent comporter des antennes auprès de toute institution ou établissement nécessitant des prestations psychiatriques ou de soutien psychologique. Centre médico-psychologique — Wikipédia (wikipedia.org)

Proviseur : Il y a un accueil local qui est fait dans les vallées puisque le Département a ses antennes locales. Il faut systématiquement descendre même si c'est Plan-du-Var où il y a une structure.

SB : Les élèves viennent-ils facilement dans cet établissement isolé ?

Proviseur : Cela dépend des villages. Cela ne dépend pas du collège, ça dépend des villages ou des lieux où ils habitent. Tous ceux qui sont du secteur viennent ici pour faire une 2nde générale. Après on a des sections sportives, enfin ce ne sont pas des sections sportives, c'est une formation sportive labellisée, ce sont des classes qui font montagne ou qui font ski. Cela draine un public d'élèves qui vient de la côte, qui vient de Nice, qui vient de la Région pour spécifiquement faire ça. On accueille tous les gens locaux qui veulent venir. Bien sûr il y en a d'autres qui ne sont pas forcément contents de venir là, ou qui ont besoin d'une autre section et vont ailleurs.

Cela dépend du village d'où ils viennent. Quelqu'un qui est à Roussillon ne vient pas forcément chez nous, quelqu'un qui est à la Tour sur Tinée, il ne vient pas forcément chez nous, quelqu'un qui est à Beuil, il ne vient pas forcément chez nous, parce que leur lycée de rattachement c'est Estienne d'Orves ou le Parc Impérial à Nice. Il y a des cartes de sectorisation qui sont assez précises et on a des évitements de carte scolaire comme on peut en trouver à Nice, quand, au lieu d'aller au collège des Moulins,[103] on veut aller au collège de Larcher, on dit j'habite à tel endroit dans la rue. Par exemple à Saint-Isidore ils doivent aller en majorité à Jules Romains, sauf que personne de Saint-Isidore ne veut aller au collège des Moulins qui est en éducation prioritaire dans le quartier des Moulins. Donc ils choisissent tous d'habiter dans la rue qui est juste la rue où l'on sort les poubelles mais qui appartient à u secteur du collège de Larcher. Ici il y a des choses assez rigolotes. Des gens qui devraient aller à Estienne d'Orves disent « mais non j'habite à la Tour sur Tinée » et ils viennent ici au lieu de partir sur Estienne d'Orves. En règle générale il n'y a pas trop d'évitement ici parce que d'abord c'est un lycée bien côté, les gens l'aiment bien, on a des résultats tout à fait satisfaisants. Et puis on a 400 élèves. Les lycées de Nice c'est 1500 élèves. Nous quand t'as fait une bêtise, les parents sont prévenus tout de suite, ailleurs ce n'est pas le cas. Et puis bien qu'il y ait quelques désagréments dans le village, des vicissitudes, des problèmes de drogue comme ailleurs, on est quand même nettement moins sollicité qu'ailleurs.

SB : Est-ce que vous vous sentez éloigné de la culture ici ?

Proviseur : Curieusement non : il y a un cinéma dans le village, tout est arrêté bien évidemment, on a même pu organiser quelques sorties ponctuelles. Il y a une médiathèque bien achalandée de livres récents, et qui est là aux pieds du lycée. Il y a un fonds exceptionnel avec quelqu'un en plus d'adorable. Mais nos élèves sont toute la semaine ici, le reste du temps ils ne sont pas là. Les besoins le week-end sont satisfaits par les structures locales et dans la semaine ils sont ici au lycée. On a des partenariats avec une association de Clans qui promeut le cinéclub, qui fait des choses. On s'était mis en rapport avec eux pour apporter dans le cadre de l'internat une découverte du cinéma à travers des films particuliers, des thématiques. On a un partenariat avec le parc du Mercantour, on a énormément de liens avec eux, des sorties. Par exemple le 14 avril devrait avoir lieu une sortie pour voir les étoiles avec les élèves de la montagne. Des élèves ambassadeurs du parc du Mercantour qui devaient aller dans les écoles former les élèves plus jeunes grâce aux formations qu'ils ont eues ici et le parc du Mercantour. On a la partie sportive, je n'en parle pas. Il y a un petit théâtre au lycée qui fonctionne quand même le mardi soir. En début d'année on amenait les élèves au théâtre pour aller voir des pièces.

[103] Le collège La Digue des Français dans le quartier des Moulins à Nice a été rebaptisé collège Jules Romains.

Entre le relais des associations, ce que l'on fait au lycée et ce que l'on peut apporter par les quelques ressources locales, on arrive à faire des choses. Le conservatoire de musique, conservatoire départemental qui fait des cours au lycée, enfin dans l'enceinte du lycée, pour les élèves du village ou d'ailleurs, y compris nos élèves. Le relais est pris partout, ce qui fait que dans la semaine on répond quand même aux besoins locaux de nos élèves puisqu'on a des élèves qui font le conservatoire, on fait venir des jeux, il y a le théâtre et le cinéma. Et puis le week-end ils repartent chez eux puisque à part nos demi-pensionnaires et nos externes qui sont là et qui représentent 25% de nos élèves, les autres sont internes.

SB : Est-ce que le tissu associatif est assez riche pour proposer des activités aux élèves internes qui sont majoritaires ?

Proviseur : Il faut savoir que les élèves travaillent tout le temps : le mercredi après-midi ne sont libres que ceux qui sont en lycée professionnel. Le lycée pro c'est beaucoup du local, ça veut dire qu'ils redescendent avec le bus à 13h30. Après ils rentrent chez eux pour se trouver des structures. Nous on n'a pas forcément de difficultés à occuper les gamins là-dessus. Oui on a des besoins mais on a aussi beaucoup de sportifs ici. C'est pour ça que là dans la période qu'on vient de vivre, les 3 mois qu'on vient de vivre où le sport était interdit pour nous, c'était terrible parce qu'on a un gymnase avec une salle d'escalade, une salle de danse, une salle de muscu, et une tour d'escalade qui est en train de se monter, avec des voies de 13 mètres de haut, les terrains extérieurs. Ici les élèves ont parfois leur propre VTT, ils vont faire la sortie VTT. Il y en a qui courent, il y en a l'hiver qui vont faire des courses en montagne. On a une grosse orientation sportive en temps normal c'est une ruche, il y a du monde partout, tout le monde s'occupe dans ce domaine. Cette année on a eu des soucis parce que tout était fermé mais on ne pouvait même pas les accueillir dans leur foyer où ils ont un babyfoot et un billard parce qu'ils n'avaient pas le droit. C'était problématique et on ne pouvait rien apporter en face. A cause des difficultés de regroupement ils ne pouvaient pas faire de jeux. On vient de souffler : de nouveau on a le droit de faire du sport à l'intérieur donc on a réouvert un certain nombre de locaux. On a acheté des jeux pour l'internat pour qu'ils puissent avoir des interactions en petit groupe et qu'ils fassent quelque chose sinon ils cassent tout !

SB : Est-ce que la collectivité de rattachement qui est à Marseille a une bonne connaissance de votre réalité ?

Proviseur : Alors 3 points : le premier je l'ai dit, lycée Estrosi, ça veut dire qu'il y a un œil toujours bienveillant de la Région parce que Christian Estrosi est extrêmement influent à la Région et que du coup, avec par exemple la salle d'escalade, il y a une volonté de dire on va faire, même si au final la facture est plus importante. 2e point la tempête Alex a amené un rapprochement de la Région. Effectivement on est un peu loin de la Région même si les agents sont tous des agents régionaux.

Il y a des relais qui sont sur Nice et donc on a un contact qui est assez solide avec la DRH et les gens qui s'occupent des agents. La tempête Alex a amené à ce que les regards viennent sur nous : « quels besoins, quels soucis, qu'est-ce qu'on peut faire pour aider ? » Il y a eu vraiment un suivi extrêmement important qui a été fait là-dessus. Comme on a en plus des personnels qui ont été affectés par la tempête, leur maison perdue dans la Vésubie, il y a eu un suivi beaucoup plus efficace qui a été fait. J'ai vu défiler toute la Région : conseiller régional en passant par le directeur des lycées, la cellule de DRH, enfin tout le monde est passé là pour voir comment nous aider. Jusqu'à nous proposer de faire venir une Formule 1 ici parce que c'est la Région qui organisait cette manifestation, malheureusement le camion ne pouvait pas rentrer dans l'espace qu'on avait prévu. Ils m'ont proposé spécifiquement de faire venir un dispositif de sensibilisation au port de la

ceinture dans les bus puisque l'on transporte beaucoup d'élèves mais les véhicules ne pouvaient pas rentrer dans le lycée non plus !
Il y a eu plein de moments où ils ont pensé à nous grâce à la tempête Alex. On est plutôt suivi correctement par la Région, Ce n'est pas parce qu'on est loin qu'on est oublié. La Région est proche de nous même hors contexte climatique. C'est plutôt le national dont on ne voit que comment on va pouvoir l'adapter au niveau local. La Région nous suit beaucoup. Il y a un suivi des agents de cuisine par exemple, il y a un supérieur au chef de cuisine qui est là disons au moins 4 fois ou 5 fois par an. Il y a quelqu'un de la DRH qui suit le personnel ici et comme il y a eu quelques soucis, ils nous ont suivis davantage. Ils connaissent bien la situation locale sur le plan des agents. Après on reçoit énormément de subventions au lycée puisqu'on est aussi un lycée pro donc il y a beaucoup d'argent qui circule. Les réponses sont adaptées à nos demandes et on est écoutés quand même, quand on sollicite l'achat d'un véhicule pour les forêts parce que c'est avec ça qu'ils se déplacent sur leur lieu de chantier, ce qui nécessite un véhicule particulier. La Région n'autorise plus l'achat des véhicules pour le lycée général mais là c'est du lycée pro et du lycée agricole donc on a obtenu la subvention.
On est suivi quand même sur nos demandes. Franchement c'est plus au niveau national. Sur l'application des protocoles Covid, ils donnent des généralités mais il y a quand même toujours une adaptation locale. On est particulièrement embêté quand on a comme ici 290 internes. Quand on doit réduire la jauge comme en ce moment c'est compliqué pour les internes. Il a fallu inventer quelque chose. Si demain le ministre de l'Éducation nationaledit qu'il faut fermer les cantines, on ferme l'établissement parce que nous ne pouvons pas fonctionner. Il y a des adaptations comme ça mais c'est plus lié au contexte de l'internat, des mouvements de population, que réellement à appliquer une politique administrative.

SB : Quels apports positifs du réseau académique attendez-vous ?

Proviseur : Il existait des bassins d'emploi et de formation. Nous étions rattachés à « Nice 3 vallées ». C'est à dire qu'il y avait le lycée pro de Magnan, le lycée d'Estienne d'Orves, tous les collèges de la vallée en bas et puis nous ici en haut. On avait toujours un peu de mal à s'articuler avec eux parce que nos problématiques étaient spécifiques : l'internat, la circulation, l'éloignement etc. Il y a eu historiquement la même scission dans ce bassin parce que justement quelqu'un autour du lycée de la montagne avait commencé à organiser quelque chose pour que localement on puisse échanger sur les difficultés qui n'étaient pas les mêmes. Cela a été mal vécu par le responsable du bassin qui était sur la côte et qui disait « dans la montagne ils font comme ils veulent ». Mais il y a une cohérence là-dedans, c'est que nous avons les problématiques d'éloignement, de circulation, de bus, d'internes, puisque tous les établissements que j'ai cités ont un internat. Cela veut dire que par exemple pendant la situation sanitaire dégradée, dès qu'il manquait un surveillant, c'était compliqué pour gérer l'internat. Nous avons des surveillants donc on arrive à s'en sortir mais à Saint Etienne 2 ou 3 fois dans l'année ma collègue a dû fermer l'internat parce qu'elle n'avait plus de surveillants.
On a des problématiques communes bien réelles par rapport à des difficultés ou des spécificités pour lesquelles nous devons nous coordonner. Par exemple on a des formations sportives labellisées qui sont attractives pour la population. A Saint Sauveur il y a une section sportive montagne, à Saint Etienne il y a une section sportive ski et puis les pôles espoirs. A Roquebillière il y a une section sportive et un club montagne multifacette. Nous avons mis en place des cohérences. Dans les compétitions entre associations sportives c'est les mêmes élèves qui se retrouvent. On va avoir le recrutement des futurs élèves des formations sportives labellisées, j'ai demandé que les

collèges nous envoient la liste de leurs élèves classés dans l'ordre pour qu'on ne puisse pas faire d'impair sur le recrutement et qu'on ait bien une cohérence entre les choix sportifs, scolaires et comportementaux etc. Je crois à ce territoire comme disons ressource locale qui permet aux équipes de parler, de s'organiser, et d'être en cohérence sur ce qui est fait. Si nous on fait une filière sportive qui est cohérente entre tout cela, ça fait sens. Sur le développement durable on a des éco-délégués dans les établissements, on a 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 É3D, établissement en démarche de développement durable. Et par ailleurs on a les cordées de la réussite, le collège de Saint Etienne, collège rural, voudrait être dans les cordées de la réussite, c'est à dire donner à ses élèves la possibilité d'aller dans le supérieur, d'avoir de l'ambition sur le plan de l'orientation, mais il manquait le relais avec le lycée. J'ai contacté le STAPS à l'université de Nice « est-ce que vous voulez être tête de cordée avec le lycée relais, le collège en-dessous ». Il y a une cohérence dans l'orientation et le suivi des élèves.
Je pense que ce territoire est à la bonne échelle parce qu'on est peu nombreux, 31 établissements en comptant les 26 écoles, les 4 collèges et le lycée polyvalent qui a aussi du professionnel, ça crée une cohérence vraiment. Nous avons tous été bien rapprochés par la tempête Alex. Des liens de proximité entre chefs d'établissement existent, on se connaît bien, quand on a une vision à faire comme l'autre jour, il y en a quand même deux qui viennent ici plutôt que de faire la visio de chez eux, parce qu'ils sont à côté, pour se rencontrer c'est plus sympa. Je crois qu'on y gagne parce qu'ici on subit tous l'éloignement, les contraintes. Se retrouver c'est bien aussi.

SB : Le réseau sert aussi à créer des liens entre personnels de direction.

Proviseur : Oui. Jusque-là c'était le bassin qui faisait office de lieu de regroupement de chefs d'établissement et d'Inspecteurs. Maintenant on demande aux Inspecteurs de sortir des bassins pour se concentrer sur les réseaux. Par rapport à l'articulation un peu compliquée avec la côte autrefois, il y a une vraie cohérence maintenant, on sait de quoi on parle.

SB : A l'instar des réseaux d'éducation prioritaire, est-ce que ce nouveau réseau qui vous rapproche sur un même territoire, peut aussi vous permettre de mieux connaître les acteurs et de mieux répondre aux besoins du territoire ?

Proviseur : Au collège Jules Romains on avait un territoire qui était extrêmement maillé par les associations. J'ai mis longtemps à comprendre qu'en fait plus il y avait d'associations, plus ça faisait de gens du quartier qui étaient impliqués dans le collège, ce qui avait pour effet de limiter les problèmes. Quand je suis parti du collège Romains, j'ai fait une fête pour dire que je partais et j'avais 30 associations qui étaient là, ainsi que Madame Estrosi-Sassone qui était élue du territoire. Il y avait un monde fou parce qu'on avait tissé des liens et on s'appuyait énormément dessus. Ici le réseau associatif évidemment est nettement moins important, ce qui ne nous empêche pas de conventionner avec la plupart des associations pour des raisons diverses. Beaucoup utilisent le gymnase et/ou les installations sportives : les pompiers, les clubs locaux etc., on voit les besoins dans ce domaine. On est le plus gros employeur du coin. J'embauche 18 surveillants qui s'occupent de l'internat et de l'externat, on a du personnel de cantine, plus les personnels qui font du remplacement. On embauche énormément de monde donc on a des contacts avec beaucoup de gens autour. On a des liens avec la commune évidemment. Par ailleurs on est vécu comme une nuisance par certains du village. Nos élèves, quand ils sont à 400 dans le village et qu'ils dégradent, qu'ils fument, qu'ils boivent, qu'ils saccagent le mini site, qu'ils embêtent à l'entrée de la piscine etc., c'est aussi une

nuisance qui peut gêner les locaux au quotidien. Dans le même temps on apporte des ressources parce que les magasins locaux quand ils étaient fermés et qu'ils voyaient que le lycée ne leur apportait plus les ressources ou l'inverse quand ils étaient ouverts et qu'on avait un repas végétarien le jeudi midi, les élèves allaient manger au snack d'en bas. On avait 100 gamins de moins à la cantine parce qu'ils allaient manger dans les snacks locaux ! On a des interactions avec le territoire qui sont à la fois positives et négatives selon le côté où l'on se place et le moment.
On voit bien au niveau des élèves qu'on ne répond pas à tous les besoins sur le plan de l'orientation. Il y aurait des besoins en CAP, on aurait besoin peut-être de formations un peu différentes. Mais créer une structure nouvelle différente dans le cadre des formations que l'on peut apporter au lycée, ce n'est pas simple et ça demande des moyens. On ne peut pas créer une classe de 30 pour quelque chose, il faut créer une demi-classe et du coup ça veut dire que si on met une demi-classe par exemple de santé-social ici au lycée il faut un labo de bio particulier, il faut des salles de tertiaire particulières qu'on ne peut pas forcément créer. Pareil pour un CAP cuisine, il faut du matériel. Ce n'est guère possible, il faut gérer les lieux aussi en fonction de cela. On aurait l'idée de créer un bac pro métiers du sport par exemple suivi d'un BTS métiers du sport parce que ça donne une évolution locale. On a pensé aussi à l'apprentissage et au Greta, c'est à dire que localement les gens du coin qui veulent se former en électricité ou autre sont obligés de descendre à Nice. Alors qu'on pourrait accueillir localement un public mixte qui profiterait de nos installations.

SB : Quand vous employez « on », c'est quelque chose dont vous avez discuté à l'interne ou avec les acteurs du territoire ? Et dans le deuxième cas, y-a-t-il un lieu pertinent pour réunir les acteurs du territoire ?

Proviseur : Depuis 30 ans on avait de très bonnes relations avec le maire qui n'avait pas changé. Maintenant avec le nouveau maire il faut créer de nouvelles relations, ça a complètement changé de municipalité, d'approche, de manière de fonctionner. Il faut recréer ces liens-là mais je m'en vais l'année prochaine. Les besoins que j'ai identifiés sont du domaine du ressenti personnel de l'établissement, de moi ou de l'établissement, sur les besoins que l'on aurait pour nous dans l'établissement, mais peut-être aussi par rapport aux locaux. Quand on voit le nombre de gens qui cherchent du boulot dans le coin, parfois en leur apportant quelques éléments de formation supplémentaires comme on le fait au lycée, ça pourrait être une piste. Par rapport à nos sections qui sont en petit effectif, on aurait la possibilité de rajouter des publics mixtes qui viendraient faire de l'apprentissage ou au Greta.

On a commencé avec les Greta puisque tous les établissements sont concernés, avec le CFA ça pourrait se faire mais c'est compliqué de monter de tels dossiers, de recruter des enseignants qui travaillent avec un public de formation initiale et avec un public de formation continue. Je ne me suis pas lancé là-dedans bien que je vienne du lycée Vauban à Nice qui était centre de formation d'apprentis de Nice et qui accueille du Greta. Je connais bien ce système de fonctionnement-là et j'en vois les atouts. Maintenant il n'y a pas une demande locale pour dire il faut faire ça pour l'instant. La municipalité arrive, c'est en train de se mettre en place, les besoins peuvent s'exprimer après.
Au niveau du réseau, le lieu de rencontre ne s'impose pas de lui-même. Ici la collectivité entre la municipalité et la Région, c'est la Métropole Nice Côte d'Azur. Il y a évidemment des élus locaux, des relais de la Métropole mais c'est la Métropole qui nous gère. Si ce n'est pas la métropole, c'est le Département. En plus ici il y a toute la problématique des influences politiques. Quand j'étais au collège Jules Romains, il y avait le CLSPD qui fédérait tous les acteurs sur les problèmes de délinquance. Ici les sujets seraient l'emploi

sur le territoire et la formation. Localement je ne vois pas qui peut avoir cette action fédératrice et à quel niveau. Nous avons affaire ici à la commune, à la Métropole et à la Région, ça fait beaucoup d'interfaces. Comment arriver à fédérer tout cela ? Une sénatrice qui s'intéresse à l'agriculture vient la semaine prochaine. Elle vient pour voir en quoi l'État peut être utile. Ce sont souvent des relations interpersonnelles, je ne sais pas s'il y aurait besoin d'un lieu particulier. Ce qui est sûr c'est que les besoins des territoires ruraux comme le nôtre, proche d'une ville mais tout de même à une heure de route, Alex nous a montrés qu'on pouvait être coupé du monde assez vite. A quelle échelle répondre à la demande au niveau local, c'est compliqué. Je le vois bien sur la question du déneigement : la commune s'occupe du village, devant le lycée c'est la Métropole, et après c'est notre partie avec l'aide la Région. C'est compliqué, pour chaque petit point il y a de multiples intervenants. Il faudrait peut-être des conseils de territoire qui relèveraient de différents acteurs institutionnels présents dans le territoire pour voir ce qu'on fait.
On le voit sur le plan de la santé et du social. Les antennes sont à Nice. Il y a des permanences par-ci par-là. Avec la maison de santé il y a des permanences quand même régulières. Il y a tous les services possibles et imaginables de l'acupuncteur à l'ostéopathe en passant par le kiné. Les besoins locaux sont satisfaits là-dessus.

SB : Est-ce que les représentants de la Métropole sont au conseil d'administration ?

Proviseur : Officiellement oui. On a un représentant de la Métropole, deux conseillers régionaux. Il y en a une qui vient tout le temps c'est l'épouse du maire de Roquebillière. La commune est représentée par 2 personnes. Ce sont des personnes qui résident ici, on les voit facilement. D'une façon générale quand il faut un numéro de téléphone, on le trouve assez vite. J'ai la chance d'avoir une secrétaire qui est la fille de la secrétaire de mairie. Il y a un gros réseau. Cette proximité est très importante, elle nous permet une forte réactivité.

SB : Quelle comparaison faites-vous au niveau des relations interpersonnelles entre les différents territoires que vous avez fréquentés ?

Proviseur : Les relations interpersonnelles à Jules Romains par exemple étaient nécessaires par le contexte : on était complètement dépendant du contexte et il fallait que tous on trouve des réponses communes pour avancer. Quand je suis arrivé à Jules Romains c'était la guerre dans le collège et le quartier par l'intermédiaire des associations qui étaient rentrées dans le collège. Mon premier boulot ça a été de ressortir le quartier du collège pour refaire un no man's land et après on a reconstruit avec toutes les associations autour pour répondre aux problématiques communes. A Vauban c'était différent. C'est un lycée dans la ville, un lycée avec un public extrêmement difficile. Il y avait relativement peu de liens avec le territoire. Les élèves venaient d'un peu partout de la ville mais on avait tous les quartiers qui étaient représentés, avec les difficultés que pouvaient générer les guerres de quartier. Tout l'enjeu c'était justement de faire vivre tout ce monde-là ensemble sans trop de problèmes. Et ça ne fonctionnait pas trop mal. L'interpersonnel n'existait pas à Vauban alors qu'à Jules Romains il était important. Je peux dire avec un manque d'humilité complet que j'ai recréé quelque chose qui n'existait plus, ce lien extrêmement fort avec le quartier. Ma fête de départ a pu le montrer. Ici le lien interpersonnel est important au niveau du réseau. J'avais de bonnes relations avec la municipalité précédente, la faconde du maire qui était avenant y était pour quelque chose. Il m'a invité aux fêtes des associations locales, la fête de la châtaigne. La nouvelle municipalité est arrivée dans un nouvel état d'esprit et donc ça a cassé toute cette dynamique. Elle rebondira d'une manière ou d'une autre, on a fonctionné ensemble avec Alex. Pour le fonctionnement du lycée on a besoin de s'appuyer sur la commune même si eux vivent souvent le lycée comme une nuisance.

SB : Être originaire du territoire pour un chef d'établissement n'est donc pas forcément un avantage ?

Proviseur : C'est même mieux de ne pas être né sur place selon moi. On n'est pas d'une chapelle ou d'une autre. En tant que chef d'établissement je n'ai pas à prendre parti dans les querelles de chapelle quand il y en a. Récemment j'ai pu travailler avec un homme politique du département, mais uniquement dans l'intérêt des élèves.

SB : Y-a-t-il des adaptations du cursus ici qui n'existent pas ailleurs dans d'autres lycées ?

Proviseur : Oui, par exemple dans le cadre de l'enseignement professionnel section métiers de l'accueil du tertiaire, les élèves doivent aller régulièrement voir les entreprises ailleurs, faire des rencontres avec des professionnels. Comme ils ne peuvent pas aller visiter des professionnels régulièrement, ce qui serait dans leur temps de formation, en faisant une semaine de stage de plus on essaie de compenser. Autre particularité, on a aussi, dans le cadre du développement européen, une section euro dans cette même section accueil qui permet aux élèves de faire une partie de leur période de formation en milieu professionnel en Italie, à Cuneo. Ils vont donc faire des stages en Italie, ça aurait pu très bien se faire à Nice, mais on le fait d'autant plus que vu qu'il y a peu de structures locales pour accueillir nos élèves en stage, et c'est une vraie difficulté aussi sur le développement des déformations localement, on a développé vers l'Italie, ce qui peut leur permettre d'obtenir une mention « Europass » dans leur cursus. Trouver des lieux de stage ici c'est compliqué. La scierie du Mercantour par exemple dans la Vésubie, qui acceptait nos élèves, a été emportée par les eaux. C'est la même chose avec les hôtels et les restaurants fermés pendant la pandémie.

SB : Est-ce que donner de l'ambition aux élèves, les inciter à partir pour peut-être mieux revenir, est une priorité inscrite dans le projet d'établissement ?

Proviseur : Ce n'est pas une priorité mais c'est quelque chose qu'on a en tête. Cela concerne surtout le pro et du coup les élèves locaux parce que le pro c'est quand même globalement du local. Ce sont ceux-là qui manquent d'ambition. On a peu d'élèves (environ 20%) qui partent en BTS ou qui demandent une orientation ailleurs. Les cordées de la réussite peuvent aussi nous aider à ouvrir un peu vers l'extérieur. C'est d'autant plus sensible une année comme celle-ci, il n'y a pas de journées portes ouvertes dans les établissements, il y a beaucoup de virtuel. On a organisé beaucoup de sessions de visites de journées portes ouvertes en virtuel pour qu'ils puissent ouvrir un peu leur horizon. C'est un problème parce qu'une fois qu'ils sont entrés dans le local ici ils n'ont pas forcément envie d'aller ailleurs. C'est ce que je disais pour la SEGPA pour les élèves de Saint-Sauveur. Le campus connecté qui voit le jour à Puget-Théniers, on a fait des informations là-dessus, pas un élève n'était intéressé. C'est le Département qui impulse cette action localement. Une information a eu lieu au lycée du Parc Impérial pour expliquer ce qu'est le campus connecté de Puget-Théniers. Cela veut dire que même le peu que propose un campus connecté, c'est-à-dire un lieu de rencontres en s'ouvrant vers toutes les formations, n'a pas attractif. Quelle est la place de l'ambition là-dedans ?
Il faut dire que la grande majorité des élèves vient d'ailleurs. Par exemple tous les élèves BTS forêt ont une ouverture qui est finalement assez grande. Pour les autres élèves non locaux dans des formations plus générales, on voit dans Parcoursup qu'ils jouent le jeu de l'ouverture des vœux d'orientation. Mais quel sera le choix de la famille, il y a une vraie différence dans le coût des études à Grenoble ou à Paris.

SB : Finalement, est-ce qu'il n'y a pas un paradoxe à vouloir inciter les élèves à partir se former pour acquérir de l'expérience, tout en leur offrant au plus près de chez eux des formations et des opportunités de plus en plus en phase avec les besoins du territoire ?

Proviseur : On a l'ambition de former aussi des professionnels de la montagne, les élèves qui vont dans la formation sportive labellisée montagne et ski, qui passent les tests techniques du monitorat de ski et qui vont nourrir les moniteurs locaux qui sont déjà pas mal des gens du coin. Dans les commerces on trouve nos élèves qui ont fait les formations ici ou qui sont revenus. Oui on voudrait qu'ils partent parce que l'objectif est de plus en plus de faire des études, de progresser socialement. Mais est-ce bien utile de partir ailleurs faire des études et puis revenir et élever des chèvres ici ? On a des profs qui ont changé de métier, qui élèvent de chèvres et font du miel. Il y a aussi une prof qui arrête pour devenir électricienne avec son mari.

Ce n'est pas neutre. La crise révèle beaucoup de choses. Avant on disait « fais des études, y'a que ça qui permettra de t'en sortir dans la vie ». Maintenant c'est loin d'être la réalité. Il est difficile de dire à un élève qui a un projet à court terme qu'il se trompe. Je suis évidemment pour l'ouverture, pour qu'on aille découvrir le monde. J'ai la chance d'avoir dans ma famille des gens qui sont partis au fin fond du monde, en Australie, et qui reviennent là sur le territoire et qui disent « qu'est-ce que c'est beau ici » alors qu'ils étaient au fin fond de la Nouvelle-Zélande. Cela a amené une richesse, une connaissance, mais ça a mené à se dire aussi qu'on peut recréer quelque chose ici.

SB : Il y avait la même problématique avec le collège Jules Romains en REP ?

Proviseur : Avec Jules Romains il y avait aussi une problématique de la poursuite d'études. On essayait de faire des formations afin de les amener vers le lycée agricole parce qu'ils sont en ville et que ça leur ouvrait d'autres choses. Ils avaient la possibilité de partir vers des internats d'excellence au Centre International de Valbonne, ils ne voulaient pas y aller. Et même quand ils y allaient après un grand travail de persuasion, ils ne tenaient pas parce que ce n'était pas leur culture. Mais ici globalement ils ont un bon niveau et ils veulent faire des choses, ils ont la capacité de bouger. Les enfants de mon épouse sont partis en Nouvelle-Zélande et en Australie, et quand ils revenaient ils voyaient que leurs copains étaient toujours là dans le village et qu'ils « se satisfaisaient » de ça finalement, vivant bien localement. Ce sont des choix de vie, peut-être par défaut ou par facilité.

SB : Dans ces deux territoires très différents, la montagne et la « banlieue » pour le dire vite, il y a la même culture du « rester au pays » ?

Proviseur : Oui, dans les quartiers l'ancrage culturel est fort. On sait quelles sont les « valeurs » du quartier. On connaît la loi de la jungle mais en dehors on ne sait pas comment c'est. Et les manières de faire qu'on a trouvées dans le quartier elles ne s'appliquent pas ailleurs, ça ne fonctionne pas. Parler mal ou vivre comme eux, ailleurs ça ne fonctionne pas. A la montagne c'est tout de même moins marqué.

SB : Quelle place pour le projet d'établissement en lien avec le territoire ?

Proviseur : Alors à Jules Romains le projet d'établissement vivait, c'était obligé, on y avait réfléchi collectivement. Cela a été un temps où je m'y suis beaucoup impliqué : on avait des classes sportives, des classes à thème, un travail énorme qui avait été fourni par les enseignants, par les A.E.D. Une réflexion sur comment faire évoluer ce lien entre le quartier et le collège. Ici on n'est pas poussé par la nécessité, le bahut tourne, on n'a pas besoin forcément d'un projet d'établissement. En revanche avoir un projet rend cohérentes les actions que l'on y fait et permet de dire ça c'est utile, ça c'est important, ça on peut voir pour la suite. Le projet est bien parce que ça veut dire qu'on a une vision, on a envie de faire des choses. On a tracé des pistes là-dessus sur les formations, ce qui serait intéressant de créer. On voit sur le réseau de l'établissement ce que l'on peut mettre en place pour donner de la cohérence et du sens à ce qu'on fait et pour que les élèves voient que, quand on dit on ne gaspille pas à la cantine, c'est une cohérence avec le monde et avec

notre vision écologique du monde. L'apport d'un projet d'établissement est que tous les membres de la communauté scolaire vont savoir vers où on va, c'est ça qui fédère, qui fait qu'on peut créer une unité d'établissement, une image d'établissement, quelque chose qui va fédérer.

SB : Etes-vous allé jusqu'à élaborer le projet d'établissement avec les acteurs du territoire à Jules Romains ?

Proviseur : Le projet d'établissement était plus externalisé. La cohérence venait du fait qu'on travaillait avec des associations, avec les élèves, que nous avions défini où on voulait aller dans le collège, mais en tenant compte du quartier, de tout ce qu'il se passait autour. C'était nécessaire mais du coup ici c'est pareil, c'est à dire que si on ancre nos formations dans le développement durable, dans le sport, dans la montagne, forcément ça va rejaillir sur les structures locales et ce qu'on peut faire localement de la même manière mais c'est évidemment à une autre échelle. On était lié au quartier vraiment. En kilomètres carrés c'était dérisoire, ici c'est beaucoup plus vaste. Mais nos préoccupations vont essayer d'articuler tout ça de la même manière, c'est comme ça que je vois la chose.

SB : Pour terminer, comment vous définiriez le chef d'établissement : par une image, une référence mythologique, un mot.

Proviseur : Plusieurs images me viennent, le colosse aux pieds d'argile ? Quelqu'un qui tire des ficelles, et pas les ficelles, c'est ça l'enjeu. Je sais à peu près où je veux mener mon établissement, donc je vais dire je vais tirer sur les ficelles qui se présentent à moi pour y parvenir. Toutes les ficelles sont bonnes à tirer, même celles qui viennent du territoire. Mon rôle est de mettre en relation, de faire du lien, je ne fais pas tout seul, je m'appuie sur tout le monde autour.

SB : Vous êtes un répartiteur…

Proviseur : Oui un hub ! *(rires)*. Mais ce lycée ne tourne pas autant qu'il pourrait tourner parce qu'il y a peu de monde ici. De plus il y a des gens qui sont en train de lâcher prise ou de partir pour une raison ou pour une autre, des raisons personnelles. On voit qu'il y a des manques qui se forment et ça m'ennuie parce qu'on a des idées pour le développer. On a réfléchi comment on pourrait le faire avancer ou sur quoi il faudrait agir. Mais maintenant ce sont les ressources humaines qui manquent pour alimenter ça. Nous sommes dans une période de renouvellement où des gens partent, d'autres vont arriver. Il faudra que le nouveau chef fédère les nouvelles personnes qui vont arriver pour poursuivre un objectif qui sera le sien mais qui n'est pas le mien. Mais que je vais peut-être lui insuffler quand même *(rires)*.

5. *Entretien avec monsieur Serge Géko, principal-adjoint du collège multisite du Verdon de Castellane (05), réalisé le 8 avril 2021.*

SB : Le rapprochement des 3 établissements sur un territoire rural et isolé de montagne, qui correspond à la communauté de communes *Alpes Provence Verdon, Sources de lumière*[104], dans son périmètre de recrutement des écoles primaires, te semble-t-il profitable ?

Principal adjoint : La décision a été prise en 2017 par le recteur Beignier de mettre en place un collège multisite Annot, Saint André, Castellane. Et pourquoi cette décision ? On a une baisse d'effectif sur les 3 collèges. A partir de ce constat-là, le recteur Beignier a demandé au directeur académique des Alpes de Haute-Provence la mise en place d'un collège multisite. L'idée originale était un seul collège, un seul R.N.E., un seul C.A., une seule dotation horaire. C'était ça au départ. Et puis entre les grèves des enseignants, les parents s'en sont mêlés aussi sur le territoire des 3 collèges. Parce que la ruralité fait qu'il y a un lien étroit entre les enseignants et les familles de nos élèves, donc ces familles-là ont aussi manifesté avec les enseignants. Les politiques s'en sont mêlés, au niveau du Département 04, la députée, et monsieur Roux, le sénateur, c'est lui, en fait, qui a fait changer le projet.

On est passé d'un seul C.A., une seule dotation horaire, un seul collège, à 3 collèges, mais avec un seul chef et 2 adjoints. Chaque collège est indépendant. Même si on est en multisite, chaque collège fonctionne de manière indépendante. Pour nous, ça ne change pas grand-chose. C'est à dire qu'on se partage les enseignants, on a comme par le passé des enseignants qui sont sur les 3 collèges, notamment en italien, en musique, en arts plastiques et en physique. Les enseignants qui sont partagés sur 2 voire 3 collèges, pour nous, ça ne change pas grand-chose, c'est au niveau de la dotation où cela est un peu plus compliqué, c'est-à-dire qu'on aurait une seule dotation globale, ça serait beaucoup plus souple pour nous. En termes de gestion des achats, ça serait beaucoup plus simple et même au niveau des remplacements. Mais bon, les politiques ont fait plier le recteur, les Inspecteurs généraux sont aussi rentrés dans ce processus-là. Du coup, le recteur a tout changé.

Je suis arrivé sur le territoire en 2018, j'étais basé à Annot. Je suis resté un an à Annot, les enseignants étaient pour le multisite, parce que parmi les 3 collèges, c'est le plus petit effectif d'élèves. Les enseignants sur ce territoire-là avaient une crainte qui était la fermeture d'un des 3 collèges. Sauf que le recteur n'y a jamais pensé. Et puis la décision ne pouvait venir que du département et monsieur Massette qui est le président du département n'est pas sur cette ligne-là. Pour lui, les 3 collèges doivent rester ouverts. Ce qui est raisonnable et compréhensible, étant donné la géographie de nos territoires. Avec les transports, on ne peut pas dire demain, on ferme le collège d'Annot et les élèves doivent aller à Saint André ou Castellane, ce n'est pas possible. D'autant plus que Annot et Castellane sont frontaliers de l'académie de Nice. Annot est proche de Puget-Théniers dans le 06 qui a un gros collège. Et puis moi ici j'ai Figanières et Saint-Vallier, qui sont 2 gros collèges à plus de 600 élèves. A Annot le recrutement est beaucoup plus difficile, mais avec la mise en place d'une section sportive équitation, ils arrivent à recruter des élèves venant de l'académie de Nice. C'est ce qui sauve un peu Annot, ils sont à 100 élèves cette

[104] En application du nouveau Schéma Départemental de Coopération Intercommunale arrêté le 3 octobre 2016 par le préfet des Alpes de Haute-Provence, les cinq communautés de communes du Moyen Verdon, du Teillon, du Haut Verdon Val d'Allos, de Terres de Lumière, et du Pays d'Entrevaux ont fusionné au 1er janvier 2017 pour former une nouvelle entité : la Communauté de Communes Alpes Provence Verdon (CCAPV), *Sources de Lumière*, dont le siège social est situé à Saint André les Alpes.

année. Quand j'y étais, on était à 98, ils sont montés à 106 l'année dernière. Là, ils sont retombés à 100. Castellane, c'est grâce aux familles qui sont frontalières de notre département que Castellane est ouvert. Je prends un exemple simple, j'ai 2 divisions en 6e, sur les 35 élèves je n'ai que 12 élèves de Castellane. On est ouvert grâce à ces familles-là. On a plus de 60% des élèves qui viennent du 83 ou du 06 et qui devraient aller sur Figanières ou Saint-Vallier. Mais comme ce sont de gros collèges avec les problématiques qui vont avec, sécurité, discipline, les familles préfèrent demander une dérogation pour les mettre ici et nous ça nous arrange. Je me permets même de choisir les élèves qui veulent venir ici en fonction de leur bulletin. Je fais ce choix-là parce que je n'ai pas de CPE. L'infirmière travaille un jour par semaine ici. La Copsy, une journée par mois et l'assistante sociale une demi-journée par semaine. Avec toute cette problématique je suis obligé de faire une sélection d'élèves extérieurs.

C'est ma 2e année ici. J'étais à Annot il y a 3 ans. Au bout d'un an le directeur académique m'a déplacé à Castellane parce qu'il y avait une ambiance compliquée entre l'ancien chef et les équipes. Si bien que j'ai fait ma pré-rentrée à Annot le matin et l'après-midi j'étais là, avec une 2e pré-rentrée. C'est compliqué. On va dire que le multisite à Castellane, les enseignants sont encore contre le multisite, sauf que c'est déjà en place. Le projet d'établissement que je t'ai envoyé a été refusé. Ils ont voté contre au dernier C.A. du mois de février, les enseignants ont voté contre. Je l'ai très mal pris le principal aussi, d'autant plus qu'ils nous ont fait remonter des remarques dont on a tenu compte et au final ils ont voté contre. Cette démarche-là, je ne l'ai pas appréciée. Quelques-uns m'évitent actuellement parce qu'ils savent que j'ai la rancune tenace. Parce qu'on fait tout ce qu'on peut pour leur faciliter la vie dans l'établissement et puis ils votent contre après nous avoir donné des éléments à rajouter dans le projet d'établissement.

Donc ce projet d'établissement est commun aux 3 collèges. Le terme multisite crée un blocage, sauf que ce sont des enseignants ici qui ne se déplacent pas. Ce qu'il m'est remonté, c'est « qu'un jour on sera amené à aller sur 2 ou 3 collèges ». Oui, mais beaucoup le font déjà voilà, le problème, les heures ont déjà diminué, vous serez amené à compléter votre service ailleurs. Ce qui ne se faisait pas avant ici, c'est à dire que l'ancien chef comblait les gros sous-effectifs à partir des H.S.A. La mairie et la comcom sont contre parce qu'ils ont la crainte de la fermeture d'un collège. Le président du tépartement, comme il y a eu un changement du modèle du multisite, a donné son accord en 2018 sur le fait que les 3 collèges restent indépendants avec un chef et 2 adjoints. Les politiques se sont calmés à partir de là. À moyen terme on va arriver je pense à un C.A. et une dotation horaire.

SB : Quels seraient les avantages ?

Principal adjoint : Ce serait mieux pour le chef d'établissement qui à l'heure actuelle fait les 3 C.A. Donc pour le chef, en fait, c'est un travail énorme. Il faut multiplier tout par 3. : commission permanente, conseil pédagogique…

SB : Est-ce que tu n'as pas peur en ayant un seul établissement qu'un des 2 postes d'adjoints disparaisse ?

Principal adjoint : Le seul poste qui reste comme poste de chef, c'est celui de Saint-André-les-Alpes et la catégorie financière a changé, elle passe à 3 à partir de l'année prochaine, donc ce sera beaucoup plus attractif. Mais quand on parle du multisite, tout le monde se fige. C'est sur ce point-là que c'est plus compliqué pour le multisite. Il y a une autre ambiance qui est un peu plus compliquée. En 2018 on avait des réunions, on avait 3 réunions avec le secrétaire général adjoint du rectorat qui venait pour le suivi du multisite et depuis la Covid toutes les réunions ont été supprimées. On ne sait pas trop où l'on va actuellement.

SB : A Saint-André justement, est-ce que le fait d'avoir gardé le poste de chef peut expliquer que l'ambiance est plus sereine ?

Principal adjoint : Ma venue ici les a rassurés. D'autant plus que c'était très compliqué pendant 2 ans avec l'ancien chef. Les relations étaient cordiales et même actuellement, ça va très bien aussi. Au départ, le poste de chef aurait dû être à Castellane. Et puis il y a eu un changement parce que l'épouse de mon collègue de Saint André est enseignante à Thorame, qui est plus proche de Saint André. Il est intervenu auprès du directeur académique qui a changé la répartition des postes de direction. A part la peur irrationnelle pour les postes et d'une façon générale la peur du changement, je ne vois pas ce qui bloque. Ils se sont focalisés sur le mot « multisite » dans le projet, mais on a les mêmes projets depuis que je suis là. On a harmonisé toute la gestion financière des 3 collèges, les vies scolaires, les pratiques sont les mêmes, nous avons le même règlement intérieur qui a été voté en C.A. À Castellane il a aussi été voté l'année dernière.

SB : Comment l'avez-vous élaboré ?

Principal-adjoint : Il a été élaboré en équipe de direction à partir de ce qui existait dans les 3 collèges, et il a été présenté en conseil pédagogique aux enseignants, comme on l'a fait pour le projet d'établissement, les remarques, on en a tenu compte dans le R.I. sur les 3 sites. Les horaires c'est différent sur les 3 sites. Les conseils pédagogiques de chaque établissement ont été réunis plusieurs fois, il y a eu une grande participation et cela s'est bien passé, il n'y a pas eu de blocage. On avait fait un conseil pédagogique commun sur les collèges, mais les retours n'avaient pas été positifs, on n'a pas renouvelé l'expérience.

SB : Comment fonctionnent vos équipes de direction ?

Principal-adjoint : On a des réunions de direction, une par mois à Saint André, avec les gestionnaires. On planifie le trimestre, les actions, toute la partie budgétaire aussi. Et puis à partir de là j'ai souvent mon collègue au téléphone au moins 2 ou 3 fois pour faire le point et quand il y a une situation de vie scolaire grave, il vient. Comme pour des commissions éducatives. C'est un poste qui est quand même compliqué. Pendant le confinement, c'est moi qui ai réglé en direct parce que lui aussi avait d'autres problèmes dans son établissement.

SB : Réglementairement tu es responsable des enseignants de Castellane ?

Principal-adjoint : J'ai délégation mais c'est lui le responsable. Cela lui permet aussi d'être informé de ce qui se passe dans l'établissement. J'ai une délégation financière, mais je passe par le chef pour ordonner des dépenses.

SB : Ce que je comprends c'est que l'institution a maintenu les 3 établissements avec une existence propre pour rassurer les élus. Quel type de gouvernance pratiquez-vous au niveau des 3 collèges : une harmonisation, une mutualisation ou une information réciproque ?

Principal-adjoint : On mutualise. Après, au jour le jour dans l'établissement, je prends les décisions. Je ne vais pas remonter l'information au chef avant de prendre la décision, il me laisse carte blanche. Je gère comme je veux, ça fait 4 ans qu'on se connaît. Ensuite en réunion de direction on parle beaucoup de la gestion des enseignants, des services partagés.

SB : J'ai vu dans le projet d'établissement que vous aviez fait du GPDS[105] un axe du projet d'établissement. Est-ce qu'il y a 3 GPDS ou un seul ? Et d'une façon générale, est-ce que le fait d'être adjoint crée une différence dans tes rapports avec l'environnement proche ?

[105] Groupe de Prévention contre le Décrochage Scolaire qui fait partie du dispositif Foquale.

Principal-adjoint : Oui, il y a 3 GPDS Au niveau de la commune, au niveau de la Comcom, c'est toujours moi qui suis en première ligne avec les familles dans la communauté de Castellane. Le chef d'établissement vient de temps en temps. On sait qu'il est le chef. Les familles ne le connaissent pas spécialement, parce qu'il a aussi à gérer son collège. J'ai une posture quand même de chef d'établissement à l'interne comme à l'extérieur.

SB : Vous avez un fonctionnement, par votre personnalité à tous les 3, finalement de 3 chefs d'établissement qui se réunissent à certains moments comme s'ils se réunissaient dans un réseau.

Principal-adjoint : C'est exactement ça. On va dire qu'on est toujours sur la même ligne. On a le même caractère. Des gens bienveillants qui ne s'énervent pas, quand il faut dire les choses on les dit, on a le même caractère. L'environnement proche de chaque établissement nous perçoit comme des chefs d'établissement. Ils n'ont pas de lien avec mon collègue de Saint André, enfin directement.

SB : Est-ce que cela a permis le rapprochement d'autres personnels de chaque établissement, par exemple les professeurs documentalistes ?

Principal-adjoint : On a des projets en commun, des actions communes. Notamment dans le projet d'établissement, il y a une déclinaison commune du fonctionnement du CDI. Pour élaborer les propositions du CDI qui sont dans le projet d'établissement, les 3 professeurs-documentalistes se sont réunis et ont fait des propositions d'actions qui ont été ajoutées au projet d'établissement.

SB : Est-ce que vous avez aussi mutualisé des actions en direction du 1er degré ?

Principal-adjoint : Chaque collège a ses écoles de secteur. Les liaisons cycle 3 sont communes. C'est une liaison cycle 3 pour les 3 collèges du secteur, et chaque établissement envoie les enseignants concernés par la liaison cycle 3. Nous avons aussi eu une réunion à 3 avec l'IEN de circonscription. C'est plus simple pour lui aussi. On se réunit avant avec lui pour définir les thèmes qui vont être abordés lors de ces liaisons.

SB : Comment êtes-vous représentés dans le réseau académique Bléone-Durance ?

Principal-adjoint : Je représente souvent 2 ou les 3 collèges. Je parle au nom des 3 collèges. En fait, on est vu comme quelque chose de particulier mais personne ne s'en saisit. Peu de gens veulent venir dans ce qu'on appelle le triangle des Bermudes ! En tant qu'ancien professeur de physique-chimie, j'ai mis en place un projet qui a démarré sur les 3 collèges, c'est le projet d'astronomie ASTER[106]. Il est maintenant décliné sur une dizaine d'établissements, écoles, collèges, lycées.

SB : Est-ce que vous mutualisez aussi des missions particulières d'enseignants ?

Principal-adjoint : Il y a un exemple-type avec le parcours d'excellence. Une nouvelle cordée a vu le jour au mois de janvier, on a désigné une enseignante de Saint-André qui va être la référente sur les 2 collèges. Chaque établissement a donné 0,5 IMP[107]. Quand on arrive à avoir la bonne personne, c'est une chance.

SB : Au niveau de la collectivité de rattachement, est-ce qu'il y a un interlocuteur privilégié ou vous fonctionnez comme avant avec 3 interlocuteurs ?

Principal-adjoint : Le Département a gardé les mêmes interlocuteurs qui reçoivent les mêmes informations.

SB : Au niveau d'une demande de subvention spéciale pour un projet par exemple, est-ce que le fait de le présenter à 3 apporte une plus-value au niveau des financeurs ?

---

[106] Le réseau ASTER autour de l'Observatoire de Haute-Provence regroupe une dizaine d'établissements scolaires des Alpes de Haute Provence (04). Trois lycées, plusieurs écoles primaires rattachées à sept collèges ont décidé de mettre leur passion pour l'astronomie au service des apprentissages des élèves.

[107] Indemnité pour mission particulière.

Principal-adjoint : Oui, je l'ai testé avec l'ancienne secrétaire générale adjointe du rectorat, Madame Brioude. Il y a 3 ans, quand je suis arrivé ici, on parlait du multisite et je lui ai dit « écoutez Madame, j'ai un projet qui peut être commun aux 2 autres sites. C'est le projet ASTER. Donc je le lui ai présenté, disons que ça me permettait aussi une mutualisation des pratiques des enseignants de maths et sciences qui seront dans ce projet-là et qu'on avait besoin d'argent, de moyens financiers pour nous équiper en télescopes et en lunettes astronomiques. Et là, elle m'a dit « vous voulez combien » ? J'ai été pris au dépourvu, donc j'ai demandé une somme bateau, 5000€. Elle m'a répondu « envoyez-moi un mail ce soir ». Ce que j'ai fait, c'est que j'ai contacté tous les collèges qui étaient dans le projet ASTER. Et je leur ai demandé leurs besoins. J'ai fait remonter cette information à madame Brioude. Et nous avons reçu une dotation de 15000€. Chaque établissement a eu autour de 2000€.

Je sollicite souvent le Département, quand on met en place un projet qui peut être décliné dans les 2 autres collèges, souvent je leur dis « là on peut mettre ça en place, mais on a besoin d'être accompagnés ». Et eux, ils sont partant. Quand j'étais à Annot, j'ai fait un atelier sur le numérique avec Orange, je connais très bien la directrice pour les départements du 04 et du 05. Elle a fait venir à Annot une dizaine d'agents d'Orange avec des ordinateurs et toute la journée, nos élèves de 4ème ont pu faire du codage informatique. Nous avons invité le président du Département 04. Ce fonctionnement multisite permet de transposer les initiatives dans d'autres établissements et d'avoir plus de poids pour défendre les projets.

On a organisé la fête de la science à Annot. On a fait des ateliers, une dizaine d'ateliers qui ont été présentés aux autres élèves du collège et du primaire. Il y avait une centaine d'élèves. On devait le faire à Castellane aussi.

SB : Globalement ce fonctionnement en multisite a de nombreux avantages.

Principal-adjoint : Je ne vois que des avantages dans le fonctionnement. J'ai une enseignante de français qui a demandé une ASA[108] en février. Les remplacements, ce n'est même pas la peine d'y penser au niveau du rectorat. Et puis voilà, le déclic, une enseignante contractuelle qui intervient à Annot et à Saint André. Ayant son emploi du temps grâce au multisite, je l'ai appelée, je lui ai dit « écoutez, j'ai besoin de vos temps libres lundi et vendredi pour remplacer la collègue de français qui sinon ne sera pas remplacée ». Et elle accepte. Je n'avais pas les moyens de la payer, c'est Saint André qui l'a payée.

SB : Ce mini réseau que vous avez créé avec les 3 collèges permet aussi de lutter contre l'isolement des personnels en milieu rural.

Principal-adjoint : On est constamment en communication. On n'est pas isolé, on s'entraide.

SB : Y-a-t-il aussi une plus-value pour les élèves ?

Principal-adjoint : On fait un forum des métiers à Saint-André, on déplace tous les élèves de 4e et de 3e des 3 sites. Cela ne se faisait pas avant, il fallait aller à Digne ou à Manosque, 2h de route pour 20 minutes de présentation. On a dit non, donc on a changé, on a mis en place notre forum des métiers des 3 sites. On a pu convaincre les partenaires de se déplacer parce que nous avions réuni les 3 sites, pour un seul ils ne seraient pas venus. Le matin tous les professionnels l'après-midi, les établissements de Manosque, Digne et Sisteron présentent leurs formations depuis 3 ans.

SB : Finalement cette expérience de mini réseau, où un chef d'établissement pilote les deux autres directions, présente des avantages ?

[108] Autorisation spéciale d'absence pour les personnels pendant la crise sanitaire de la Covid.

Principal-adjoint : Oui cela donne plus de souplesse. Si j'ai des difficultés sur une application, le chef d'établissement peut prendre la main à distance. On fait les emplois du temps des 3 sites en même temps. On se réunit le même jour et puis on fait l'emploi du temps. Et donc le fait d'avoir quelqu'un un peu plus en responsabilité va être plus incitatif pour travailler ensemble et mutualiser que 3 chefs d'établissements qui se réuniraient de temps en temps même s'ils ont la volonté de travailler ensemble. On échange des visions différentes de situations qui sont globalement identiques sur ce même territoire.

SB : Est-ce que tu aurais une image, une référence pour illustrer ce mode de fonctionnement ?

Principal-adjoint : Nous sommes une famille, le chef d'établissement est au-delà d'un ami. Mais il faut bien identifier le fonctionnement. La ruralité c'est toujours très compliqué. Les gens sont méfiants. Au fil du temps vous êtes accepté, parce que vous rassurez.

SB : Cela te semble envisageable et peut-être même profitable, qu'un des deux adjoints puisse devenir chef d'établissement des 3 collèges à un moment donné ?

Principal-adjoint : Il faut bien connaître ce territoire, c'est une plus-value. Quelqu'un qui viendrait d'un gros bahut, avec des CPE, une dizaine d'AED et qui se retrouve ici, ça peut être compliqué parce que nous faisons tout. Il m'arrive quelquefois d'être en surveillance dans la cour, ou à la cantine quand il manque quelqu'un. Il faut être prêt aussi à aller au-delà de ses missions. On ne serait pas en multisite, je serais seul, ce serait plus compliqué. Dans la convention ruralité qui a été signée en 2017, il était question d'un poste de CPE Et puis très vite c'est passé aux oubliettes.

6. *Entretien avec madame Monique Jean Dit Gautier, principale du collège Marcel Massot de La Motte du Caire (04), coordinatrice du réseau académique Bléone-Durance, réalisé le mardi 16 février 2021.*

SB : Quels sont les territoires que tu as traversés dans tes différents postes ?

Principale : J'étais prof de sciences éco, donc toujours proche du monde économique et des entrepreneurs locaux. A Clermont, je faisais partie d'un groupe collaboratif, on faisait un peu des cours clé en main qu'on mettait sur le site du rectorat et notamment, on avait monté une visite de Volvic du point de vue économique. Quand tu visites, ce qui est très intéressant, c'est qu'ils ont toute leur publicité depuis le début de Volvic et donc en tant que sciences éco, ça te permet de voir comment la publicité s'adapte à l'évolution de la société. Ce qui servait à vendre en 1960, n'était pas la même chose dans les années 70, 80, 90, etc. Et avec eux tu vois aussi au niveau mondial par exemple, que la bouteille Volvic qui est légèrement bleutée chez nous en Europe, ça ne marche pas du tout chez les Japonais. Dans les pays asiatiques, il faut que la bouteille soit vraiment transparente et que l'eau soit transparente.

Ensuite en tant que personnel de direction je suis allée à Brioude en lycée comme adjointe, en Haute Loire, donc plutôt une zone rurale et j'ai fait le lycée de Monistrol-sur-Loire, en zone rurale aussi, mais la particularité c'est qu'on était plus près de Saint-Étienne que de Clermont. Je faisais partie de l'animation du CLE.

En tant que chef, j'ai été nommée à Saint Anthème (63), petit collège de 80 élèves avec internat à 1000 mètres d'altitude. L'idée de mettre en place quelque chose avec les pompiers, si j'étais restée, je l'aurais creusée. Tu cherches les opportunités en fait à chaque fois. L'opportunité dans ce collège a été la réforme du collège : le passage à une pause méridienne de 2h, et un vrai atelier théâtre, parce que dans un collège rural, travailler la culture c'est intéressant, donc on avait fait des ateliers pauses méridiennes de 1h. En collège, ils mangent, ils ont le temps de se reposer, de jouer dans la cour. Sur l'autre heure qui restait, on avait monté aussi bien des ateliers méditation, relaxation, jeux de société, tricot. Et on allait se rapprocher des personnes du coin. Ce gros atelier théâtre, qui depuis d'ailleurs se présente toujours au festival du Puy-en-Velay, et en principe, ils sont toujours primés.

Et cette idée de remplir l'internat par un projet plus attractif avait été mis en place avant que j'arrive sur ce qu'ils appelaient une formation à la montagne. Mais ça n'avait pas vraiment pris, ça avait pris la première année, mais pas vraiment après. Et donc l'idée des pompiers est arrivée après.

Alors après, pour des raisons personnelles, j'ai voulu rentrer dans l'académie d'Aix-Marseille. On m'a fait comprendre qu'il fallait que je sois beaucoup moins gourmande. Donc j'ai pris un collège plus petit que celui que j'avais, puisqu'il n'avait pas d'internat. Lettre de mission : construire un projet attractif, voire réouvrir l'internat fermé il y a 20 ans. Le projet qu'on a monté, c'était parcours citoyenneté, sécurité, défense, en se rapprochant des classes défense. Mais en n'étant pas fixé sur l'armée. Puisqu'en fait l'armée, c'est la seule institution qui n'est pas présente à la Motte du Caire. En revanche on a la gendarmerie et les pompiers. Le collège touche le centre de secours des pompiers. On a monté ça avec le prof d'histoire géo et la documentaliste. Avec des cours, des intervenants et des partenariats et on s'est aussi rapproché de la délégation militaire du 04. On a eu un franc succès, c'est-à-dire que dès ma 2e année à la Motte du Caire, la moitié des élèves a demandé à être inscrit dans ce parcours. Avec tous les 2 ans (en fin de 5e et en fin de 3e) un petit diplôme qui allait être remis à la suite d'un entretien, un oral mixte, c'est à dire avec un de nos partenaires et quelqu'un de l'Education nationale. Il y a eu des

présentations vraiment magnifiques. Et les 3èmes ont quasiment tous eu 100 sur 100 à l'épreuve orale du brevet parce qu'ils avaient choisi cette expérience comme projet d'oral. On a créé un petit diplôme qui est signé, par la délégation militaire, par l'inspecteur d'académie et par les gendarmes. Et les pompiers remettaient le diplôme de cadets de la sécurité civile.

L'année dernière, on a continué. Devant l'engouement, on s'est dit, on a des élèves qui va veulent aller plus loin. Donc là, on avait deux pistes : soit carrément leur permettre de rentrer dans une classe de défense, soit voir avec les pompiers. Et dans le 04, les élus, eux, pouvaient nous appuyer avec les pompiers, puisqu'en fait, quasiment tous les pompiers du 04 étant des pompiers volontaires, on a besoin de former de jeunes sapeurs-pompiers. A la rentrée 2019, on a réouvert l'internat qui était fermé depuis 20 ans. Il a été rénové par le conseil départemental, donc une partie sur l'été 2019, fin des travaux 2020. Je crois qu'il y a quelques travaux qui devraient avoir lieu là encore dans l'été 2021. On a ouvert l'internat avec les jeunes sapeurs-pompiers. Et on a rempli une classe. On devait avoir une promotion d'une vingtaine de gamins qui ont commencé en 5e sur le cycle 4 et ils vont sortir diplômés « Jeunes sapeurs-pompiers » en juin 22.

SB : Ce diplôme est reconnu conjointement par l'Éducation nationale et les sapeurs-pompiers ?

Principale : C'est le diplôme de jeune sapeur-pompier que tu peux faire en te rapprochant d'un centre de secours des pompiers et en principe les cours ont lieu le samedi. Nos élèves ont l'avantage de le préparer pendant le temps scolaire. La formation jeunes sapeurs-pompiers a lieu le mercredi après-midi. En plus de cette formation, ils sont obligés d'être dans le parcours citoyenneté, sécurité, défense. En complément à ce parcours, on a ajouté à partir de l'année dernière, un partenariat avec l'ONF qui vient leur présenter la forêt méditerranéenne avec les différentes essences pour être au courant des particularités de notre forêt. On devait mettre en place une formation à la manipulation des drones, parce que les pompiers utilisent de plus en plus des drones.

Cela permet d'avoir du coup un diplôme jeunes sapeurs-pompiers enrichi de ce parcours citoyenneté, sécurité, défense, dans le cursus des élèves.

SB : Au niveau de l'organisation, est-ce qu'il existe une classe spécifique pour ce cursus ?

Principale : Le parcours citoyenneté, sécurité, défense, ce sont les volontaires de l'établissement et ils sont dans toutes les classes. Les JSP cette année et l'année dernière, ils étaient dans une classe spéciale. Ils sont sur les créneaux d'ouverture normale d'un établissement scolaire, ils ont le parcours citoyenneté. Les JSP ont cours le mercredi après-midi, de 13h à 17h avec un formateur pompier. Pour chaque période, il y a une réunion entre les professeurs qui interviennent dans la formation, la SVT, la techno, la physique, les maths et le sport, et les formateurs pompiers. Dans le programme JSP on retrouve des éléments qui sont dans le programme Education nationale de ces disciplines. Et donc les pompiers se mettent d'accord avec les enseignants. Par exemple, si tu prends le triangle du feu en physique, il est fondamental pour les jeunes sapeurs-pompiers. Mais quand le professeur de physique le présente dans la classe JSP, il s'appuie sur ce qui a été fait par le pompier ou le pompier va s'appuyer sur ce qu'a fait le prof de physique sur le triangle du feu. Pareil pour le cœur en SVT.

SB : Est-ce que vous avez adapté cette formation JSP aux contraintes de l'Éducation nationale?

Principale : La formation JSP est sur 3 ans chez nous. Normalement elle est sur 4 ans. Elle est très réglementée. Il y a un programme à respecter. Dans ce programme, l'histoire géo étudie toutes les instances. Dans notre programme curriculaire les enseignants

d'histoire géo voient les institutions de la République plutôt en 3e parce qu'il y a souvent des questions au brevet. Dans la classe JSP, le professeur d'histoire géo les a vues en 5e parce que c'est au programme de la première année. Quand cette classe sera en 3e, il faudra juste un rappel pour le brevet.

SB : Existait-t-il une transposition du programme des JSP dans le cursus traditionnel ?

Principale : Non, c'est nous qui avons fait ça. Les autres collèges n'ont pas inclus cette formation dans leur cursus, ils donnent les clés de l'établissement aux pompiers le samedi.

En retour quand j'ai besoin d'une intervention, quand j'ai besoin d'une formation on s'arrange, comme je leur prête les locaux, ils sont plus sympas pour me pour former mes élèves aux gestes qui sauvent. Cette classe Education nationale qui permet d'avoir et le brevet et le diplôme JSP en même temps, il n'y a qu'à la Motte du Caire. Avec la montée en puissance chaque année, il nous fallait un 3e formateur. On a un professeur en technologie qui est pompier et qui a fait du coup la formation. Il a des heures dans son emploi du temps du mercredi après-midi qui sont prises sur la DGH. Du coup, il est maintenu sur ce poste-là.

Pour être JSP il y a des dates précises, et donc nos élèves, par leur cursus, tout ceux qui sont nés après le premier juillet, n'auront pas en 3e l'âge réglementaire pour avoir le diplôme et donc on a une dérogation particulière pour que les élèves passent leur diplôme de JSP dans la foulée, donc en fin de 3e, quel que soit leur âge. Le certificat de jeunes sapeurs-pompiers leur sera remis à la date anniversaire.

SB : Comment s'est passée la négociation avec les différents partenaires institutionnels ?

Principale : J'ai d'abord fait mon dossier parcours citoyenneté défense. J'arrive à l'inspection académique avec le professeur d'histoire-géographie. Je lui dis, voilà, on va rencontrer les partenaires qui vont nous aider à monter le projet sécurité. Et là, il y a le secrétaire général qui me dit, « bon, écoutez, on attend monsieur l'Inspecteur d'académie et monsieur le Recteur qui vont arriver ». Alors je me rapproche de lui, je lui dis « j'ai mal entendu, il y a le Recteur ? ». Il me dit monsieur le Recteur arrive avec le Président du Département, le Sénateur et la Vice-présidente du Département. Nous, on avait juste une petite feuille de deux pages. Et là, je me suis aperçue que tout le monde l'avait. On a présenté devant le Recteur notre projet de parcours citoyenneté, sécurité, défense et en fait, le Recteur arrivait de Castellane, Saint André et Annot, où il y a eu la fusion des 3 établissements, la mutualisation des 3 établissements. Le projet a plu à tout le monde. Les élus enchantés, prêts à mettre de l'argent dans l'internat. Voilà donc on a lancé ce projet. Et après, dans l'engouement, le Sénateur, est venu me parler de son projet jeune sapeur-pompier, il y a vraiment un besoin dans le 04. Donc j'ai monté tout un dossier que le sénateur a déposé sur le bureau de M. Blanquer et de M. Castaner qui était à l'époque ministre de l'Intérieur. Quand on a voulu ouvrir la 5e, l'Éducation nationale disait on complète une classe de 5e existante avec des JSP parce qu'on n'a pas les moyens d'ouvrir une classe supplémentaire. Et l'ordre est arrivé des ministres d'ouvrir la classe et de nous donner les moyens. Et donc la négociation pour la dérogation, c'est pareil. Elle s'est faite entre les ministres et les responsables pompiers.

SB : Ce projet a été porté au plus haut niveau.

Principal : Si tu arrives à faire coller ton établissement avec les besoins du terrain, tu t'aperçois que tu as les élus derrière toi. Parce qu'un petit établissement rural, c'est avant tout de l'aménagement du territoire. C'est le plus gros employeur.

SB : Cette rencontre informelle avec le recteur a été l'élément déclencheur.

Principale : Le recteur m'a dit par la suite : « Continuez allez-y, on ouvre l'internat, vous êtes dans la logique de ce que veut le ministre de réouvrir les internats fermés ». Les

premières réunions ont eu lieu dans le bureau du sénateur. On était aussi dans un projet CARDIE.

SB : Comment tu analyserais le rôle du chef d'établissement dans ce projet ?

Principale : Le chef d'établissement, c'est l'analyse du terrain. L'analyse du terrain sur le plan économique, le terrain sur lequel est basé l'établissement, et après l'analyse de ses équipes, rechercher dans les équipes sur qui tu peux t'appuyer : un jeune prof d'histoire géo est arrivé en même temps que moi et la documentaliste avec qui il s'entendait bien. J'ai bâti le projet en m'appuyant sur eux. Mais c'est ça, c'est à dire d'abord analyser.

SB : Sur qui t'es-tu appuyée dans l'analyse du terrain ?

Principale : Alors d'abord il y a l'observation. A la Motte du Caire, il y a la gendarmerie, les pompiers et le collège. Donc voilà, tu te dis, il faut faire quelque chose, tu es au milieu de la nature. Utiliser le site. Mais après, c'est vrai que tout ce qui est travaux de rédaction, de présentation des projets, c'est toi qui t'y colles. Tu t'appuies sur ton équipe intérieure pour faire relire, pour voir si ça leur va et tu le présentes au conseil d'administration. T'es l'élément qui impulse. Comme toujours dans notre métier, quand ça marche, c'est grâce aux enseignants, et si ça bugge, c'est à cause de nous.

Je suis allée voir les élus dès mon arrivée dans le territoire, élus de la commune et élus de la collectivité de rattachement. Ils ont la connaissance du terrain, c'est à nous de se l'approprier et par rapport à ce qu'on connaît de l'Éducation nationale, voir ce qu'on peut mettre en place. Si tu veux notre rôle est là, c'est-à-dire d'aller voir ce qui se passe sur le terrain.

SB : Et justement, est-ce que les élus étaient plutôt porteurs de projet ou est-ce qu'ils étaient dans un attentisme bienveillant en fonction de ce que toi tu allais proposer quand tu as pris la température du terrain ?

Principale : Faire quelque chose c'était ma lettre de mission, donc il fallait que je trouve ce quelque chose. Je me suis appuyée sur le territoire, je me souviens c'était le début de mon discours quand est venu le recteur : « Voilà, je lui dis, 100 mètres plus bas, vous avez la gendarmerie et vous allez voir que le centre de secours touche l'internat. Ce projet coulait presque de source ». Les élus dans le monde rural sont viscéralement attachés à la défense de leur collège. C'est de l'aménagement du territoire. Mais il y a que les enseignants et la direction qui ne viennent pas du coin. Et il suffit que quelqu'un chez nous, par exemple la secrétaire qui est en congé maladie longue durée, ce qui m'est arrivé la dernière année, soit remplacée par quelqu'un du terrain. Les élus ont vraiment envie de défendre leur collège. Ils avaient envie que leur collège vive et que leur collège s'éloigne d'un risque de fermeture.

SB : Dans ce projet le chef d'établissement est acteur du territoire.

Principale : Tout à fait. C'est à dire qu'on crée un projet qui évite la fermeture d'un établissement et qui correspond aussi à un diagnostic. La COVID nous a empêché de faire des portes ouvertes, ce qui aura un impact sur les effectifs.

SB : Vous avez donc adapté le projet d'établissement ?

Principale : On l'a refait. Il a maintenant un axe qui est le parcours citoyenneté, sécurité, défense et JSP. Au début il était dans notre tête. Quand on l'a rédigé avec les équipes, ça coulait de source. Quand je suis arrivée, chacun faisait son truc dans son coin. Ce projet phare a permis de donner du sens et de savoir dans la transparence ce qu'il se fait dans l'établissement. Pour la petite histoire, lors du dernier budget que j'ai présenté, un enseignant me dit, « mais vous voyez tout l'argent que vous mettez sur les JSP ? ». Je lui réponds « Mais de quoi avez-vous besoin ? Rien de plus ? C'est de la jalousie ou quoi ? ». J'ai eu l'impression d'avoir quitté un établissement où les collègues étaient plus au courant de ce qu'il se passait.

SB : Est-ce qu'il y a eu un retentissement, une information ou une aide de la part du réseau académique Bléone-Durance ?

Principale : J'étais coordonnatrice du réseau, j'avais la double casquette, donc forcément ils ont entendu parler dans le réseau de mon projet. J'ai travaillé avec les collègues pour monter les dossiers d'admission en JSP et sur les représentations de l'internat.

SB : Est-ce qu'à l'occasion de ce projet vous avez pu sortir de la Motte du Caire, voir d'autres territoires ?

Principale : Ils sont peu sortis et il quand ils sortaient au mieux c'était dans le 04. Après, il devait y avoir une rencontre avec les pompiers à Marseille. Mais je ne sais pas si elle a été maintenue. Idem pour un voyage qui devait avoir lieu.

7. *Entretien avec madame Pascale Mattiuzzi , principale du collège Jean Franco de Saint Etienne de Tinée (06), réalisé le 12 juillet 2021.*

SB : L'orientation sports de glisse est fortement marquée sur le site du collège.
Principale : Nous sommes à une heure trente de Nice. Il s'agit d'un collège de 200 élèves avec 8 divisions. Notre internat de 130 élèves attire celles et ceux qui viennent pour faire du ski. Nous avons une section sport-étude à partir de la 6ème, nous scolarisons les élèves du pôle-espoir régional à partir de la 4ème et nous proposons une section montagne. Les élèves compétiteurs de ski poursuivent à Albertville et ceux de la section montagne au lycée Valdeblore. Nous ajoutons des séances de cours supplémentaires pour rattraper les temps de compétition car nous n'avons pas la possibilité de déroger aux grilles horaires nationales. Ils ont des tablettes numériques fournies par le collège, ce qui leur permet de rester en contact avec leurs professeurs pendant les compétitions. Dans les deux cas les élèves sont sélectionnés par la fédération française de ski. Nous avons des partenariats avec les clubs environnants et la station de ski d'Auron coordonné par un professeur d'EPS contractuel car le poste spécifique n'a pas été pourvu.
Oui l'orientation sportive de l'établissement a un impact important sur la vie du collège puisque nous avons trois emplois du temps différents dans l'année pour toutes les classes. Globalement les élèves ont un très bon niveau, nous avons eu 100% de réussite au brevet cette année.
SB : Est-ce que globalement vous pouvez répondre aux demandes d'aménagement de la part des clubs et comités ?
Principale : Nous avons des pressions mais c'est nous qui avons le dernier mot. Les élèves sont soumis à l'obligation scolaire même s'ils ont un excellent niveau sportif. Pour nous les résultats scolaires sont la priorité.
SB : Est-ce que ces activités sont prises en compte dans l'évaluation des élèves notamment pour le livret scolaire unique ?
Principale : Oui nous les prenons en compte. Comme ce sont généralement de bons élèves nous n'avons aucun souci pour les valider. Les enseignants jouent le jeu et mettent en place des cours de rattrapage et du travail adapté qui est aussi très utile pour nos élèves à besoin éducatif particulier. Le passage à l'enseignement en distance au moment de la crise sanitaire en a été facilité car nous en avions l'habitude.
SB : Est-ce que les enseignants habitent majoritairement le territoire ?
Principale : Oui, et même quand ils n'ont pas demandé spécifiquement le collège. Les professeurs ne viennent pas d'eux-mêmes mais quand ils y sont, ils s'y sentent bien. Je pense à un professeur d'anglais qui rentrait des îles et qui s'est retrouvé à Saint Etienne de Tinée sur un vœu département. Même si cela n'était pas son projet initial, il a pris une location dans le territoire. Certains ont un pied à terre à Auron ou à Isola. Nous accueillons également des personnels à l'internat quand ils n'ont pas de solution. Il y a une très bonne implantation. Certains enseignants ont une ancienneté de 25 ans dans l'établissement. Concernant les non-enseignants le plus éloigné habite à 15 kilomètres.
Ils sont bien intégrés dans la vie locale ce qui leur permet d'être acteurs de projets en interdisciplinarité, voire avec d'autres établissement du secteur.
Du fait des difficultés de déplacement, l'éloignement des structures de santé et culturelles est problématique. Nous avons ainsi très peu de structures d'accueil des élèves à besoin éducatif particulier. S'il y a de nombreuses associations dans le domaine sportif, il y en a peu dans le domaine social.
Nous avons bien vu les problématiques liées à l'éloignement au moment de la tempête Alex et de la coupure des axes routiers.

SB : Est-ce que vous avez pu vous appuyer sur les acteurs territoriaux dans ce moment difficile ?
Principale : Nous n'avions plus de téléphone ni d'internet, plus d'informations de l'extérieur. La gendarmerie est venue taper à ma porte pour m'avertir d'une réunion à la mairie. J'arrive à la mairie pensant avoir des informations pour savoir comment nous allions pouvoir communiquer avec l'extérieur. La maire du village me regarde et me dit : « avez-vous des infos ? ». J'ai pu contacter le directeur académique grâce à une zone où l'on captait très épisodiquement du réseau et lui dire que nous allions bien. Nos élèves qui habitent Isola 2000 connaissent souvent des coupures dues à des risques d'avalanche par exemple. C'est pour cela qu'ils ont des familles d'accueil identifiées au cas où. Ce sont des choses qu'on ne vit pas sur la côte mais qui créent des liens. Il y a une entraide de l'isolement.
SB : Dans un territoire isolé comme celui-ci, pensez-vous que le chef d'établissement a besoin d'un temps long pour notamment pour connaître les acteurs locaux ?
Principale : J'ai demandé ce poste, mon vœu était d'avoir un poste dans la ruralité de montagne à la grande surprise de ma hiérarchie. Mes prédécesseurs ne sont pas restés longtemps, ils étaient séparés de leur famille. L'établissement a connu trois chefs d'établissement en 6 ans. L'avantage pour moi a été d'avoir pu venir ici avec ma famille. La première question qu'on m'a posée était : « est-ce que vous skiez ? ». Oui je ski, mon père était moniteur de ski. Il faut accepter que lorsque l'on éternue dans le bureau tout le village le sache. La première condition à mon avis est de s'y plaire je pense, ensuite le temps long est bénéfique mais peut s'avérer compliqué, on peut tomber dans une routine. Je me plais énormément ici : le cadre, les équipes, le collège en général. Je ne sais pas combien de temps je vais y rester 4, 5 ans, cela dépendra de la poursuite d'étude de mon fils.
SB : Comment concevez-vous le rôle du projet d'établissement dans ce contexte territorial ?
Principale : Nous souhaitons développer le domaine culturel. Cela demande pas mal de coordination car nous profitons d'une sortie pour en greffer une deuxième le même jour. Cette contrainte géographique et financière favorise finalement le travail en interdisciplinarité pour des matières qui n'ont pas l'habitude de travailler ensemble. A la rentrée on aura par exemple un projet math/EPS et un projet français/éducation musicale.
SB : Est-ce que vous voyez une plus-value dans l'organisation administrative de la métropole Nice-Côte d'Azur[109] ?

[109] La métropole Nice Côte d'Azur, créée le 1er janvier 2012, est la première métropole de France. 49 communes se sont unies pour former la Métropole Nice Côte d'Azur. Cette nouvelle forme d'organisation regroupe ainsi la Communauté Urbaine Nice Côte d'Azur, la Communauté de Communes de la Vésubie, la Communauté de Communes de la Tinée, la Communauté de Communes des stations du Mercantour et la Commune de la Tour-sur-Tinée. La Métropole Nice Côte d'Azur est organisée autour de trois entités :

Le Conseil des Maires. C'est l'instance de décision. Tous les projets importants y sont débattus et les grandes orientations sont prises par les 49 maires. 1 maire est égal à 1 voix pour assurer la plus grande équité possible entre les communes, petites et grandes. Tous les projets importants y sont systématiquement débattus avant d'être présentés aux instances délibérantes. Il permet également au Président de recueillir l'avis des maires des communes membres sur les affaires concernant la Métropole. Il se réunit toutes les 6 semaines environ.

Le Conseil métropolitain. Assemblée délibérante composée de 130 élus qui siègent au Centre Universitaire Méditerranéen à Nice, en moyenne six fois par an, pour délibérer sur les grands enjeux de la Métropole.

Un organe exécutif : le président et les vice-présidents qui sont élus parmi les conseillers métropolitains.

Principale : Je ne vois pas de plus-value apportée par la métropole, elle est trop loin. Elle n'intervient pas financièrement au niveau des collèges, pour nous elle est invisible. Nous ne travaillons qu'avec le Département même si l'année prochaine la métropole va prendre en charge l'organisation scolaire. Il y a des transports scolaires organisés par la métropole mais très localisés. Nous n'avons pas de lignes Saint Etienne Nice spécifique. Nos déplacements culturels avec les élèves se font sur notre dotation de fonctionnement. Si la métropole pouvait financer des structures d'accueil dans le domaine social et médical ce serait également une bonne chose.
Nous avons monté une cordée avec la fac de Staps de Nice en lien avec le lycée de Valdeblore. Cette verticalité un peu tentaculaire est intéressante mais nous n'en sommes qu'au début. Mais au départ le projet prévoyait de m'encorder avec le lycée Apollinaire de Nice, cela n'avait pas de sens. Nous avons fait évoluer le projet pour que ce soit le lycée de Valdeblore qui soit la tête de cordée.
SB : Dans les relations avec les acteurs du territoire, quel lieu ou niveau administratif est ou serait pertinent pour nouer des liens et discuter de projets ?
Principale : Notre réseau montagne fonctionne bien avec les établissements scolaires, le lien commence à se mettre en place avec les écoles. Le conseil d'administration est un lieu qui permet de faire le lien avec la commune. Le directeur de l'éducation du département siège toujours à notre conseil d'administration. La relation avec les politiques peut être délicate surtout dans un territoire comme le nôtre. Il est important de marquer notre indépendance en tant que chef d'établissement. Le dialogue est finalement souvent informel en dehors des instances.
L'établissement apporte à la commune, ne serait-ce que par l'énorme internat. Il est un pôle d'attractivité par rapport à la côte. C'est un atout de la commune qui rayonne sur le territoire.

Les compétences sont la voirie, le stationnement, le nettoiement, la collecte et le tri, l'assainissement et l'eau, l'urbanisme, l'emploi et la politique de la ville, le logement, le transport, le développement économique, la promotion du territoire à l'international.

8. Les chefs d'établissement et l'équipe de direction élargie des couronnes d'attraction des villes < 50.000 habitants.

8. *Entretien avec madame Estelle Weber, principale du collège Les Giraudes de L'Argentière-La Bessée (05), réalisé le 12 juillet 2021.*

SB : Que représente pour toi le territoire sur lequel se trouve le collège ?

Estelle : Je dirais qu'il est important de saisir tout ce qu'il est possible de prendre dans l'environnement du collège de façon à proposer aux élèves ruraux pratiquement la même offre de formation qu'en milieu urbain. C'est ma philosophie du partenariat, casser cette inégalité entre le rural et l'urbain. Pour que les partenariats aient un sens, il faut s'appuyer sur un projet d'établissement afin de rationaliser l'offre et la recherche de partenaires. L'écueil parfois est que les enseignants arrivent à s'en saisir, qu'ils y donnent du sens en amont, pendant les actions ou a posteriori. Le mille-feuille d'actions et de partenariats n'apporte pas de plus-value selon moi, l'élève n'en tire pas bénéfice sur le long terme. Nous avons fait venir une pièce de théâtre dans la cour du collège cette année en partenariat avec l'école primaire mitoyenne, ce qui a donné lieu à un travail pédagogique derrière.

SB : Est-ce que le projet d'établissement dont tu as parlé pourrait être aussi discuté avec les acteurs du territoire ?

Estelle : Les partenaires extérieurs sont des forces dont il faut tenir compte car on ne peut pas seulement se contenter des forces internes à l'établissement.

SB : Comment se mettent en place ces partenariats ?

Estelle : Il y a des habitudes de partenariat déjà installées dans l'établissement mais l'on a parfois aussi des acteurs qui se présentent spontanément. La professeure-documentaliste du collège est également une personne ressource pour ce qui concerne l'action culturelle. Entre chefs d'établissement aussi nous pouvons échanger des informations, de même lorsqu'on se présente aux élus.

SB : Est-ce qu'il serait pertinent d'avoir une instance où ces échanges seraient facilités ?

Estelle : J'ai été invitée à un CESC[110] départemental où j'ai pu rencontrer des partenaires que je ne connaissais pas. Je pense qu'il serait aussi intéressant de connaître les partenaires avec lesquels des conventions ont déjà été signées, surtout dans un milieu rural où les propositions ne sont pas très nombreuses.

Pour moi le niveau pertinent est départemental. La logique de réseau académique me semble trop restreinte, le niveau régional trop large. De plus ici dans les Hautes-Alpes, nous sommes trop limités par les frontières régionales, comme par exemple avec l'académie de Grenoble limitrophe. Grenoble est plus proche du Briançonnais qu'Aix ou Marseille, en temps et en kilomètres. Je pense que le niveau départemental est intéressant dans l'optique aussi de limiter les frais dus aux déplacements. Le secteur du collège comme ici en milieu rural offre peu d'opportunités à mon avis pour être pertinent. L'Argentière est très isolée contrairement à Briançon qui propose une offre plus diversifiée. L'intercommunalité peut être intéressante.

SB : Le travail en réseau académique te semble-t-il efficace ? Quelles évolutions y apporterais-tu ?

Estelle : Je trouve que le réseau académique nous a isolés. Nous avons des problématiques spécifiques mais nous aurions intérêt à en parler aussi avec le réseau voisin Porte des Alpes. Or nous ne les rencontrons plus, nous restons entre nous dans le nord du département. C'est dommage par exemple dans le domaine de l'orientation où l'offre de formation est surtout présente dans le sud du département. C'est peut-être plus adapté dans un grand département comme les Bouches du Rhône. Je pense qu'il ne faut

[110] Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté est une instance de l'établissement.

pas oublier les coins isolés qui devraient aussi recevoir des offres de la part des métropoles.

SB : Quelles sont difficultés que tu rencontres en matière d'orientation ?

Estelle : C'est une chance d'étudier sur ce territoire protégé. Mais les formations qui pourraient intéresser nos jeunes ne sont pas toujours accessibles parce que c'est trop loin, il n'y a pas forcément d'internat, ils sont trop jeunes pour quitter leur famille. L'offre de formation est limitée ici. Quitter le territoire n'est pas une fin en soi, c'est difficile d'avoir une position tranchée sur le sujet. Mais il est évident que pour évoluer il va falloir partir à un certain moment. Partir c'est une compétence que l'on peut travailler en commun avec les acteurs du territoire, ne serait-ce qu'au niveau des transports.

SB : Penses-tu que le chef d'établissement ait besoin de plus temps pour mener à bien le travail avec les partenaires territoriaux ?

Estelle : Quel que soit le territoire il faut du temps, trois ans c'est trop court. Je ne me vois pas rester 20 ans au même endroit. J'ai besoin de renouvellement. Est-ce que ce doit être une contrainte, je ne sais pas.

SB : Quel est ton ressenti par rapport à cette ruralité de montagne ?

Estelle : J'ai grandi en région parisienne, dans des quartiers difficiles. Je n'en pouvais plus de cette indifférence qu'on rencontre souvent en milieu urbain. Je suis allée vers des territoires de moins en moins peuplés, je suis passée par Futuna ! Ici c'est l'isolement avec la famille qui me pèse. Les trajets sont compliqués. Quand on est originaire du territoire c'est plus facile de rester en contact avec la famille. Il y a aussi le climat qui est compliqué en hiver. Malgré tout je ne souhaite pas retourner dans une grande ville. Je me sens préservée ici, c'est la même chose pour mes enfants.

SB : Quelle a été ton expérience de ces territoires peu peuplés ?

Estelle : L'école est effectivement le lieu ressource de toute la population locale. La vie tourne autour de l'établissement, c'est un point de repère. Les parents ont fréquenté ce lieu. On se repère à l'église mais aussi à l'école. Il y a une forte attente de la part de la population et en même temps l'établissement vit grâce au territoire qui va pouvoir un peu compenser l'isolement dans les domaines financier et culturel par exemple.

SB : D'une façon générale cela pose la question de comment et qui pilote ces interrelations.

Estelle : C'est vrai que l'entrée par les enseignants est ce que l'on rencontre le plus souvent : Les enseignants sont évidemment les mieux placés pour trouver l'adéquation entre les programmes nationaux et les savoirs acteurs du territoire. Quel est le rôle du chef d'établissement ? Accompagner l'enseignant dans ses projets, formaliser les partenariats, valoriser les actions à l'intérieur et l'extérieur. Par sa vision globale le chef d'établissement doit aussi chercher à donner du sens aux actions grâce au projet d'établissement, ce qui donne aussi du sens à la présence de l'élève dans l'établissement. Le chef d'établissement est le chef d'orchestre !

SB : As-tu senti une différence au niveau de la façon d'habiter le territoire de la part des enseignants entre Briançon et L'Argentière ?

Estelle : Il y a moins de professeurs qui habitent le territoire ici à L'Argentière mais je ne perçois pas vraiment de différence d'implication dans le territoire. Ils travaillent peut-être moins avec des acteurs locaux parce qu'il y a moins d'offre qu'à Briançon. Il faut dire aussi que cette année a été très particulière. Malgré notre projet de travailler avec le centre social force est de constater que nous n'avons rien fait bien qu'il existe un partenariat. De même pour le projet des colporteurs de savoirs piloté par notre professeure-documentaliste avec les médiathèques du canton.

Je pense qu'un enseignant qui habite ce territoire sera au courant de davantage de choses, il reçoit dans sa boîte aux lettres la lettre d'information de la commune par exemple. En habitant sur place il peut y avoir davantage d'interrelations. Par exemple cette année une enseignante a proposé une sortie à l'aérodrome voisin de Saint Crépin pour le niveau cinquième car son beau-père en est le président.

9. *Contribution écrite de madame Marielle Lauro, professeure-documentaliste du collège Les Giraudes de L'Argentière-La Bessée (05).*

Le rôle des documentalistes dans le développement d'une culture de territoire

1/ Une profession multiforme

L'enseignant documentaliste exerce des missions variées et complémentaires, qui le placent au cœur de la vie de l'établissement :

- Au service des élèves, il les accueille et les forme ; c'est un interlocuteur particulier pour des jeunes qui passent leur journée dans l'établissement : entre deux cours, le temps passé au CDI est propice à l'ouverture culturelle (recherches d'informations, lecture, éducation aux techniques documentaires, expositions, animations, sieste contée, etc.)
- Au service des autres enseignants, il travaille en concertation avec eux, ce qui permet un développement d'actions pédagogiques et culturelles très riche, tant dans l'enceinte de l'établissement sous forme de co-interventions ou de rencontres d'auteurs et de professionnels, qu'à l'extérieur, sous forme d'actions se déroulant dans les équipements culturels de proximité (cinéma, bibliothèque, musée de la mine, foyer de la mairie) de l'arrondissement (maison du PNE à Vallouise, théâtre du briançonnais, fonds FRAC, CPIE de Briançon ...) départemental, régional, interrégional ou transalpin (musée de Gap et de Grenoble, centre d'astronomie de Saint-Michel l'Observatoire, PN de Port-Cros, musée d'art contemporain de Rivoli, opéra de Turin...)
- Au service de la culture, il développe un fonds de ressources documentaires et de fiction, enrichit constamment le nombre de ses partenaires culturels et, assurant souvent la mission de référent culturel de l'établissement, recense et assure la promotion des actions culturelles en interne et à l'externe.

2/ Un ancrage territorial

La dimension culturelle du métier d'enseignant documentaliste est certaine, et permet à l'établissement de rayonner sur son environnement culturel. Des liens se nouent entre enseignants de l'EN et acteurs territoriaux de la culture : conseil départemental, communauté de communes et communes, théâtres, cinémas, bibliothèques et librairies, musées et archives, structures dédiées au patrimoine scientifique, nombreuses associations locales ou départementales du domaine culturel et social, sans oublier un grand nombre d'artistes indépendants ... Notre territoire est constitué d'un maillage de professionnels et de bénévoles, et, pour le documentaliste et les autres enseignants, il s'agit de favoriser la rencontre du public scolaire avec eux dans le temps de leur scolarité (enseignements artistiques, parcours PÉAC et autres activités culturelles)

3/ Pour aller plus loin : le réseau des bibliothèques du canton de L'Argentière et le projet des Petits colporteurs.

Depuis quelques années, la conception du développement culturel d'un établissement scolaire tend à se modifier : à la double dynamique consistant à faire venir la culture dans l'établissement d'une part, et amener notre public scolaire vers la culture hors de l'établissement d'autre part, s'est ajoutée l'idée que des structures culturelles d'un territoire pouvaient faire un pas de plus dans leur coopération. En effet, notre territoire est à la fois vaste et très peu dense ; nous sommes un petit nombre d'acteurs culturels, et le souhait de se rapprocher davantage est largement partagé. Les distinctions de tutelle, par exemple, peuvent être dépassées pour redessiner le paysage culturel du territoire.

Ainsi, lorsque la BDP 05 a commencé à favoriser l'émergence de réseaux de bibliothèques dans tout le Département, le CDI du collège s'est positionné pour faire partie du réseau des bibliothèques du canton de L'Argentière, ce qui modifie le schéma habituel.

La création de réseaux de bibliothèques est en effet un des axes du projet de développement de la lecture publique de la BDP 05[111].

Sur notre territoire, la bibliothèque municipale de L'Argentière devient médiathèque centre, celle de Vallouise devient médiathèque relais, et les autres bibliothèques du canton ainsi que le CDI du collège s'associent pour développer des actions culturelles communes et proposer un dispositif de prêts inter-bibliothèques original.

Actions culturelles communes[112] :

1. Partir (re)venir dans les Hautes-Alpes.

« Suite au succès de l'action culturelle inter-bibliothèques Le canton dans la tourmente de 14-18, organisée en 2018, les Bibliothèques Municipales de La Roche de Rame et Puy Saint Vincent ont rejoint les bibliothèques du Canton de l'Argentière la Bessée pour un nouveau projet intitulé Partir-ReVenir dans les Hautes-Alpes.

Depuis 2 ans, les bénévoles, les responsables des BM du canton de L'Argentière la Bessée et la documentaliste du collège des Giraudes travaillent ensemble sur ce nouveau thème.

Sous ce titre, Partir-ReVenir dans les Hautes-Alpes seront abordées les migrations humaines d'hier et d'aujourd'hui qui ont façonné et façonnent notre environnement. Chaque bibliothèque a décliné ce thème à partir de l'histoire et des opportunités locales, pour vous proposer un mois et demi d'animations tout public (Expositions, conférences, contes, films, ateliers d'écriture, travail scolaire)

Dans ce contexte particulier, nous remercions vivement :

- Les élus des communes de L'Argentière la Bessée, Champcella, Freissinières, Puy Saint Vincent, La Roche de Rame, Saint Martin de Queyrières et Vallouise-Pelvoux qui nous ont suivi financièrement et matériellement,
- Les professeurs et Mme la principale du collège des Giraudes
- La Bibliothèque Départementale, son directeur M. Blaise Mijoule et notre référente Juliette Sableaux
- Le Département des Hautes-Alpes pour l'octroi de subvention »

2. « Les Petits Colporteurs »

Projet de prêt entre les bibliothèques du canton de L'Argentière

1- État des lieux

A l'heure actuelle, chaque bibliothèque du réseau dispose d'un fonds propre, ainsi que de prêts périodiques de la BDP. Lorsqu'une bibliothèque cherche un ouvrage qu'elle n'a pas, elle fait une demande de prêt à la BDP, sans savoir si cet ouvrage est disponible dans le fonds d'une autre bibliothèque du réseau. Les fonds de chaque bibliothèque ne sont pas informatisés, sauf celui de L'Argentière. Toutefois, les bibliothécaires connaissent bien leur fonds et peuvent facilement réagir aux demandes.

[111] Bibliothèque Départementale de Prêt des Hautes-Alpes *https://bibliotheques.hautes-alpes.fr/accompagnement/developpement-de-la-lecture-publique-pdlp*

[112] *https://www.toutle05.fr/event-pro/partir-et-revenir-dans-les-hautes-alpes/*

D'autre part, le CDI du collège de L'Argentière, membre du réseau des bibliothèques, accueille les élèves issus de toutes les écoles du canton. Certains élèves fréquentent à la fois le CDI et la bibliothèque de leur commune.

2- Objectif

L'idée, c'est de se servir du CDI comme plateforme d'échanges d'une bibliothèque à l'autre, par le biais d'élèves volontaires pour assurer le transport des ouvrages, de la bibliothèque de leur commune (celle qui prête) au CDI, puis du CDI vers la bibliothèque d'une autre commune (celle qui emprunte). Ils seraient « les Petits colporteurs » du réseau. Ainsi, une circulation d'ouvrages pourrait se mettre en place localement, ce qui serait un pas de plus dans la construction de notre réseau, au-delà des actions culturelles communes.

3- Mise en œuvre

Le projet nécessite l'accord des autorités de tutelle, une convention de prêt entre les bibliothèques, ainsi qu'une convention entre les élèves colporteurs, leurs parents et les bibliothèques. Une fois que les bibliothèques auront obtenu l'accord de leur tutelle, les bibliothécaires et la documentaliste exposeront le projet à leurs emprunteurs et chercheront des élèves souhaitant devenir colporteur. Une liste annuelle de Petits colporteurs sera ainsi constituée, de façon à faire le lien entre chaque bibliothèque et le CDI.

Lorsqu'une bibliothèque cherchera un ouvrage, elle fera sa requête par mail auprès des membres du réseau. Si une bibliothèque dispose de l'ouvrage, elle le signalera en retour et le prêt pourra se mettre en place, via le CDI. Chaque bibliothèque fournira une enveloppe cartonnée de grand format à son nom, ou une mallette, pour le transport des ouvrages, et joindra une fiche indiquant la bibliothèque d'origine et la destinataire du prêt, afin qu'au CDI la documentaliste sache à quel colporteur la confier.

Ce système de prêt fondé sur l'implication d'élèves volontaires s'inscrit dans la politique de l'établissement, qui met en avant l'engagement et la citoyenneté, ainsi que le développement de la culture. Mais au-delà du rôle des Petits colporteurs, l'implication des élus, des parents, des bénévoles et des professionnels des bibliothèques sera essentielle pour permettre à l'idée de réseau de se développer dans les différentes communes du canton, en attendant l'étape suivante : la reconnaissance d'une identité culturelle commune.

9. Les chefs d’établissement et l’équipe de direction élargie des pôles d’attraction des villes < 50.000 habitants.

10. Entretien avec monsieur Hervé Bertocchi, principal du collège Les Garcins de Briançon (05), réalisé le mardi 26 janvier 2021

SB : Est-ce que tu as déjà eu une expérience de la ruralité dans ton cheminement de carrière ?

Principal : Chaque établissement scolaire est complètement ancré dans son territoire au niveau culturel, naturel, tissu économique etc.. L'établissement scolaire, même si c'est un établissement de formation initiale, doit s'ancrer, se nourrir des spécificités du territoire. C'est indispensable.

Il s'agit de mon troisième poste de personnel de direction. Mon premier poste quand j'étais proviseur-adjoint, c'était dans le centre de la Brie, en pleine campagne, un territoire rural, avec toutes les spécificités que cela peut avoir, y compris les difficultés économiques et sociales.

Les projets pédagogiques qui naissent dans les établissements, souvent partent de l'observation du territoire proche, de l'environnement proche, et ainsi les disciplines vont pouvoir se nourrir de cet atout important qu'est le contexte local. Je crois qu'il est important que les élèves que nous avons au quotidien puissent connaître l'endroit où ils vivent. C'est indispensable. Voir que chaque territoire a des atouts, a des inconvénients, et qu'en fonction de ce qu'on veut pour soi-même, pour son choix de vie, le territoire peut-être soit un frein, soit un levier pour aller plus loin.

Alors dans les territoires ruraux on ressent souvent une espèce d'autocensure de la part des familles des élèves pour quitter le territoire et aller plus vers des formations, vers des études, essayer de s'élever un peu de son milieu social. C'est ce que dit Salomé Berlioux dans *Les Invisibles de la République* : c'est à la fois une chance de vivre dans un territoire rural et c'est à la fois un enfermement. C'est un tel enfermement qu'il y a effectivement une autocensure des jeunes et des familles, mais aussi l'État qui oublie ces territoires car cachés à la vue de tous, ça c'est la première chose. La deuxième chose, c'est que ces territoires, même s'ils peuvent être économiquement vifs, c'est compliqué en ce moment de parler d'économie vive dans la vallée de Serre-Chevalier avec toutes les contraintes gouvernementales dans le domaine sanitaire, les jeunes ont souvent une bonne qualité de vie et ils n'ont pas envie d'aller à la ville. Ce sont les deux points majeurs pour planter le tableau. En tant que chef d'établissement, si l'on n'a pas compris cela, on passe à côté des jeunes, du territoire et de leurs familles.

SB : Qu'est-ce que tu entends par « connaître » le territoire ?

Principal : Connaître le territoire c'est savoir ce qu'il y a à sa disposition pour bien évoluer, mieux vivre et pour mieux avancer, c'est important.

SB : Est-ce que cette position a été confirmée en arrivant sur le territoire où tu exerces actuellement ?

Principal : Alors ce territoire contrairement au territoire de la Brie, est encore une spécificité différente. La montagne ce n'est pas la plaine, la plaine ce n'est pas la montagne. On est au bout du monde ici : au bout de la France, une zone relativement enclavée, loin de tous les centres économiquement vifs et des centres de décision. Le plus proche c'est Grenoble, Gap n'a pas le dynamisme d'une métropole. Aix-en-Provence et Marseille sont encore plus loin. Donc c'est un terrioire rural qui est en plus enclavé. Le territoire de la Brie c'est plat, il y a du RER, Paris est à ¾ d'heure. Malgré tout dans l'esprit des jeunes et de leurs familles il y a une autocensure, en terme de formation dont j'ai parlé.

S.B. : En quoi le territoire peut-il apporter un gain ou être un frein pour l'établissement ?

Principal : Ce territoire reculé présente l'avantage de faciliter les liens. Il y a une connaissance de l'autre, on est dans un microcosme, il est facile de lier des liens dans le

domaine économique, culturel, patrimonial. C'est un véritable gain d'autant plus qu'étant donné qu'il n'y a pas pléthore d'établissements scolaires, il est connu dans le territoire. Avec une image positive ou négative, mais il est connu. Ce qui n'est pas forcément le cas dans les métropoles où il y a une densité importante d'établissements au kilomètre carré. L'avantage du milieu rural est qu'on connaît l'étblissement, on sait ce qu'il s'y fait, et du coup on est plus enclin à nouer des partenariats.
L'avantage du collège pour le territoire, dans l'autre sens, c'est que justement, par sa capacité à connaître les autres, à agir et à interagir avec son milieu, va permettre de faire connaître le territoire aux élèves : quels sont les secteurs d'activité qui fonctionnent bien, quelle est la richesse naturelle, c'est important dans notre région, quelles sont les activités physiques et sportives qui se développent. Il y a vraiment un échange gagnant-gagnant entre le collège et le territoire.
SB : J'entends dans ton propos que le territoire peut être une aide dans les missions du chef d'établissement.
Principal : Dans ses missions oui, puisqu'on doit s'ouvrir au monde qui nous entoure, le Département etc., et dans ce territoire-là c'est souvent plus simple parce que l'établissement a une identité connue et reconnue. Après, comme dans tout partenariat, les relations interpersonnelles jouent beaucoup. Il faut que chacun, territoire et collège, ait envie de travailler avec l'autre, ait envie de s'ouvrir, de monter des projets, des partenariats, ait envie de se connaître. Se connaître est la base du partenariat.
SB : Selon toi, ces échanges pourraient aller jusqu'où ? J'ai vu dans le projet d'établissement du collège une action de grande envergure sur le développement durable portée par de nombreux personnels du collège et plusieurs acteurs du territoire. Est-ce que cette « entrée » des acteurs du territoire dans l'établissement est bien perçue ou cela crée-t-il des tensions ?
Principal : Alors pas du tout, je crois que les acteurs de l'établissement tirent bénéfice de connaître ce qui les entoure, des interventions multiples et variées. On a en effet la demi-journée tous éco-citoyens où énormément d'ateliers sont animés par des personnes extérieures à l'établissement, parfois en co-animation avec des professeurs de l'établissement. Je perçois un retour plutôt positif. Il n'y a pas d'hostilité, certains peuvent « traîner la patte », mais il n'y a pas d'hostilité verbalisée.
SB : Est-ce que la motivation des personnels de l'établissement de s'ouvrir au territoire se heurte parfois à un manque de moyens ?
Principal : Ce sont souvent les moyens financiers qui manquent. Lorsqu'on fait intervenir un acteur du monde associatif, cela a un coût. On est quand même dans une société où tout a un coût. Nous n'avons pas toujours les moyens de financer toutes les interventions même si le Département donne une subvention pour le parcours d'éducation artistique et culturelle, et pour les activités physiques et sportives. On peut donc financer beaucoup de choses, des interventions, des sorties, mais il y a toujours des choix à faire.
SB : Quelle position la collectivité terrtioriale de rattachement adoptent-elles : force de proposition, entrisme, ou en retrait ?
Principal : Tout d'abord il faut préciser que le choix que fait notre collectivité de rattachement de financer les activités n'entre pas dans ses prérogatives[113]. Le Département 05 a fait le choix d'aider les collèges dans ce domaine. Est-ce qu'il y a de l'entrisme, je n'en ai pas vraiment l'impression. Que la collectivité demande comment les

[113] Le financement des activités pédagogiques incombe à l'État, qui depuis plusieurs années n'abonde plus en numéraire le budget de l'établissement de façon suffisante. La dotation globalisée laisse très peu de marge de manœuvre pour la culture.

fonds sont employés me semble normal : nous sommes cependant très libres dans les actions que l'on monte, il n'y a pas la volonté de nous imposer quoi que ce soit.
SB : Réciproquement, serait-il intéressant que l'établissement prenne en charge certaines actions à l'initiative des collectivités découlant de leur politique locale ?
Principal : Les actions ponctuelles ou individuelles, c'est très bien, maintenant je ne suis pas sûr qu'il faille généraliser. On sait très bien que l'expérimentation générale ne fonctionne pas toujours. Quand on expérimente, on donne les moyens pour que cela réussisse, et quand on généralise c'est souvent à moyens constants. Je suis pour les partenariats locaux : un travail avec les écoles primaires, sur certains objets précis, nous avons une salle de robotique en cours d'équipement qui sera mise à disposition du premier degré. On est sur de l'action individuelle parce que les personnes se connaissement et ont envie de travailler ensemble et cela fait avancer le territoire.
SB : N'y a-t-il pas un intérêt à mutualiser certaines activités avec les associations locales dans le cadre notamment du péri-éducatif ?
Principal : Je n'en suis pas convaincu. Avec la mutualisation ou la centralisation, on finit par diminuer le nombre d'acteurs. Nous avons eu l'été dernier dans le cadre de l'école ouverte un partenariat avec le cinéma Eden, avec le service du patrimoine, avec le club de rugby, ce sont des partenaires qui se mobilisent avec l'Éducation nationalequand il y a un projet particulier. La centralisation pour moi n'est pas forcément une bonne chose. Il faut garder les spécifictés de chacun.
SB : Le chef d'établissement connait-il suffisamment ce qu'il se passe sur son territoire ?
Principal : Il existe des PIJ ou des BIJ, les pôles ou bureaux d'information jeunesse dans les grandes villes. Je connais les acteurs et le territoire, cette information je l'ai. Dans mon précédent étalissement le PIJ[114] intervenait une fois par semaine sous forme d'ateliers. Ce sont des choses qui peuvent se faire ailleurs en fonction des budgets, des locaux et de la volonté politique.
SB : Ressens-tu une incitation, une « prescription » de l'institution pour s'ouvrir davantage aux territoires ?
Principal : Le personnel de direction a toute latitude pour mener la politique de l'établissement dans la direction qu'il souhaite. Il y a tout de même une partie de l'évaluation des personnels de direction qui concerne l'ouverture culturelle et les partenariats. Ce pan-là intervient dans les missions du personnel de direction, il est obligé de s'y intéresser en tous cas. Le prescripteur oriente le chef d'établissement dans cette direction aussi, c'est évident. A cet égard il y a énormément de choses proposées par le rectorat : jeux, concours et associations agréées. C'est à l'établissement de faire le choix en fonction de sa politique et de ses besoins, il est hors de question de s'éparpiller. L'objet principal d'un établissement scolaire est que l'enseignement s'y déroule de la manière la plus normale possible, même si les élèves n'apprennent pas que des choses en classe.
SB : Est-ce que tu peux préciser cela ?
Principal : La connaissance du monde, elle se fait au fil des rencontres, de ce qu'on peut voir, observer. Le professeur dans la salle de classe peut indiquer comment est le monde, comment il faut voir le monde. Mais il y a aussi la place pour entrer en interaction avec le monde et le patrimoine. Actuellement nous avons une exposition dans le hall sur la

[114] Le Pôle information jeunesse (PIJ) est avant tout un lieu d'accueil, d'informations et de documentation. Il a une mission d'intérêt général, définie et garantie par l'État. Le Pôle information jeunesse s'adresse à tous les publics mais en particulier les jeunes dans une mission d'accompagnement (information et orientation) sans se substituer aux institutions ou organismes compétents mais plutôt en complémentarité.

déportation et la résistance qui permet de découvrir cette partie de l'Histoitre d'une manière un peu différente que sous la forme d'un cours académique. Il y a aussi une classe qui est en visite parimoine cet après-midi dans la ville de Briançon, donc on apprend aussi différemment en observant, en regardant le monde qui nous entoure, sans passer nécessairement par la plume et le papier. Mais il est important qu'il y ait une reprise avec la plume et le papier de ce qui a été vu parce que la formalisation est indispensable pour ancrer la connaissance.
SB : Le rôle des acteurs du territoire doit-il être uniquement une illustration de ce qui a été vu ou va être vu en classe ?
Principal : Oui ce peut être cela, pour bien ancrer dans la mémoire. On peut aussi dire qu'à partir de ce qui a été vu on va construire quelque chose. Induction et déduction. Il faut qu'il y ait les deux, pour s'adapter à chacun, chacun n'apprend pas de la même façon.
SB : Que penses-tu d'un enseignement un peu hybride qui ne serait plus porté uniquement par l'enseignant ?
Principal : D'une façon générale ce qui n'est pas académique plaît davantage aux élèves. Un cours ils savent comment cela se passe : l'appel en début d'heure, le professeur va dérouler son cours et à la fin il y aura le cahier de textes avec les devoirs. Dès lors que cela sort un peu du cadre, les élèves ont une certaine motivation. Après, il ne faut pas que ce qu'il se passe à l'extérieur reste un épiphénomène. On n'est pas seulement sur du ludique et de l'amusement : ce qui est fait différemment doit servir les apprentissages. C'est le rôle de l'école. Nous ne sommes pas un centre aéré ni un lunapark, toute activité doit avoir une contrepartie didactique et éducative.
SB : Et cette coopération est bien perçue par les enseignants qui laissent à cette occasion un peu de leurs prérogatives ?
Principal : Oui.
SB : As-tu le sentiment que l'institution accorde une attention particulière, une aide, au territoire dans lequel se trouve l'établissement ?
Principal : L'institution a de plus en plus un regard bienveillant sur les territoires ruraux. Il y a des indicateurs tels que l'indice d'éloignement qui sont apparus. Le territoire rural est pris en compte, jusqu'à quel point je ne sais pas, mais il y a une volonté de contrebalancer une politique globale des 30-40 dernières années, avec des moyens qui sont ce qu'ils sont. Nous ne sommes pas dans une période d'opulence, tout le monde le sait. Mais je pense que l'institution a conscience et connaissance des territoires.
SB : Estimes-tu que le métier de personnel de direction va devoir de plus en plus évoluer vers la mâitrise et la prise en compte des spécificités locales ?
Principal : Je ne me pose pas la question dans ces termes-là, un personnel de direction c'est flexible et ça s'adapte.
SB : Quelle évolution est souhaitable : une plus grande proximité avec le local, l'environnement immédiat, ou bien rester à une certaine distance du territoire, dans une posture de représentant de l'État ?
Principal : Moi je suis très sensible sur le fait que le chef d'établissement est le représentant de l'État. C'est le fondement qui permet à la maison de tenir. Mais il est aussi ouvert sur le monde qui l'entoure, il peut être un partenaire sur un projet avec une autre institution, un autre établissement, une collectivité. Cette ambivalence est intéressante, mais je suis très attaché au fait qu'il soit représentant de l'État.
SB : Tu es favorable à un pilotage national, uniforme ?
Principal : Je ne sais pas s'il est national, mais en tous cas je pense que le fait que le chef d'établissement soit le représentant de l'État est un phare qui éclaire la nuit, c'est un point fixe que j'espère rassurant. Nous vivons dans un monde très anxiogène, où il y a des

difficultés. Parfois il est bon de s'accrocher ou se raccrocher à quelqu'un et de se dire « bon, cette personne-là doit avoir la réponse, si j'ai une difficulté je peux aller la voir, je peux échanger ». Je vais être écouté. Le représentant de l'État n'est pas là que pour rappeler la règle, il est là aussi pour véhiculer les valeurs de l'État : dans mon cas propre d'écoute et d'humanité. Il y a la règle, on applique la règle, mais il y a aussi tout le côté humain qui est absolument indispensable, ce n'est pas un représentant de l'État déshumanisé.
SB : Ces valeurs ne peuvent-elles pas se trouver aussi dans une conception plus horizontale et territorialisée du métier de personnel de direction : comme tu le disais, se connaître, nouer des partenariats, se faire confiance ? Est-ce qu'il y a forcément besoin de l'État pour garantir ces valeurs ?
Principal : Non, mais on est encore fonctionnaire d'État, avec une institution encore centralisée. En même temps le chef d'établissement représentant de l'État c'est assez rassurant pour lui car on est soumis à mobilité, et donc quel que soit le poste qu'on va obtenir au gré des mutations, il y a cela qui va rester fixe : représentant de l'État, on connaît nos missions. Si on arrive sur quelque chose qui est plus territorialisé, cela peut être relativement destabilisant. Il peut y avoir des territoires plus attractifs que d'autres, et donc moins attractifs aussi pour les chefs d'établissement dans le cadre des mutations : pour les secteurs REP+ et ruraux c'est déjà un peu le cas. En tout cas le chef d'établissement reste le représentant de l'État, il garde les mêmes missions quel que soit le territoire où il est nommé. La trop grande territorialisation de la fonction pour moi desservirait la fonction et son attractivité.
SB : Donc selon toi il est important qu'il y ait mobilité des personnels de direction ?
Principal : Oui. J'irais même plus loin. Nous sommes sur une mobilité entre 3 et 9 ans. Objectivement 3 ans c'est trop court, je pense qu'il faudrait 5 ans ; 9 ans c'est trop parce qu'on s'use beaucoup. On connaît trop les gens.
SB : Est-ce que tu placerais l'ouverture internationale de l'établissement avant l'ouverture territoriale ?
Principal : Si je dois répondre brutalement et franchement, l'ouverture territoriale est pour moi primordiale et prévaut sur l'ouverture internationale. Maintenant je ne pense pas que c'est en ces termes-là qu'il faut le poser. Cela peut aussi se faire de manière parallèle sans qu'il y ait une prévalence de l'un sur l'autre. On ne peut pas avoir envie de s'ouvrir à l'étranger si l'on ne connaît pas son territoire et son environnement parce que c'est ce territoire que l'on côtoie au quotidien qui est rassurant quand même. Avant de s'ouvrir à plus grand il faut être rassuré soi-même et ne pas avoir peur du plus grand. Donc pour moi cela doit se faire de manière parallèle, sur quelle temporalité je ne sais pas :

- Se connaître soi-même
- Connaître son territoire
- S'ouvrir à l'autre, à d'autres territoires, nationaux ou internationaux

SB : Y-a-t-il des écueils à éviter dans ce travail de connaissance du territoire ?
Principal : Il ne faudrait pas que cette connaissance soit un enfermement, ne plus avoir envie de le quitter. Par rapport à ce que je disais au début de l'entretien, il faut connaître le territoire pour en apprécier les qualités, mais il ne faut pas non plus ne voir que par son territoire.
SB : A titre personnel, que souhaites-tu en termes de postes et de territoires pour la suite de ta carrière ?

Principal : Je suis quelqu'un qui n'a jamais fait le tour des choses. Le périmètre des choses à faire s'étend à l'infini en fonction de l'imagination des uns et des autres. On n'a jamais fait le tour de la question. J'ai connu le milieu rural, le milieu très urbanisé dans la région parisienne, je connais maintenant le milieu rural montagnard. Je me suis toutjours bien senti dans les postes qu'on m'a assignés. J'ai un grand sens de l'adaptation. Maintenant pour des raisons personnelles et familiales, cet isolement géographique me pèse, c'est très enfermant, d'autant plus avec les conditions sanitaires actuelles. Clairement je ne ferai pas une carrière à la montagne. Même si je trouve la vallée extraordinaire, j'adore tout ce qu'il s'y fait, j'adore la nature, les randonnées et le ski. Mais personnellement et familialement c'est un isolement.
SB : Du point de vue de l'élève, une formation ici, qu'on pourrait dire territorialisée, est-elle une chance ?
Principal : Il n'y a pas uniformité, il y a une vraie chance d'être ici, il y a une vraie qualité de vie, la préservation de tous les tracas du quotidien qui peuvent exister en ville. Mais en même temps c'est un frein pour nos élèves qui manquent parfois d'autonomie. Un enfant qui habite dans une grande ville va savoir prendre le métro par exemple dès 6-7 ans sans problème. Ici prendre un bus d'une ligne régulière, ça va poser souci. Les parents en ville laissent plus de liberté que les parents ici, bien que cela soit à modérer parce qu'on a aussi des parents qui laissent beaucoup de liberté à leurs enfants ici. Ce sont des milieux très différents : comme il s'agit encore d'un territoire préservé, les parents sont moins méfiants vis-à-vis de l'autre. Il y a pas mal de « babacool » ici, on peut vivre un peu caché, tranquillement. Il y a des avantages et des inconvénients comme en ville. L'école en milieu rural, en particulier dans cette zone, elle est performante. De bons résultats aux examens nationaux, supérieurs aux moyennes nationales, c'est une chance. C'est une chance car les élèves ont la possibilité de suivre des cours et non pas de la gestion de classe comme dans certains territoires. J'en veux pour preuve tous les élèves qui sont en maisons d'enfants et qui viennent de Marseille, que l'on reçoit au collège, se disent qu'ici on travaille. Certains n'avaient jamais assisté à un vrai cours avant. Dans certains endroits le professeur est plus « maton » qu'enseignant. C'est une chance d'être sur ce territoire, une chance temporaire, il ne faut pas que le territoire enferme, il faut réussir à en partir pour avoir un champ de vision plus large.
SB : En résumé, le territoire est un atout pour l'élève, mais il doit être aussi un tremplin. Quelle doit être selon toi la posture de l'école pour réussir cet objectif ?
Principal : L'école doit donner la voie, les voies ou voix pour que l'élève ne s'enferme pas. 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 en fonction des besoins de l'établissement, ce n'est pas « portes ouvertes ».
SB : A titre personnel serais-tu prêt à t'investir dans le territoire au niveau associatif, caritatif ou politique ?
Principal : C'est une question à laquelle chacun aura une réponse très personnelle. Pour moi ce qui est rédhibitoire c'est l'engagement politique au sein de son territoire d'exercice. Le représentant de l'État doit être capable de travailler avec tout le monde, quelles que soient les sensibilités politques. Dès lors qu'on a un engagement politique cela est relativement clivant pour les parents d'élèves, pour les personels. Au niveau associatif, je me suis inscrit dans le PETR[115], je vais aux groupes de réflexion. Il m'arrive d'aller à

[115] Un pôle d'équilibre territorial et rural est un établissement public qui a vocation à constituer un outil collaboratif à la disposition des territoires situés hors métropoles, ruraux ou non.

l’assemblée générale des clubs de ski, de participer à des lotos associatifs. Nos journées sont lourdes, nous ne pouvons pas répondre à toutes les sollicitations.

11. Entretien avec madame Michèle Cottin-Bizzone, directrice de la SEGPA[116] du collège Les Garcins de Briançon (05), réalisé le 27 janvier 2021.

SB : Quelle est ton expérience de la ruralité ?

Directrice : Je connais essentiellement le milieu urbain. J'ai passé 20 ans en REP dans le 1er degré, j'avais des liens avec les collèges et les IME Il y a pour moi peu de différences entre le milieu urbain et le milieu rural puisque le système éducatif impose les mêmes choses à savoir la poursuite des études. Il n'y a pas de très grandes différences dans l'organisation de la scolarité des élèves. Il me faut en revanche réfléchir ici, en tant que directrice de la SEGPA, à quelle est la cible des emplois car il y a très peu d'entreprises. Pour nos élèves la question se pose du choix de l'orientation scolaire, pour aller en lycée professionnel ou pour organiser leur scolarité au-delà de la terminale. Nous avons des offres de BTS sur le Département des Hautes-Alpes, des IUT qui se développent sur Gap.

SB : Tu vois davantage les différences de territoire par rapport à la poursuite d'études ?

Directrice : Pour les élèves de SEGPA, selon moi, il n'y a pas de grandes différences entre un collège urbain et un collège rural. Les élèves en milieu urbain ont tendance à rester dans le quartier. D'une façon générale les élèves vont se restreindre aux lycées qui sont près de chez eux. Ici en milieu rural il y a en plus peu de formations offertes : au lycée de Briançon il n'y a que deux CAP pour nos élèves. Comme en ville il faut donc convaincre les familles que faire trois quarts d'heure de train pour aller à Embrun par exemple revient à faire trois quarts d'heure de métro. C'est ce que je travaille avec les familles, en ville vous avez à faire 5 km de périf tous les jours, le périf est bouché, vous mettez une heure. Il faut donc préparer une orientation qui soit choisie et réfléchie.

SB : Ici ce sont les distances qui posent problème aux familles ?

Directrice : Oui, j'ai des élèves qui malgré tout font le choix de faire les trajets tous les jours et d'autres qui choisissent un internat ou un semi-internat de semaine.

SB : La principale difficulté pour ce territoire est d'accompagner les élèves et les familles pour qu'une poursuite de la formation après la 3ème puisse avoir lieu. En quoi les acteurs locaux peuvent-ils être une aide ?

Directrice : La Région est là, elle intervient avec la réforme de la voie professionnelle en lycée, l'Éducation nationale au niveau du territoire. Un grand pan de mon travail est d'emmener les élèves de 3ème SEGPA et de 3ème prépa-métiers visiter les entreprises et de les emmener lors de mini-stages visiter les établissements et les formations de façon à ce que leur orientation soit une orientation réfléchie et choisie. Il y a moins de décrochage scolaire dans les lycées ensuite parce que les élèves auront déjà découvert les lycées, ils ont vu ce qui allait être proposé l'année suivante et les choses se passent mieux. Il y a donc un travail qui est fait en amont, un travail avec les familles et les élèves.

SB : Tu mentionnes la Région comme aide dans ce travail.

Directrice : J'ai dit la Région parce qu'au niveau des voies professionnelles il y a maintenant les UFA c'est-à-dire les CFA qui ont modifié leurs façons de faire et qui s'implantent progressivement, en lien avec l'enseignement agricole, offrant de plus en plus de formations en alternance. Avec la mixité des parcours qui est dans la loi, les jeunes peuvent choisir d'être en alternance : rester à Briançon dans une entreprise et aller dans un lycée pas très éloigné en alternance. La Région, qui intervient donc de plus en plus dans la voie professionnelle, s'implique avec l'Éducation nationalepour mettre en valeur les capacités des jeunes afin de rester dans la Région s'ils le souhaitent.

---

[116] Section d'enseignement professionnel et adapté, implantée au sein du collège Les Garcins de Briançon (05)

SB : Est-ce que le réseau des Ecrins t'apporte une aide dans le travail avec tes élèves ?

Directrice : C'est encore un peu général mais le travail du réseau est de dessiner des grands axes, des choix de territoire qui sont faits : la langue italienne, développement des liens entre les collèges et les lycées, puisque les collèges se trouvent entre les écoles et les lycées. Il y a une culture à établir entre les enseignants du 1er degré et les enseignants du 2nd degré. Et la territorialité c'est aussi la capacité des établissements à entendre les demandes et les besoins de la population. La place des parents, et là c'est un peu plus délicat, est à réfléchir, à favoriser ou à aborder différemment.

SB : Quels sont tes autres interlocuteurs dans le territoire ?

Directrice : J'ai des liens avec un certain nombre d'entreprises sur Briançon qui est une ville de 10 000 habitants. Ce que l'on peut voir, à vérifier au niveau des suivis de cohorte des lycées, c'est qu'on a des jeunes qui quittent la Région après un CAP ou un Bac, sans état d'âme, qui vont faire des études pour faire des études supérieures et qu'on retrouve 3 ou 4 ans plus tard, pour différentes raisons : monitorat de ski par exemple. On a beaucoup de jeunes qui reviennent travailler et je ne suis pas sûre qu'ils aient monté leur propre entreprise. Ils ont trouvé des liens familiaux ou de voisinage qui leur permettent de revenir travailler ici sur le secteur.

SB : Imaginons que ce poste de directrice de la SEGPA n'existe pas, que se passerait-il au niveau des liens avec le territoire ?

Directrice : Les enseignants seraient amenés à aborder le lien avec les entreprises, avec les lycées professionnels, le lien avec la psychologue scolaire qui est là une journée par semaine, ils devraient organiser les mini-stages, les visites dans les lycées. Ce serait plus difficile pour les élèves de 3ème de faire des choix et de se rendre compte de ce qu'implique leurs choix, quant aux transports, quant à l'organisation de leurs journées, qu'est-ce que peut être l'internat. La difficulté serait de faire le lien entre le collège, les parents, le lycée et éventuellement l'entreprise.

SB : Quels appuis les enseignants seuls pourraient-ils solliciter ?

Directrice : S'il s'agit de choix de poursuite en alternance ils pourraient s'appuyer sur la Région, les proviseurs ou l'évolution pourrait bien être une plate-forme dans les lycées d'inscription aux mini-stage ou de visites. Un parent a un code pour obtenir toutes sortes d'informations directement. C'est une très grosse partie de mon travail qui peut être résolue comme cela.

SB : Est-ce qu'il y a des relais dans l'environnement proche de l'établissement ?

Directrice : Pas avec la Région, je n'ai pas de lien non plus avec la Chambre de Commerce et d'Industrie, le Comité Ecole Entreprise en revanche organise une semaine école-entreprise. J'ai des liens avec une structure de la Région, le CFA qui se trouve à Gap.

SB : Est-ce que le réseau pourrait t'aider à prendre en charge ce lien avec l'environnement proche dans tes missions ?

Directrice : Dans l'optique de développer la voie professionnelle, ça pourrait l'être, sous quelle forme je ne sais pas.

SB : Au niveau du fonctionnement interne de la structure, au niveau de la classe par exemple, quels sont les liens avec le territoire ?

Directrice : Il y a toujours eu beaucoup de projets avec les acteurs locaux. Je suis arrivée en poste l'année dernière, mais avec le confinement tout est coincé. La représentation garçon-fille, j'avais prévu de faire intervenir une femme qui conduit de gros engins. Des filles vont aller faire un stage chez un garagiste. Les choses évoluent. C'est important de faire venir des personnes de l'extérieur, ils ont leur langage, leur façon de voir les choses qui ne sont pas celles des enseignants, ils ancrent les jeunes dans la réalité.

SB : Comment les personnels perçoivent-ils ces interventions ? Est-ce qu'ils les conçoivent comme une illustration de leur enseignement ou sont-ils prêts à laisser un pan de leur enseignement à une personne extérieure ?

Directrice : Je ne sais pas, je n'ai pas assez de recul. J'ai retrouvé dans les archives un partenariat avec la LPO. Nous avons un club d'éco-citoyenneté mais pour l'instant nous ne pouvons rien mettre en place. J'ai proposé aux parents d'emmener leurs enfants et de demander un entretien avec la direction du lycée : la M.F.R. et le lycée Poutrain qui est isolé.

SB : Vis-à-vis des prescriptions nationales, le territoire est-il une aide ou un frein ?

Directrice : Je suis en-deçà des prescriptions pour des raisons géographiques. Je trouve qu'il est très intéressant de faire des projets avec les lycées. En ville il serait possible de faire un projet par exemple pour 6 semaines avec un CAP avec un brassage de certains enseignants et de certains élèves sur un certain nombre d'heures de la semaine. Nos élèves iraient au lycée un ou deux jours par semaine pour mener à bien un projet mis en place par les enseignants des deux établissements. Cela je ne suis pas en mesure de le faire du fait de l'éloignement géographique. J'ai une SEP à Briançon qui est très marquée, CAP MBC ou PSR[117] maintenant, c'est compliqué puisque ces deux CAP que nous avons dans le lycée de secteur ont les mêmes dominantes que nos deux ateliers de SEGPA (HAS et Habitat)[118]. Sachant que nos élèves iront vers l'apprentissage, je n'ai pas la possibilité d'aller vers un autre CAP ou Bac pro qui pourrait leur donner d'autres ouvertures que ce qu'ils connaissent déjà en partie puisque les élèves de CAP de Briançon viennent dans nos ateliers de SEGPA. Donc cette ouverture-là je ne l'ai pas du fait du territoire. Je suis par conséquent en-deçà des directives et de ce qui peut s'envisager en ville. En revanche ce que nous pratiquons davantage que d'autres SEGPA c'est la visite d'entreprises. En ville une visite de lycée coûte un ticket de métro ou de bus. Nous sommes obligés ici d'affréter un bus. Nous profitons des visites des lycées pour faire des visites d'entreprises plus nombreuses, et des entreprises assez différentes qui font que nos élèves reviennent assez surpris de ce qu'ils ont vu et entendu. Ce sont des entreprises avec lesquelles nous avons des liens privilégiés, les élèves viennent par petits groupes, les élèves préparent des questions, les professionnels ont l'habitude. Ce sont souvent de grandes entreprises pour que nos élèves voient autre chose que le bâtiment, la restauration et la gestion : ils sont souvent très surpris de ce qu'ils ont vu. Ils prennent conscience qu'une entreprise n'est pas qu'un métier. Par exemple l'enseigne Carrefour, ce n'est pas que de la vente, derrière il y a autres métiers.

SB : Comment cela est-il articulé avec les enseignements ?

Directrice : Je crois qu'il y a une triple action. Nos jeunes apprennent Pythagore en math, en atelier ils mettent en pratique Pythagore qui devient évident. Le lien se fait déjà entre l'enseignement général de la structure et les ateliers. Pour demander un stage à la mairie par exemple, l'élève devra faire un CV et une lettre de motivation, tout à coup le français prend une autre importance. Les apprentissages renforcés par les stages deviennent concrets. Sur Briançon, quand on est en stage dans un bar on peut être confronté à un client italien ou anglais.

SB : Au regard des liens qui existent avec le territoire, quel serait le delta entre les pratiques standard et ce qui se fait ici ?

Directrice : Le fait que tout le monde se connaît permet de mieux accompagner nos élèves. Quand le jeune et sa famille connaissent un professionnel et que cela se passe bien,

[117] CAP de Maintenance des Bâtiments des Collectivités et CAP Pôle Service en Restauration depuis la rentrée 2020.

[118] L'Habitat Alimentation Services et l'habitat sont des champs d'enseignement de 4ème et 3ème en Segpa.

le professionnel peut aussi encourager l'élève à poursuivre sa formation en alternance pour peut-être déboucher sur un emploi. Cela permet de mieux faire réussir les élèves, en essayant d'apporter des solutions à chacun. C'est moins évident en ville où les jeunes paradoxalement ont parfois plus de difficulté à trouver un stage.

SB : Ce « connaître » auquel tu fais souvent référence, n'a-t-il que des effets positifs ?

Directrice : Pas toujours, car l'envie de revenir dans le territoire est très forte et rattrape parfois même nos élèves qui sont partis se former loin, et ce malgré les incitations fortes de porter le niveau de formation d'un maximum de jeunes à Bac +3. Le territoire « aspire ». Certains élèves me disent : « mais moi je ne veux pas aller trop loin dans les études, parce que si je vais à Gap, après quand je serai grand je vais payer un loyer à Briançon. Mon grand-père a une grange où on peut faire quatre appartements dedans » ! On revient avec une qualité de vie qui se réfléchit finalement, être en ville pour être en ville avec Bac +3, payer un loyer, une nourrice etc. alors qu'ici leur vie serait plus simple. Ce sont des choses que j'entends. Je pense que c'est un peu général, on revient dans quelque chose de connu, un cocon qui n'est pas négligeable.

SB : Est-ce que l'ouverture au territoire est uniquement le fait des prescriptions que tu dois mettre en place ou y-a-t-il une réelle volonté et un réel soutien de la hiérarchie locale ?

Directrice : C'est ma mission exclusivement, à moi de trouver des solutions. Je n'ai pas la possibilité de proposer à un élève décrocheur un atelier que je n'ai pas dans une autre SEGPA comme cela peut se faire en ville. En REP+ la tendance est que les élèves vont massivement dans un seul type d'établissement, au collègue de trouver des contrepoids. Mais personnellement je n'ai pas de retour particulier de l'institution sur ces singularités locales.

SB : Quel serait le lieu idéal pour se connaître dans le territoire ?

Directrice : Pour moi le lieu idéal pour créer des liens école-entreprise dans le domaine qui me concerne serait le lycée. Le lycée est plus à même d'être la charnière de la relation école-entreprise quitte à en faire bénéficier ensuite les structures éducatives du territoire.

SB : La spécificité de la SEGPA est d'être adossée à un collège, qu'en est-il des relations entre ces deux « territoires » ?

Directrice : Il y a deux fonctionnements qui à certains moments s'interpénètrent puisque nos élèves sont aussi des collégiens. Nous incluons de plus en plus nos élèves dans les classes du collège, comme en 6ème en anglais, en 3ème prépa-métiers pour la préparation du D.N.B. pro mais également lors des visites d'entreprises ou d'établissements. Par rapport aux enseignements généraux il y a une différence. Par rapport à nos attentes et à nos propositions beaucoup moins.

SB : Le développement de l'ancrage territorial est-il un gain ou un poids ?

Directrice : Nos élèves ont les mêmes chances de réussite sur ce territoire qu'ailleurs. L'accompagnement, la stratégie et la qualité des projets professionnels de nos élèves va permettre de compenser les difficultés induites par l'éloignement. L'inconvénient cependant d'une réflexion territorialisée est visible aux frontières de ce territoire. Nous avons un centre important à moins de 2h de route de notre territoire, Grenoble. C'est beaucoup plus près que les premiers grands centres de la Région Sud. Or Grenoble se trouve dans une autre académie et dans une autre Région. Nous aurions bénéfice à regarder davantage vers ce grand centre de formation et économique mais celui-ci n'a aucun intérêt à favoriser la venue de nos élèves : pourquoi faire des dépenses publiques en matière de places dans les formations, de transport et d'internat par exemple pour les accueillir ? De la même façon les entreprises italiennes renâclent à prendre en stage des élèves français car elles savent que par la suite ils ne travailleront pas en Italie.

12. Entretien avec madame Marie-Christine Perisi, précédente directrice de la SEGPA du collège Les Garcins (05), actuellement en poste au collège Arc de Meyran d'Aix-en-Provence (13), réalisé le 16 avril 2021.

SB : Tu as exercé en SEGPA dans 3 territoires complètement différents : aux confins de l'académie, de la Région et de la France pour Briançon (05), au plus près du rectorat à Aix-en-Provence (13) et au centre à Manosque (04).

Directrice : Je pense que le territoire est important, j'ai travaillé aussi un certain nombre d'années dans le Haut-Var. La différence selon moi concernant les territoires, c'est ville ou pas ville. Les adolescents qui habitent dans des espaces peuplés avec beaucoup de choix d'orientation, évidemment, ont une mobilité peut-être un peu plus grande parce qu'ils sont quand même habitués à voir du monde et à fréquenter des établissements peut-être un peu différents.

Plus les gens vivent dans des espaces retirés, et paradoxalement, alors qu'ils devraient être obligés d'être mobiles justement parce qu'ils sont dans des espaces retirés, ils craignent assez la mobilité. L'exemple le plus frappant, c'est Manosque. Il y avait 3 CAP proposés à Manosque et à 90% les élèves les demandaient. Et pourtant la distance de la ville la plus proche c'était Digne, c'est à dire 60 kilomètres. On ne parlait même pas de Marseille qui était le bout du monde. Donc effectivement quand on est dans un milieu assez restreint sur le plan géographique et peu peuplé, on a tendance à se replier sur son territoire plutôt que de franchir les espaces territoriaux. Manosque quand j'y travaillais comptait 15.000 habitants, ce qui est quand même une petite ville, avec des villages alentours. Et déjà pour eux la mobilité du petit village autour de Manosque pour venir à Manosque, c'est déjà cela la mobilité.

Ce qu'il se passe à Aix-en-Provence, c'est à dire dans la ville, c'est aussi un peu trompeur, parce qu'en fait, on a l'impression qu'ils sont plus mobiles tout simplement parce qu'ils ont plus de choix à l'intérieur-même de leur espace connu. Mais ça facilite quand même l'étape. C'est à dire qu'ils s'éloignent du domicile et ensuite ils peuvent s'éloigner de la ville, voire du département. Parce que comme il y a plus de choix, ils peuvent quand même ne pas tous se retrouver dans les mêmes établissements ou près de chez eux. Ils peuvent aller à l'autre bout de la ville. Voire à Marseille.

SB : Il y a finalement une certaine similitude entre la ville et la campagne, les familles et les enfants n'ont pas forcément envie de partir d'une façon générale.

Directrice : Tout à fait. Il y a une certaine similitude. L'apparence de mobilité est parfois trompeuse. Mais il y a quand même une différence. Ils sont plus ouverts et un peu plus mobiles. Comme ailleurs, ils n'ont pas du tout envie de partir. Ils ont envie de rester au plus près de leur territoire. La différence est que l'offre sur le territoire urbain est plus importante. Et du coup, quand on n'a pas suffisamment d'offres, on envisage de bouger un peu plus loin. Et quand on a envisagé de bouger une fois, on est peut-être plus mobile la fois d'après. C'est une étape. Alors que dans les territoires un peu isolés le premier saut dans la mobilité, le choc est beaucoup plus important et tout de suite. Il y a moins d'étapes. En même temps, il est utile de préciser que je travaille avec des populations majoritairement socialement défavorisées. Ce qui fait aussi que la mobilité n'est pas quelque chose qui est ancré dans l'esprit familial. Souvent dans ces populations, 75% des élèves ont ou ont eu leurs deux parents en situation de chômage. Donc on a affaire à des populations qui, malgré le chômage, refusent la mobilité et restent quand même dans leur territoire, préférant ne pas travailler plutôt que de partir. Effectivement, le fait que ce soit une population majoritairement défavorisée, c'est vrai que ça colore mes paroles.

SB : Tu as remarqué que la peur de la mobilité est aussi liée au milieu social.

Directrice : Il y a un manque d'ouverture, mais aussi un manque de moyens parce que pour être mobile, il faut avoir financièrement les moyens d'être mobile. Un déménagement, ça coûte cher. Prendre le temps de trouver un travail ailleurs. Chercher un logement, faire venir la famille, souvent nombreuse en plus, c'est coûteux. Ces familles-là sont peut-être aussi démunies dans ce domaine, les scolariser loin a un coût.

La « seule mobilité », la plus fréquente en tout cas, c'est de fait l'apprentissage, parce que les enfants ayant un petit revenu, c'est moins coûteux financièrement et donc ils acceptent peut-être plus facilement. C'est un levier en fait. En général, les plus dégourdis sont les plus matures, on va dire ceux qui sont capables de travailler dès l'âge de 15 ans et demi, 16 ans, ce n'est pas la totalité des élèves, c'est une partie réduite de la population de SEGPA. Dans le meilleur des cas, 30% et en général 15%. Ceux-là choisissent l'apprentissage parce qu'ils ne sont pas du tout scolaires, mais aussi parce qu'ils savent qu'ils vont avoir un revenu. C'est une motivation importante. Et si le maître d'apprentissage est un peu plus loin, on n'est pas dans des mobilités insurmontables, en-dehors de l'endroit où ils habitent, à une distance de plusieurs kilomètres, ils acceptent de se déplacer justement parce qu'ils ont un petit salaire.

En fait ce ne sont pas les mêmes élèves en SEGPA. On a une grosse partie d'élèves qui sont en difficulté et qui de toute façon n'auraient pas la capacité de suivre avec succès en bac pro. Et qui ne sont pas suffisamment autonomes, travailleurs, matures pour aller en apprentissage. Ceux-là sont massivement orientés vers le lycée professionnel en CAP. Et c'est là qu'ils choisissent des lycées professionnels vraiment de proximité et qu'ils peuvent renoncer au CAP qu'ils voulaient faire parce qu'il n'y a pas ce CAP là à proximité et en choisir un autre par défaut. Choisir la proximité plutôt que l'orientation en fait.

Ensuite, on a une partie des élèves qui sont plus matures, dégourdis mais qui n'aiment pas l'école et qui viennent de milieux sociaux défavorisés. Ils ont besoin de cet argent de l'apprentissage. Et puis on a une autre partie, ce sont plus des filles mais il y a aussi quelques garçons qui ont un niveau scolaire un petit peu plus élevé que les autres, qui ont des capacités un petit peu meilleures pour lesquels les professeurs conseillent un bac pro, parce qu'on est aussi assez prudent pour pas les envoyer à l'échec. Et bien tous n'acceptent pas d'aller en bac pro par peur effectivement que ce soit trop difficile pour eux d'être stigmatisé aussi comme sortant de SEGPA et ne pas avoir le niveau pour aller en bac pro. Donc c'est vrai qu'il y a de multiples freins.

SB : Sur quels types de territoires ces freins sont-ils les plus visibles ?

Directrice : Alors disons qu'effectivement le territoire peut avoir une influence, c'est à dire si on peut proposer un bac pro proche, ce qui n'existe pas partout en fonction du territoire, ce sera peut-être plus facilement accepté. Effectivement, ça peut jouer, les élèves sont les mêmes, les choix sont identiques, c'est à dire, les freins sont identiques, mais par contre effectivement le fait qu'il y ait un bac pro dans le même lycée où est proposé le CAP, ça peut effectivement peser sur le choix, faciliter le choix du bac pro alors que si on propose un CAP près et un bac pro plus éloigné, effectivement l'élève aura tendance à choisir la proximité et la facilité. Si le CAP est par exemple à Aix et que le bac pro est à Marseille, ils choisiront Aix car il est difficile pour eux de sortir de leur zone géographique de confort. Mon exemple a ses limites car il y a des bacs pro à Aix, il y en a quand même un certain nombre. A Manosque il y en a très peu. Donc c'est vrai que s'ils devaient aller à Digne, par exemple pour avoir le bac pro désiré, c'était plus compliqué.

SB : L'effet territoire pèse donc davantage sur les enfants des familles socio-professionnellement défavorisées.

Directrice : Si c'est un choix aussi de la famille de s'installer dans un endroit un peu isolé, les possibilités matérielles et professionnelles sont compensées par l'argent qui

permet de sortir plus facilement du territoire. Mais après, il ne faut pas se leurrer, il y a des micro-territoires au sein des villes. C'est à dire qu'à Marseille, c'est quand même très particulier. Le territoire, c'est le quartier aussi et on en revient à la même approche que celle de Briançon. Le territoire c'est Briançon et à Marseille le territoire, c'est le quartier. Franchir la limite du quartier, sortir du quartier pour aller dans un lycée, c'est compliqué aussi. Donc en fait, les milieux très défavorisés restent quand même assez grégaires et attachés à leur territoire. Ils sont dans un ancrage local très fort, même en ville.

SB : Quelles actions peut-on mettre en place pour tenter d'endiguer cela ? Sont-elles différentes suivant que tu te trouves à Manosque, à Briançon ou à Aix ?

Directrice : Les directeurs de SEGPA sont confrontés tous les ans à des problèmes de refus de mobilité des élèves. On travaille en concertation avec un directeur de SEGPA qui est à Miramar en REP+ et qui a monté un projet mobilité sur les 4 années de la SEGPA. C'est à dire qu'il est allé par cercles concentriques. Il a travaillé la mobilité avec ses élèves dans le cadre de ce projet, c'est à dire pour les 6èmes c'étaient des balades pédestres autour de Miramas. Ensuite les 5èmes faisaient des échanges avec les autres collèges et des promenades dans la ville d'accueil avec des plans pour apprendre la mobilité dans une ville proche, mais pas la sienne. L'objectif était d'aller petit-à-petit en 3ème à Marseille, utiliser tous les modes de transport possibles, d'utiliser une carte, se repérer sur le smartphone pour circuler dans la ville. Il a mis en place un véritable apprentissage de la mobilité pour montrer aux élèves que se déplacer, ce n'est pas compliqué, qu'il y a des modes de transport qui sont facilitant et que les élèves de SEGPA sont tout à fait capables de le faire. Il voulait faire bouger ses élèves. Que je sache, les résultats ne sont pas non plus faramineux. C'est toujours très intéressant de travailler la mobilité cependant cela n'a pas un impact énorme sur les choix d'orientation par la suite, parce que les choix d'orientation ne sont pas seulement dus à la mobilité, c'est aussi la capacité à survivre économiquement loin de la maison. Le frein économique est quand même là. Mais néanmoins le travail a été trouvé extrêmement intéressant et nous devions le mettre en place avec les deux SEGPA d'Aix-en-Provence et en lien avec la SEGPA de Pertuis, puisqu'on fait partie du même réseau Sainte-Victoire. Mais la covid est arrivée et a coupé cet élan. Deux années d'orientation ont été gâchées puisque ça devait se mettre en place à partir du mois de mars. On devait faire bouger les grandes classes et là en septembre, commencer cette mobilité à partir des 6èmes. C'est une éducation à la mobilité, c'est quelque chose qui est indispensable pour ces élèves qui ne bougent pas au sein de leur famille. Ce ne sont pas les parents qui vont les emmener ou les laisser déambuler seuls avec le bus dans Marseille. C'est une bonne chose de leur apprendre la mobilité. Peut-être que ça aurait ouvert des perspectives, même si ce n'est qu'un élève sur toute la cohorte qui s'en saisit vraiment. On en discute en réunion des directeurs de SEGPA. C'est à dire qu'on a une grand-messe des directeurs de SEGPA par an et donc les projets les plus novateurs et les plus intéressants sont présentés et notamment ce projet mobilité avait été trouvé vraiment excessivement intéressant par tous. On avait décidé de l'appliquer nous-mêmes dans nos SEGPA. Les élèves de la ville savent quand même un petit peu plus bouger que les élèves de la campagne. Miramas est dans le réseau Miramas, Istres et l'étang de Berre, ce sont des endroits qui sont moins irrigués par les transports, c'est donc compliqué pour eux de circuler. Mais c'est vrai que c'était intéressant ce travail sur la mobilité à mener sur les 4 années, on a voulu le transposer dans notre réseau.

SB : Est-ce que dans ce projet il était fait appel à des acteurs du territoire ?

Directrice : C'était essentiellement les acteurs Education nationale puisqu'il s'agissait de se recevoir les uns les autres, de s'inviter dans les établissements scolaires et puis évidemment d'aller visiter les lycées professionnels qui proposaient des CAP et des bacs

pro. Mais le jeu de piste dans la grande ville allait faire appel évidemment à d'autres acteurs puisqu'il fallait qu'ils ramènent des preuves qu'ils avaient trouvé par exemple l'office de tourisme. C'était organisé comme un jeu de piste.

Je ne peux pas passer sous silence un partenaire local quand même très important qui est le Conseil départemental. Le Conseil départemental des Bouches-du-Rhône étant très riche mobilise un fonds important consacré à la mobilité. J'ai quasiment 2000€ qui me sont attribués chaque année pour payer des déplacements. Donc avec 2000€, on a quand même de quoi payer 4 bus pour pouvoir circuler. C'est énorme par rapport aux autres départements où le problème de l'argent pose vraiment souci. Les directeurs de SEGPA qui travaillent avec un public défavorisé refusent de faire participer financièrement les familles, d'autant plus que la loi ne le permet pas puisque ce sont des déplacements obligatoires dans le cadre d'activités pédagogiques.

Mais c'est vrai que sans argent pour les déplacements, c'est compliqué. Et c'est le paradoxe. Finalement, ce sont les territoires les plus isolés et ruraux qui sont les moins riches et qui peuvent le moins consacrer de l'argent aux déplacements, alors que c'est là qu'il y a un grand besoin. J'utilise l'intégralité de cette ligne budgétaire chaque année, sauf ces deux dernières années avec les restrictions sanitaires.

SB : Suivant le territoire, il est plus ou mieux facile de monter des actions ?

Directrice : Les partenaires ont une grande importance puisque les aides financières apportées par la collectivité permettent de faire ou de ne pas faire. Donc c'est vrai que quand il y a de l'argent comme c'est le cas pour le Conseil départemental des Bouches-du-Rhône qui nous dote généreusement, les actions sont plus faciles à mettre en œuvre, on n'a pas déjà à chercher des financements par nous-mêmes. Grâce au Conseil départemental, ce ne sont pas seulement les aides ponctuelles, c'est le collège qui est riche. C'est le collège qui est bien doté, je n'ai jamais eu de difficultés à financer une quelconque action dans le collège d'Aix-en-Provence.

Les choses sont beaucoup plus compliquées dans des départements pauvres comme le sont les Alpes-de-Haute-Provence ou les Hautes-Alpes. C'est la dotation État et le Conseil départemental qui paient le fonctionnement mais qui n'attribuent pas d'aide particulière à la SEGPA, et notamment beaucoup moins d'aides aux déplacements. C'est beaucoup plus compliqué et encore une fois, effectivement, c'est là qu'on aurait besoin d'argent, parce que les déplacements sont beaucoup plus coûteux. Au départ de Briançon, par exemple, la ville de Gap ne peut pas être considérée comme une grande ville pour les élèves de 3ème. Le déplacement intéressant qu'il faudrait faire au départ de Briançon, ce serait Marseille ou Grenoble. Un déplacement avec une nuitée, cela coûte très cher. Mais effectivement, ce serait vraiment une aventure et un vrai contact.

SB : Vois-tu des différences d'ordre territorial dans les modalités d'ancrage éducatif que tu as connues ?

Directrice : Vu la structure, il faut à tout prix avoir des liens avec des acteurs extérieurs. C'est toujours intéressant de faire des projets avec des acteurs extérieurs. Je pense que la grande différence, c'est l'énergie qu'il faut déployer. C'est à dire que dans un territoire comme Aix-en-Provence, le directeur n'a pas grand-chose à faire, il est quasiment démarché par les intervenants extérieurs qui sont nombreux et qui travaillent avec les établissements scolaires. Ils ont intérêt à se faire connaître et à venir dans les établissements. Donc il y a énormément d'animations et de contacts avec beaucoup d'associations qui interviennent à l'intérieur.

Au collège de Briançon, encore une fois, c'est au directeur de SEGPA de trouver, de créer des projets, de trouver des intervenants et de les persuader de se déplacer jusqu'à Briançon pour rendre possible, vivant, le projet. Il y a aussi cet aspect-là, c'est à dire que

l'offre locale est beaucoup moins importante. Et si on veut faire des choses originales, il faut démarcher des gens et financer le voyage de cette personne. Je ne sais pas si tu te souviens quand il y avait eu cette intervenante sur le harcèlement, il avait fallu la faire venir de loin. Elle demandait tout juste le défraiement d'un d'hébergement. Mais il faut avoir quand même la capacité financière de l'héberger, de lui payer l'hôtel, de la nourrir, alors que quand c'est dans une ville, c'est un billet de train, un billet de bus ou un véhicule personnel pour se déplacer.

SB : Effectivement il n'y avait pas dans la ruralité d'offre équivalente.

Directrice : Il y a une offre locale intéressante avec laquelle on peut travailler, mais elle est quand même limitée par le nombre d'habitants du territoire. Je veux dire forcément que s'il y avait des acteurs locaux plus nombreux, ce serait moins cher, c'est très bien idéalement de travailler avec des associations de proximité. On avait travaillé avec les Restos du Cœur, avec certaines associations locales. Mais si on veut quelque chose de plus particulier, comme par exemple ce travail avec la jeune fille qui avait été harcelée et qui témoignait ou par exemple, un témoin de la 2nde guerre mondiale, un rescapé, un enfant ou un petit enfant d'un rescapé de la Shoah, ces personnes-là ne sont pas forcément présentes dans tous les territoires, il faut parfois les faire venir de loin. A Briançon, quelquefois, selon le sujet, on avait effectivement besoin de travailler avec des personnes qui étaient plus éloignées, en lien avec l'offre culturelle urbaine aussi. Par exemple à Aix, il y a énormément de musées et d'expositions, et à la limite, on pourrait en profiter chaque mois, si on faisait un projet d'art, pour le prix d'une entrée au musée ou une carte de bus scolaire. On pourrait visiter une exposition par mois sans problème, le prix à y consacrer serait vraiment très modeste. Avec nos moyens pour payer les déplacements, on peut aussi très facilement aller à Marseille, au Mucem ou au musée de la grande Charité.

En revanche, Manosque et Briançon, à ce niveau-là c'est assez pauvre et il faut guetter une exposition temporaire qui s'installerait pour aller au musée en ville. Il faut se déplacer avec le bus jusqu'à Aix ou jusqu'à Marseille et ça coûte très cher. Sur le plan des manifestations culturelles, le territoire rural n'a pas une offre culturelle énorme. C'est intéressant parce que finalement, on s'aperçoit que ceux qui en ont le plus besoin sont les moins bien pourvus pour y accéder. La mission de l'Éducation nationale est difficilement remplie parce qu'ouvrir sur la culture des gamins du Briançonnais, cela relève du voyage scolaire de l'année étant donné le coût : aller voir une exposition dans un musée marseillais, manger au bord de la mer et rentrer.

SB : Cela pose aussi la question des inégalités entre les collectivités locales. Le fait d'être rattaché au département pour les collèges, et a fortiori aux communes pour les écoles, crée des disparités importantes et pénalisantes pour les collectivités rurales, plus pauvres et plus éloignées.

Directrice : Dans les Bouches-du-Rhône, le conseil départemental est riche, on a de l'argent et tout est prêt, donc ça coûte moins cher. Alors qu'à Manosque ou à Briançon ils ont la double peine. Le Conseil départemental est pauvre et les transports coûtent très cher parce que tout est loin.

Malgré tout si l'on arrive à avoir l'information culturelle et le budget pour se rendre dans un grand centre urbain comme Aix et Marseille, il y a une troisième peine qui est le temps de transport. Quel est l'intérêt de mettre les gamins dans un bus pour faire autant de kilomètres, passer une heure au musée et revenir ? Est-ce que c'est souhaitable ? Il y a des choses à réfléchir aussi. Trois jours dans une grande ville, ce serait vraiment très intéressant. Mais je ne peux même pas l'imaginer dans un territoire isolé vu le prix que ça coûterait.

SB : Les disparités du tissu économique et social ont-elles un impact sur la scolarité des élèves par rapport aux stages en entreprise ?

Directrice : Plus le tissu économique est riche, plus cela multiplie les potentiels de lieux de stage et les échanges entre l'entreprise et la SEGPA. La proximité et la petite taille de la ville permettent d'avoir des liens qui font qu'il y a peut-être moins de freins à prendre des stagiaires dans des espaces où les gens se connaissent bien. Et puis se crée aussi une relation privilégiée entre la direction de la SEGPA ou les enseignants de la SEGPA et certaines entreprises qui sont habituées à prendre des élèves et que chaque anné, on sait qu'on peut compter sur ces entreprises. On sait qu'ils vont nous prendre des stagiaires et quand on a un stagiaire en difficulté, nous on peut appeler et dire « on a un stagiaire qui n'a pas de stage, est-ce que vous accepteriez de le prendre ? ».

Dans les grandes villes, les liens avec les entreprises se tissent beaucoup moins car plus il y a plus d'offres, on n'a pas besoin de tisser des liens. Donc on délaisse un petit peu ce travail de communication. Il y a moins de relations puisque le travail est facilité par la multiplicité des entreprises. C'est vrai qu'en grande ville on consacre notre temps et notre énergie à autre chose que nouer des liens avec des entrepreneurs locaux. Ce qui est indispensable, en revanche, dans le 04 ou dans le 05 sinon il n'y a pas de lieu de stage.

SB : Tu dirais que le directeur ou la directrice de la SEGPA est moins ancré.e territorialement dans une grande ville ?

Directrice SEGPA : Oui moins ancrée, moins investie sur le plan territorial, je suis plus recentrée sur mes missions Education nationale puisque l'offre est importante à tout point de vue. Ce projet d'oral blanc du brevet et du CFG à Briançon, qui est devenu un projet qui prenait de plus en plus d'ampleur, avait permis de solliciter les acteurs locaux, de créer des liens, de faire connaître la SEGPA sur le territoire, de la faire rayonner et de créer des liens avec des acteurs locaux qui sont aussi potentiellement des employeurs ou des pourvoyeurs de stage. C'était important de travailler de cette façon-là.

SB : Et à Aix ce n'est pas quelque chose que tu transposerais ?

Directrice : Pas du tout. Quand j'ai voulu proposer, faire la même chose, ça a été rejeté avec commisération : « à quoi ça sert ? Il y a suffisamment de profs pour être jurys des oraux. Et quel intérêt de faire venir des personnes extérieures ? ».

SB : La nécessité d'ancrage territorial n'est pas la même partout ?

Directrice : Je pense que les territoires repliés sur eux en éducation prioritaire auraient intérêt à fonctionner comme les territoires ruraux. C'est vrai que je suis passée d'un extrême à l'autre. Je suis passée d'une SEGPA en REP dans une petite ville à une SEGPA très cocon dans un petit village de montagne, puis à une SEGPA de riche, dans un quartier bobo d'Aix-en-Provence. Ce sont 3 configurations qui sont totalement différentes au niveau de l'ancrage territorial, ça n'a rien à voir. Manosque crée des liens avec des partenaires extérieurs qui sont des liens suivis, pérennes. Manosque en éducation prioritaire fonctionne bien à ce niveau-là.

SB : L'ancrage territorial est rendu nécessaire dans certains cas et pas dans d'autres. Tu parlais de te recentrer sur tes missions Education nationale quand il n'y avait pas nécessité de t'investir sur le local.

Directrice : Ce sont des tâches administratives, de l'organisationnel, du suivi des élèves et moins de relations publiques. Je suis beaucoup moins mobile et beaucoup moins tournée vers l'extérieur à Aix-en-Provence que ce que je ne l'étais à Manosque ou à Briançon. A Briançon j'étais souvent dehors en fait, à rencontrer des gens, des acteurs avec lesquels je travaillais. Ici, il y a suffisamment à faire à l'intérieur du collège, et il y a beaucoup d'organisation à mettre en place puisqu'on peut beaucoup sortir. Je m'occupe plus de ça en fait. Je suis plus proche des élèves à cette occasion. Le suivi est plus important

ici parce que j'en ai deux fois plus, donc en fait, à Briançon, j'avais aussi un suivi des élèves, mais j'en avais 40. Ici, j'en ai 96 donc c'est vrai que j'ai deux fois plus de travail dans le suivi des élèves. Mais ce temps laissé libre dans le suivi des élèves à Briançon, il pouvait être consacré à l'ancrage de la SEGPA dans le territoire parce que c'était une nécessité et un plaisir aussi. Et forcément quand il n'y a pas grand-chose, il faut ouvrir le champ. Ici, il y a tellement de choses qu'il n'y a pas besoin d'ouvrir. De fait c'est ouvert.

En revanche, le travail avec les familles est azonal, il est nécessaire, indispensable, qu'on soit sur une île quasi déserte ou dans le centre d'une ville, on a besoin de travailler avec les familles parce que c'est avec elles que se construit la relation pédagogique et le suivi de l'enfant comme une personne complète. On a l'élève, mais eux, ils ont l'enfant et il faut vraiment qu'on suive ça de façon très personnalisée.

SB : Et ce travail indispensable avec les familles nécessite-t-il un ancrage territorial ?

Directrice : Je pense que c'est déconnecté. En fait le directeur ou la directrice de la SEGPA, dans la continuité de l'école élémentaire, est perçu comme le directeur de l'école. Les parents sont en confiance et du coup, on a un travail qui est très suivi. J'appelle 5 ou 6 familles quotidiennement. Je pense qu'un adjoint de collège voire peut être un CPE, je ne suis pas sure qu'ils aient autant de contacts quotidiens avec les familles.

SB : A Briançon tu pouvais t'appuyer sur les associations d'accompagnement des élèves, par exemple l'association 432A.

Directrice : Je pense que la différence tient à la spécificité d'Aix-en-Provence qui est sociologiquement complètement différente des deux autres, ce qui fait que de toute façon les enfants sont suivis par leur famille et je n'ai pas forcément besoin de la médiation d'une association pour suivre l'élève. J'ai des cas extrêmes où les enfants sont en danger. Je passe alors directement par l'assistante sociale. Je fais un travail pour une partie de mes élèves en collaboration avec l'assistante sociale. Travail assez important qui prend quand même pas mal de temps ici.

Ce n'est pas le même travail dans les autres territoires même s'il y a aussi de telles situations. A Briançon certaines familles étaient déjà suivies et soutenues par le milieu associatif. A Aix ce sont des familles qui ne sont pas suivies du tout par le milieu associatif. Et ce qui fait qu'il n'y a que l'école qui ait un œil un petit peu inquisiteur sur ce qu'il se passe à l'intérieur des familles, en lien avec le service social. Mais le vrai service social, c'est à dire les informations préoccupantes, les signalements, sont mis en place par l'assistante sociale du collège. Finalement, le travail d'ancrage territorial, tu as moins à le faire ici. Il est compensé par quelque chose qui est plus important ici, c'est ce lien social que tu dois mettre un peu plus en place, directement avec les parents, et peut-être parce les associations intermédiaires ont déjà beaucoup de cas.

La SEGPA en REP a plus d'élèves en difficulté socialement et je pense qu'il y a déjà un maillage social qui est en place. Le besoin ici ne s'en fait pas sentir. J'ai une SEGPA qui accueille des publics beaucoup plus éclatés géographiquement. Je recrute côté est quasiment que des enfants de villages extérieurs. Au moins les 2/3 viennent de l'extérieur d'Aix-en-Provence où il y a beaucoup d'habitat dispersé, des petits villages comme Meyreuil, Fuveau, Gardanne.

SB : Il y a une similitude entre l'éducation prioritaire et le milieu rural isolé ?

Directrice : Oui, encore une fois.

SB : Est-ce qu'au niveau de la façon dont on perçoit la SEGPA, l'enseignement adapté, au niveau du recrutement des élèves, sens-tu des différences selon les 3 types de territoires ?

Directrice : Je pense que la SEGPA est en mutation. Depuis la création de la MDPH[119] par la loi de 2005 qui a introduit la reconnaissance des handicaps « scolaires », c'est à dire tous les handicaps « dys », la configuration des recrutements a changé. Les familles qui sont passées par la MDPH acceptent maintenant la SEGPA, mais pas n'importe laquelle, les SEGPA comme les miennes. Je recrute parfois certaines années 70% d'élèves relevant de la MDPH. Dans les territoires isolés, il n'y a pas le choix, la difficulté du remplissage vient de là. C'est à dire que même les enfants qui relèvent de la SEGPA, pour certains d'entre eux, les parents hésitent à cause de la distance à parcourir en bus quotidiennement.

Pour les enfants qui ne relèvent pas de la MDPH, c'est pareil. Il y a la même approche partout, quels que soient les territoires. La difficulté, elle se situe en 2nd rang, c'est à dire l'acceptation de la SEGPA, l'acceptation de l'orientation. Il y a 3 étapes : l'acceptation que l'enfant est en difficulté et le passage en commission. Quel que soit l'espace géographique je pense que ça se fait de la même façon. 2ème étape, l'acceptation de l'orientation en SEGPA. Les parents, eux, acceptent en général, ils réfléchissent et acceptent. Mais là où ça coince, c'est la 3ème étape qui est l'affectation dans l'établissement spécifié. En milieu rural à Briançon, Manosque se rapprocherait de Briançon, l'acceptation est soumise à la distance, c'est à dire une famille du Queyras va accepter moins facilement qu'une famille briançonnaise. Accepter que l'enfant aille en SEGPA, c'est le contraindre à des trajets importants en bus scolaires et du fait de la naissance d'établissements maintenant de petits collèges locaux, les familles ont beaucoup de mal à ce que leurs enfants n'aillent pas dans le petit collège du village ou de la petite ville d'à côté et fassent 30 kilomètres en bus.

C'est au moment de l'affectation qu'on a des refus à cause de la distance. Ensuite à Manosque, le problème se posait moins parce qu'il y avait deux SEGPA, une située en REP et une située en centre-ville. Mais en fait, à y regarder de plus près les publics étaient quasiment similaires, donc il y avait une sectorisation habituelle comme pour les collèges en sectorisation géographique et il y avait très peu de discussions et de tractations. En revanche à Aix-en-Provence il y a une très grosse différence entre les deux. Il y a la SEGPA des riches, et la SEGPA des pauvres, si on veut caricaturer. Et là au niveau de l'affectation, ça coince. On se retrouve un peu dans la même configuration de la carte scolaire pour l'enseignement général.

Il y a un bon réseau de transports scolaires dans les Bouches du Rhône, mais à Gardanne, les parents refusant le bus et le transport à Aix-en-Provence pour les enfants relevant de la SEGPA, il y a eu une expérience qui était une pseudo classe SEGPA qui avait été implantée dans un des collèges de Gardanne pour inciter les parents à y scolariser leurs enfants, plutôt que refuser l'orientation SEGPA. C'était un gros CM2 pour des 6e et des 5e implanté dans le collège Pesquier à Gardanne, avec une enseignante spécialisée, même pas une Ulis[120] parce qu'il n'y avait pas de regroupements, ils étaient complètement isolés.

SB : En tant qu'entité du collège, comment se passe l'intégration de la SEGPA à l'intérieur du collège selon les territoires ?

---

[119] Les Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) ont été créées par la loi n° 2005-102 du 11 février 2005. Dans chaque département, les MDPH accueillent, informent, accompagnent et conseillent les personnes handicapées et leurs proches, leur attribuent des droits. Plus généralement, elles sensibilisent l'ensemble des citoyens au handicap.

[120] Unité locale d'inclusion scolaire. Relevant du handicap, les élèves sont scolarisés dans une classe ordinaire, en fonction du niveau de scolarité prévu dans leur Plan Personnel de Scolarité, sauf quand les objectifs d'apprentissage de ce PPS nécessitent un regroupement. Ils sont alors pris en charge par un.e enseignant.e spécialisé.e.

Directrice : L'intégration de la SEGPA, je l'entends comme une intégration géographique. Les classes sont disséminées dans le collège, comme les autres classes, les élèves bougent, ils vont dans la classe d'anglais avec un professeur d'anglais, le classe de technologie avec le professeur de technologie. L'inclusion, c'est vraiment la pédagogie. Dans le domaine purement pédagogique, bien que toutes les SEGPA soient maintenant intégrées aux établissements scolaires, quasiment aucune ne pratique l'inclusion, que les choses soient claires. C'est déjà la première constante. L'inclusion, c'est un fantasme.

Les différences territoriales de relations tiennent essentiellement au personnel de direction. L'adjoint, le principal, le directeur de SEGPA, c'est une politique qui est excessivement locale. Si le chef d'établissement décide de pratiquer une réelle inclusion, il imposera aux équipes et cela existera, si le chef d'établissement, décide de ne pratiquer aucune inclusion, il n'y aura aucune inclusion dans l'établissement scolaire pour la simple raison que cette inclusion demande un effort des enseignants, des personnels, qui ne sera jamais ou quasiment jamais librement consenti. Il faudra le leur imposer, et le leur imposer, ça ne peut passer que par le chef d'établissement. Et si le chef d'établissement n'est pas convaincu du bien-fondé de l'inclusion, il ne l'imposera pas et elle n'existera pas. A Briançon les chefs d'établissements étaient à fond pour l'inclusion des élèves de SEGPA, à long terme. Si j'étais restée plus longtemps cette inclusion se serait mise en place de façon effective et réelle. Et c'est ce qu'il s'est passé après mon départ. Les choses se sont mises en place. Je suis arrivée pour préciser quand même au moment de la réforme du collège, donc la 2e année de mon travail à Briançon c'était la première année de la réforme du collège et donc le début de la mise en place d'une réelle inclusion et petit à petit, cette inclusion s'est mise à exister réellement par la volonté des chefs d'établissement.

A Aix-en-Provence le cas et à l'opposé, le chef d'établissement refuse toute forme d'inclusion. Donc, c'est toujours pareil, ça tient à la coloration de ce collège extrêmement bourgeois qui court après la performance et la direction du collège ne veut pas avoir à se traîner les boulets de SEGPA inclus dans les classes. Il y a aussi une matérialité qu'on ne peut pas négliger. Comment inclure les élèves de SEGPA physiquement dans des classes de 30 ? On pourrait le mettre en place en prenant les heures de la 6e SEGPA et en créant une 6e supplémentaire. Le projet existe, le projet a été écrit par moi-même, a été proposé et a été rejeté parce que ça demandait une implication des professeurs de collège qui risquent d'être extrêmement rétifs et on ne veut pas du tout froisser les professeurs de collège. Donc l'inclusion n'existe pas. L'inclusion des élèves de SEGPA n'existera pas tant qu'on gardera la 6e SEGPA. Pour faire exister cette inclusion, il faut supprimer la 6e SEGPA et ne pas pré-orienter les élèves en 6e SEGPA mais les orienter définitivement en 5e SEGPA.

La loi est mal faite, elle est mal ficelée, de quelque chose mal écrit, on ne peut pas faire quelque chose d'efficace, c'est impossible, c'est la quadrature du cercle. On a beau tourner dans tous les sens, la seule solution, la seule possibilité pour respecter l'esprit de la loi, est de pratiquer l'inclusion, c'est-à-dire 100% d'inclusion, c'est à dire la disparition de la 6e SEGPA. La SEGPA commence à la 5e. Les élèves finissent leur cycle avec les autres et c'est au collège qu'ils seront dépistés, que le dossier sera monté pour les orientations. Ils passent leur 6e dans leur collège de secteur avec les autres.

Alors peut-être, pourquoi ne pas nommer, puisqu'on récupère un professeur des écoles, pourquoi ne pas mettre effectivement, c'est de la cuisine locale, un demi-poste d'enseignant spécialisé dans chaque collège du secteur qui pourrait faire travailler un groupe d'élèves. Un demi-poste, c'est 10h. Il pourrait y avoir des regroupements d'élèves de 6ème en difficulté. On pourrait faire une classe comme ça, un regroupement type Ulis pour ces élèves en difficulté. Et pour pouvoir les préparer à intégrer une SEGPA l'année

d'après, en 5e, ce serait quelque chose de très intéressant et je pense que des enseignants spécialisés seraient tout à fait d'accord pour travailler lundi, mardi sur un collège, jeudi, vendredi sur un autre collège, pour faire des regroupements d'élèves de 6e, les préparer à la SEGPA. Cela soulagerait les équipes dans les établissements scolaires. Ils prendraient ces élèves en difficulté. Ça permettrait peut-être une certaine remédiation pour ceux qui ont des difficultés. Tous les élèves qui sont dans cette zone d'indécision.

En revanche dans l'éducation prioritaire les échanges sont beaucoup plus nombreux avec les enseignants du général parce que le profil des publics n'est pas très éloigné. D'une façon générale ces deux types de publics se retrouvent dans des projets pédagogiques. Les ateliers de la SEGPA sont un élément de séduction important pour les enseignements généraux !

SB : Parmi ces 3 types de territoires, lequel préfères-tu ?

Directrice : J'ai beaucoup aimé travailler en enseignement prioritaire. L'éducation prioritaire ce sont des territoires où on a des gens qui sont quand même impliqués, qui ont envie d'aller de l'avant justement, travailler avec beaucoup d'associations. Il y a beaucoup de choses qui se passent dans l'éducation prioritaire, c'est un travail très riche et très intéressant.

SB : Quel serait pour toi le bon niveau de concertation pour nouer des liens avec les acteurs du territoire ?

Directrice : La SEGPA c'est tellement particulier. Tu ne peux pas comparer avec ni avec le collège ni avec le lycée. On mange à tous les râteliers (rires) et on a intérêt à manger à tous les râteliers dans le 13. Je pense que le lien le plus important que j'ai avec le territoire est le lien avec le Conseil départemental parce que c'est une manne financière qui me permet énormément de choses notamment la création de mon atelier vente VDL. J'ai le plus bel atelier VDL de France, j'en suis persuadée parce que le Conseil départemental m'a accordé des moyens financiers qui ne sont accordés sans doute par aucun Conseil départemental nulle part ailleurs. Encore récemment j'ai eu un rendez-vous au Conseil départemental pour un tout autre sujet, faciliter la signature de contrats d'apprentissage dans les collectivités territoriales des élèves sortant de SEGPA.

Le 13 vraiment est mon partenaire le plus pertinent parce qu'il est ouvert et qu'il est riche. L'honnêteté m'oblige à dire que ce sont des gens qui sont à l'écoute, qui financent énormément, qui sont généreux avec les élèves en difficulté à tout point de vue. C'est lui ici mon partenaire privilégié. Dans le cadre de l'Education nationale, le maillon est plus un maillon académique. Il est nécessaire que toutes les SEGPA se réunissent, discutent et échangent sur leurs pratiques. Dans ce domaine le maillon académique est beaucoup plus important que le maillon départemental, le maillon départemental n'existe pas au niveau des SEGPA. Au niveau départemental, ce qui existe au niveau des SEGPA, c'est soit le réseau, soit la circonscription, on est à cheval, on a une INSPÉctrice de circonscription qui organise des réunions de circonscription pour les SEGPA et qui nous écoute et répond à nos sollicitations de façon efficace. Et ensuite on a l'académie qui organise une réunion annuelle et qui également prend un petit peu la température, essaie de voir ce qui va, ce qui ne va pas.

La communauté de communes pour nous n'est pas pertinente : elle est inférieure à la circonscription, de plus notre recrutement correspond à plusieurs secteurs de collège. Le réseau académique pourrait être intéressant mais on n'a pas encore trouvé notre place. Pour le moment nos relations sont des relations interpersonnelles.

SB : Qu'est-ce que le fonctionnement de la SEGPA peut apporter aux personnels de direction ?

Directrice : L'erreur est que l'on oblige la SEGPA à singer le collège. C'est l'inverse qu'il faudrait faire, c'est à dire c'est le collège qui devrait se mettre à fonctionner comme une SEGPA. C'est un fonctionnement qui est optimal à mon avis pour cette tranche d'âge d'enfant. L'enseignement est très bien scindé : 6e, 5e d'un côté, 4e, 3e de l'autre, ce qui correspond vraiment au développement de l'enfant que je trouve optimum. En 6e et 5e un travail comme à l'école élémentaire, c'est un mode de fonctionnement qui ressemble beaucoup à ce qu'il se passe à l'école élémentaire. 4e, 3e on fonctionne comme un petit lycée professionnel avec une répartition horaire et des modes de fonctionnement similaires.

Le collège gagnerait énormément à s'inspirer des modes de fonctionnement de la SEGPA. Quand les élèves de collège passent devant les ateliers, ils voient nos élèves en atelier, ils ont l'occasion aussi de visiter la cuisine lors des portes ouvertes, ils en sont jaloux. En fait quand ils vont dans l'atelier Vente qui est un magasin et donc qui accueille les élèves pendant des périodes de vente, ils sont jaloux, ils aimeraient eux aussi pouvoir bénéficier d'un enseignement en atelier. Cela leur paraît extrêmement attractif et ils ont raison. Ça correspond tout à fait à cette tranche d'âge. Je ne connais pas très bien les méthodes d'enseignement dans les pays européens, mais il me semble qu'en Allemagne il y a une part importante qui est faite aux enseignements manuels et qui permet aux enfants qui sont doués manuellement de comprendre qu'ils sont faits pour l'enseignement professionnel et pas pour l'enseignement général. Ce qui explique le dynamisme économique et la réussite industrielle de l'Allemagne. Dès l'enfance on détecte les aptitudes, les goûts, parce que ce sont des enfants qui adorent travailler manuellement et qui sont malheureux avec le travail intellectuel qu'on leur impose quotidiennement. Ils seraient tellement heureux de passer deux heures par jour dans un atelier. Donc c'est vrai que le collège devrait vraiment s'inspirer de la SEGPA pour toute l'organisation générale et le travail dans les ateliers et les plateaux techniques. Quand je serai ministre de l'Education nationale, je le proposerai !

Ce qui serait tout à fait possible, c'est de consacrer une semaine de stage de 4e et pas de 3e, où ils ont déjà beaucoup de choses à faire, en SEGPA, en atelier. Peut-être une semaine, ça serait trop, mais toutes les 4e qui passeraient 2 jours en atelier ou 3 demi-journées, une demi-journée par atelier pour travailler. Une journée entière en cuisine pour faire des gâteaux, manger leur production. Leur faire découvrir la SEGPA, ça serait vraiment bien.

SB : Quelle image te vient à l'esprit pour décrire le rôle du chef d'établissement ?

Directrice : Je pense que l'homme ou la femme fait le chef d'établissement avec son vécu, avec son regard porté sur l'éducation. Si ce devait être une fleur, je dirais une orchidée hors sol.

SB : D'après cette image le chef d'établissement n'est pas ancré, il embaume son environnement proche. Il est plus à regarder, il met du baume au cœur plus qu'il ne s'enracine dans une activité ?

Directrice : Par rapport à ma propre expérience de direction, je combine tous les rôles clés en un seul. C'est très riche et tellement intéressant comme travail. Je ne fais jamais la même chose. Les journées se suivent mais elles sont toutes différentes, les heures qui se suivent sont toutes différentes. C'est un métier qui est vraiment passionnant et je pense que ce qui se rapproche de la direction de SEGPA c'est un principal unique dans un petit collège. Avec seulement un principal, allez une CPE ou un CPE et un.e gestionnaire, c'est un directeur de SEGPA avec de bons élèves. Il a ce rôle où il fait vraiment tout, à tous les niveaux et c'est un travail qui est très intéressant. Le problème, c'est que des collèges à plus de 400, c'est une aberration, ils ne devraient pas excéder 3 classes par niveau

multiplié par le nombre d'élèves. Ce serait vraiment la taille idéale pour que le chef d'établissement travaille vraiment comme un directeur de SEGPA. Les petits collèges fonctionnent beaucoup mieux, beaucoup plus sereinement. Et là, effectivement, le principal serait une orchidée sauvage, pas une orchidée de serre !

13. Entretien avec monsieur Gilles Flament, proviseur du lycée des métiers et de la construction du bois et de l'énergie Alpes et Durance d'Embrun (05), réalisé le mardi 26 janvier 2021.

SB : Quels types de territoires as-tu rencontrés dans ton parcours professionnel ?

Proviseur : Qu'est-ce que signifie le mot territoire ? C'est un mot qu'on entend beaucoup depuis 4-5 ans. Dans mon précédent poste on parlait beaucoup du territoire. C'est un mot qui revêt les sens qu'on veut bien y mettre. Je définirais aussi ce mot par rapport à ma formation et mon parcours. C'est mon 5ème poste de personnel de direction sans compter les intérims.

Mon territoire aujourd'hui c'est la Région académique, qui correspond aussi à la Région Sud. Prioritairement c'est l'académie d'Aix-Marseille et les Hautes-Alpes, et c'est ici avec la communauté de communes de Serre-Ponçon, et plus précisément l'Embrunais. Même si d'aucuns ne seraient pas d'accord, l'Embrunais est un territoire très accueillant où j'ai été très vite accepté. J'y retrouve des souvenirs de mon enfance : je venais ici gamin et c'est ici que j'ai appris à skier. Je n'ai pas choisi ce poste, je ne l'ai pas demandé : j'ai été affecté sur un vœu géographique, toute l'académie d'Aix-Marseille.

Mon 4ème poste, très riche aussi en termes de missions, était dans l'académie de Lyon, dans l'Ain, sur un territoire particulier qu'on appelle le Bugey. Les Bugistes parlent beaucoup du Bugey. Précédemment j'étais dans l'académie de Strasbourg, dans le Haut-Rhin, dans un collège de centre-ville Clair devenu Eclair[121], à Mulhouse, ville d'art et d'histoire. A Belley le lycée d'enseignement général et technologique avait quatre collèges de secteur, avec une autre façon de travailler. Ici dans les Hautes-Alpes, le Département se rapproche d'une grande ville avec ses 140 000 habitants. C'est du rural montagnard. Du rural campagnard à Belley, du citadin à Mulhouse. Préalablement principal à Sundhouse, un collège de 400 élèves dans la campagne, ce que l'on appelle le Grand Ried, collège du Grand Ried d'ailleurs. Auparavant principal-adjoint à Strasbourg, donc encore en ville. Encore plus tôt j'ai enseigné les mathématiques en zone d'éducation prioritaire Meaux-Beauval, dans l'académie de Créteil.

De formation je suis ingénieur, avec un passage à Sciences Po. J'ai aussi été professeur d'ingénierie pédagogique à l'université de Marne-La Vallée et chargé de mission pour la chambre de commerce et d'industrie de Meaux. Ce qui est très important pour moi à rattacher à la notion de territoire, c'est la mobilité : ville, campagne, montagne, peut-être la mer plus tard. Ce qui m'importe également c'est de m'acclimater et m'intégrer dans un contexte nouveau : plus on bouge plus on acquiert la capacité de s'adapter et d'être accepté.

SB : Dans ton parcours fais-tu un lien entre le territoire de l'éducation prioritaire et un territoire de montagne marqué par la ruralité comme celui-ci ?

Proviseur : J'ai rencontré deux fois dans ma carrière l'éducation prioritaire : en tant qu'enseignant à Meaux et puis comme principal à Mulhouse. Les populations avaient des similitudes, dans les deux cas il fallait faire appel à des compétences éducatives davantage que pédagogiques. A Embrun depuis deux rentrées scolaires, nous accueillons des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANAF) et des apprentis qui se rejoignent parfois. Les élèves des villes en éducation prioritaire et les élèves « des champs » à la montagne sont vraiment différents, notamment en termes de Vie scolaire.

[121] Les collèges Eclair (Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) appartenaient à l'enseignement prioritaire, cela correspond à la dénomination REP+ aujourd'hui.

SB : Les partenariats qui se créent en éducation prioritaire avec le premier degré, avec les acteurs du territoire, d'une façon générale les modes de fonctionnement de l'éducation prioritaire, sont-ils transférables dans un territoire comme celui-ci ?

Proviseur : J'ai beaucoup travaillé sur la liaison CM2-6ème en éducation prioritaire à Mulhouse, le but était que les élèves ne soient pas déstabilisés par ce changement. Le travail sur la liaison dans l'Ain dans un établissement rural campagnard s'apparentait davantage à de l'information. Dans l'académie d'Aix-Marseille c'est une logique de réseaux. En tant que proviseur je ne suis plus au contact des élèves de CM2, mais nous avons tout de même un projet avec une école de Savine : nos élèves qui préparent le monitorat de ski apprenaient à skier aux élèves du primaire.

SB : Est-ce que tu retrouves ici des tendances d'orientation des élèves qui existent dans l'enseignement prioritaire, à savoir le manque d'ambition ?

Proviseur : Dans les deux cas beaucoup de solutions reposent sur la maîtrise du français. D'autant plus quand on ne parle pas le français à la maison. Ici au lycée nous faisons passer le DELF[122] à nos élèves allophones. On retrouve donc les mêmes bases mais pas avec les mêmes entrées. En ce qui concerne la culture, j'ai l'habitude de dire qu'où que tu sois, il y a des avantages et des inconvénients. Cela me fait penser à une anecdote concernant le sport. A Strasbourg la piscine était assez loin du collège, un jour le professeur d'EPS m'appelle et me dit : « monsieur le principal-adjoint, si j'emmène nos élèves à la piscine, ils n'auront que le temps de se déshabiller et de se rhabiller. Qu'est-ce qu'on fait ? ».

L'accès aux équipements sportifs en fonction de là où l'on est, c'est plus ou moins facile. Ici au lycée, ce que je dis c'est que les élèves ont tout pour réussir : on a l'internat, on a la restauration scolaire sur place, on a le gymnase, on a le plan d'eau à proximité, on a la montagne pour les activités physiques et artistiques. En revanche pour le cinéma il faut marcher, pour le théâtre c'est encore plus compliqué. On n'a pas le même accès à la culture que dans les grandes villes. La différence je l'ai bien vécue. Pour aller au cinéma ça va nous coûter une demi-heure à pied pour l'aller et autant pour revenir, avec 100 mètres de dénivelé. Quand j'étais à Belley c'était à peu près pareil, le minutage était un peu inférieur. Par contre quand j'étais à Sundhouse, ce n'était pas un trajet à pied, forcément il fallait prendre le bus, forcément il fallait payer, et c'était une autre organisation. Avantages et inconvénients dans chaque lieu. A Belley nous avions obtenu une résidence d'artistes avec la maison de la danse de Lyon, avec un projet qui dépassait d'ailleurs le cadre du lycée puisque des collèges et des écoles y participaient. On pourrait l'étendre également au plan sportif.

SB : Le réseau académique dont tu as parlé en début d'entretien a été bâti en s'inspirant des réseaux de l'éducation prioritaire. Est-ce qu'ici tu peux t'appuyer dessus pour atténuer les « inconvénients », notamment dans le domaine culturel ?

Proviseur : Souvent je dis : ce qui m'intéresse en tant que chef d'établissement, et comme homme aussi, c'est qu'un élève réussisse. Pardon pour ma trivialité mais je me fiche s'il va réussir dans ce lycée ou dans un autre lycée du réseau, ou dans le réseau voisin. Ce qui m'intéresse c'est de travailler toutes les passerelles possibles d'un établissement à l'autre. Récemment *une* de nos jeunes, c'est un élément rare dans notre lycée professionnel, il y avait 8 filles pour 270 élèves ce matin, va évoluer dans un autre lycée pour y poursuivre sa scolarité dans l'accompagnement aux soins et services à la personne. Je trouve cela très bien, l'expérience ici lui sera profitable.

[122] Diplôme d'Etudes en Langue Française

Je ne vois pas les deux réseaux de la même façon : dans l'éducation prioritaire il s'agit davantage de travailler d'une certaine manière et de se serrer les coudes pour faire réussir une cohorte d'élèves sur un territoire donné, ici je vois le réseau comme un collectif d'établissements et de chefs d'établissement, qui je l'espère pour chacun d'entre nous, a comme objectif prioritaire qu'un jeune puisse réussir quel que soit l'établissement qu'il a choisi, qu'il soit à sa meilleure place pour réussir au mieux.

SB : Le réseau ici a pour objectif de fluidifier les parcours.

Proviseur : Oui, tout en ayant en tête que le Haut-Alpin est peu mobile, certains vont davantage demander leur lycée de proximité même si ce n'est pas la formation qu'ils souhaitaient. Nos jeunes se heurtent parfois à ce frein de la mobilité dans certains territoires. On rencontre plus souvent ce frein entre le collège et le lycée, on le rencontre moins dans le postbac où les jeunes vont pas mal basculer vers l'académie de Grenoble ou l'académie de Nice. Chez nous sur 270 élèves il y a une centaine d'élèves dits pluriactifs, c'est-à-dire qu'ils préparent en 4 ans le baccalauréat professionnel parce qu'en parallèle ils préparent le diplôme d'État de ski nordique. Un professeur d'EPS est complètement déchargé pour s'occuper de la pluriactivité, c'est un peu un collègue adjoint. Les élèves pluriactifs sont aux deux tiers Haut-Alpins. Une sélection est opérée à l'entrée car les demandes sont très nombreuses, le taux de réussite au baccalauréat est de 100%. Les élèves de 3ème doivent se donner les moyens d'y arriver. Cela joue aussi sur la bonne image et la réputation d'un établissement, dont on a tous besoin.

SB : Le projet d'établissement du lycée fait référence à deux reprises à l'ancrage territorial, notamment par rapport au PÉAC (parcours d'éducation artistique et culturelle). Qu'est-ce que cela représente précisément et quel en est le bénéfice ?

Proviseur : L'Embrunais c'est deux lycées, un lycée professionnel labellisé lycée des Métiers et un lycée général et technologique. Ce sont deux lycées importants dans le paysage. Quand tu es dans une ville tu vas avoir plein de monuments, plein de collèges, plein de lycées, plein de pôles artistiques. Ici ce sont les lycées. Même si les formations des deux lycées ne couvrent pas tous les secteurs, du fait encore une fois du peu de mobilité, les deux lycées sont incontournables. Il n'y a pas non plus d'établissement privé. Sur le territoire de mon établissement précédent, il y avait un lycée général, technologique et professionnel public que je dirigeais, et un établissement privé école-collège-lycée. Il y avait une concurrence saine, mais une concurrence. Ici le chemin est assez tracé.

Par conséquent travailler avec les lycées pour le secteur économique de ce territoire c'est très important. A titre d'indicateur, nous n'avons pas de difficulté à trouver des stages pour nos élèves, même nos apprentis dans les formations en alternance. Cela marche très bien. Lorsqu'un jeune souhaite passer en apprentissage, puisque toutes nos formations sont ouvertes à l'apprentissage depuis la rentrée 2019, il n'a pas de difficulté pour trouver une entreprise, avec des retours très positifs des entreprises. Pour la vie politique les établissements sont très importants, et pour la vie économique et sociale, les établissements ne sont pas des aimants mais sont très regardés.

SB : Donc l'ancrage territorial se situe à ce niveau-là aussi ? Le lycée professionnel recherche une adéquation entre les besoins du territoire en matière économique et sociale et ses formations ?

Proviseur : Oui pour nous ça marche très bien.

SB : Est-ce qu'il y a d'autres domaines de l'ancrage territorial ? J'ai vu que vous aviez un atelier ski ouvert aux habitants du territoire.

Proviseur : Nos avons des moments forts avec les portes ouvertes, demain il y a les demi-journées du personnel auxquelles sont conviés les chefs d'établissement du réseau des Ecrins. Nos portes sont ouvertes et ce n'est pas qu'une formule. Deux autres

anecdotes : je me gare à Châteauroux et un monsieur me dit qu'il a une entreprise de bois à Cros. Je lui donne une carte de visite et lui dit de passer au lycée, ne serait-ce que 5 minutes pour prendre un café. Vous rentrez dans le lycée, vous verrez le lycée. C'est du contact au quotidien et c'est très important. Je connais un chocolatier d'Embrun, qui partant de ce principe vous venez quand vous voulez, est allé jusqu'à nous faire une soirée cacao dans l'établissement, avec un droit d'entrée destiné uniquement à financer un projet du lycée. De même je suis allé hier chez mon boucher, il m'a rappelé qu'il était prêt à nous aider si nous avions un projet. Nous nous inscrivons dans un cercle vertueux. Cela a sans doute un impact sur le fait que l'établissement a augmenté ses effectifs de 35% en deux ans.

SB : On sent une volonté très forte d'ouvrir l'établissement au territoire au sens large. Est-ce que tu dirais que cela a été le point d'appui pour améliorer l'image du lycée et augmenter les effectifs ?

Proviseur : On rejoint le chapeau global de ce qu'on peut appeler le collectif, avancer ensemble. Par exemple le groupe de pilotage Euroscol c'est une quinzaine de personnes de l'établissement, majoritairement des professeurs, aucun n'avait demandé spécifiquement à être dans ce groupe. Le groupe pour le label lycée des métiers c'est pareil, idem pour le groupe projet d'établissement. Il est important que les personnels soient impliqués, parfois sur les trois groupes comme la professeure d'arts appliqués qui a tous les élèves de l'établissement et qui enseigne la DNL italien dans le cadre de la section européenne italien. A la question du volontariat j'ai répondu « chers collègues vous êtes par définition chacun volontaire puisque nous travaillons ensemble ». C'est pareil en direction du territoire. A la mesure de chacun. Et c'est la même chose pour moi. Je vois un jour un véhicule portant l'inscription CMA[123] s'arrêter devant le lycée pour déposer un élève. Je le note. La semaine d'après je revois le véhicule et m'adresse à lui pour l'inviter à découvrir l'établissement. Ce monsieur a noué des liens avec la professeure d'économie-gestion qui ont débouché sur des projets. Pareil avec Madame la maire d'Embrun qui est aussi la vice-présidente de la Région Sud et les maires des stations de ski. Tous mes courriels sont signés « Pour l'équipe de direction, le proviseur ». Ce n'est pas que le proviseur qui bosse, c'est toute l'équipe.

SB : J'ai l'impression que l'interpénétration du territoire et du lycée va loin, est-ce qu'il y a eu des réticences de la part des personnels qui auraient pu vivre cela comme une intrusion ou une perte de la maîtrise de leurs missions ?

Proviseur : Tout le monde a compris qu'il fallait travailler dans ce sens pour augmenter les effectifs, qu'il fallait savoir accueillir. Le collectif est fait d'individualités, tout le monde ne s'est pas investi au même niveau. Le travail du chef d'établissement, d'un manager, consiste justement à ce que ces gens puissent travail ensemble même si parfois il y a des conflits individuels. L'ambiance est bonne et aucun rameur ne rame dans le sens inverse. Il y a une politique claire que j'ai énoncée quand je suis arrivé : « Mesdames et messieurs, nous sommes là pour les élèves et si quelqu'un n'est pas là pour les élèves il peut s'interroger sur sa place ici. » En première instance ça surprend, puis cela devient une évidence. Nous travaillons à la réussite de chaque élève. Cela demande de l'énergie et pour moi la compétence première d'un personnel de direction c'est la santé, ça surprend mais c'est vrai.

SB : Est-ce que l'institution favorise cette politique ?

Proviseur : A Sciences Po j'avais fait un exposé sur le Lagrangien, l'optimisation sous contraintes. Les contraintes existent, on est dans un système, je ne suis pas chef

[123] Chambre des Métiers et de l'Artisanat

d'entreprise, je suis chef d'établissement, il y a une autorité qu'on appelle autorité académique, qui va jusqu'à notre ministre. Mon job c'est l'optimisation de la richesse humaine et des moyens horaires. Le terme officiel est Relations et les Ressources Humaines, moi je parle de Richesses humaines.

SB : Tu es un agrégateur de richesses humaines.

Proviseur : Ce soir je vais m'occuper de la DGH, la dotation globale horaire pour la rentrée prochaine. Il y a une certaine gêne à l'heure actuelle pour que l'établissement puisse apporter à chaque élève ce qu'il peut lui apporter. D'une façon générale je ne vais pas dire que je m'éclate avec le territoire, c'est le principe du cercle vertueux. Pap Diouf, ancien président de l'Olympique de Marseille, disait : « Dans mon job j'ai 10% de moments de plaisir, qu'est-ce que j'en profite ! ». C'est un travail de l'ombre mais quel plaisir quand un Dasen, un recteur, un ministre, un acteur de la vie politique, économique et sociale vient voir l'établissement, cela remet du carburant dans la machine pour nous tous. Je viens de travailler avec le service communication du rectorat pour mettre en lumière une soirée lecture qui a eu lieu dans l'établissement malgré tout le contexte, un de nos élèves ayant un talent peut avoir son portrait dans le journal, le projet de nos lycéens avec les écoliers de Savines. Montrer que les élèves qui arrivent chez nous, parfois un peu abîmés par le système, ont de belles réussites. Que le lycée est épanouissant.

SB : Est-ce que tu penses que cette politique avec le territoire est transférable ? Le métier de personnel de direction doit-il évoluer en lien avec le territoire ?

Proviseur : L'implication est transférable mais les modalités peuvent changer. Les compétences auxquelles j'ai fait appel quand j'étais à Mulhouse ne sont pas les mêmes qu'ici. Faire en sorte aussi que les projets ne dépendent pas d'une seule personne. Il y a l'effet établissement et l'effet chef d'établissement certes mais il faut faire en sorte de ne pas travailler seul. Le jour où le chef d'établissement s'en va il ne faut pas que ce soit la fin d'une œuvre collective. C'est l'un des joueurs de l'équipe qui s'en va. Pour la deuxième partie de la question, j'exerce depuis 20 ans, le métier est en constante évolution : tu es devant moi avec un portable, nous travaillons avec des emails. Nous travaillons de plus en plus dans l'urgence. Face à cette charge administrative qui ne cesse de croître, à nous de prendre le temps de s'ouvrir au territoire, s'ouvrir plutôt que s'enfermer.

14. Entretien avec monsieur Frédéric Artaud, DDFPT[124] du lycée des métiers et de la construction du bois et de l'énergie d'Embrun (05), réalisé le 29 janvier 2021.

Directeur (résumé) : Mes liens avec le territoire concernent les relations avec les entreprises et l'orientation. Revenu professionnellement il y a 22 ans d'abord à Manosque, puis 5 ans à Gap, C'est ma 2ème année dans l'établissement. Le fait d'être originaire du territoire est un atout. Dans le cadre de mes missions, je rencontre d'anciens camarades de classe, de sorties, de travail. Je connais ce milieu, je sais de quoi il s'agit et les choses se font plus facilement. Tout est difficile quand tu n'es pas dans ton milieu. Par exemple quand j'étais à Manosque, pour visiter l'entreprise L'Occitane je n'avais pas d'entrée, je ne connaissais personne. De plus je n'habitais pas ce territoire-là, je rentrais tous les soirs chez moi, je ne pouvais donc pas nouer de relations. A Gap c'était déjà mieux.

SB : Quelle est la spécificité des élèves de ce territoire ?

Directeur : Les élèves ont les thématiques des territoires isolés. En particulier à l'internat, il faut vraiment organiser l'internat de manière à pouvoir faciliter la vie de ces élèves. L'ouverture le dimanche soir, avoir une réelle activité le soir, riche, qu'ils soient occupés, qu'ils ne s'embêtent pas, qu'ils n'aient pas envie de quitter l'internat pour rentrer chez eux. Nous recherchons une vie à l'intérieur de l'internat, qui ne soit pas que des devoirs. Faire en sorte que les horaires du lycée correspondent avec les transports scolaires. C'est une proportion importante d'élèves qui sont concernés.

SB : Tu dirais que l'élève en milieu rural isolé comme sur ce territoire doit être plus accompagné ?

Directeur : Ah oui, il faut plus les accompagner, davantage prendre en compte leurs particularités. Ils ont de très bons résultats, certainement mieux qu'ailleurs. Quand les jurys extérieurs viennent faire passer le Bac ou le B.T.S., ils sont étonnés du niveau de nos élèves, ils les trouvent respectueux. Nos élèves sont recherchés par rapport à d'autres territoires. Un élève bien noté dans ce territoire réussira sans difficulté par la suite.

SB : Malgré de bons résultats et des connaissances solides, ces élèves ne se censurent-ils pas dans leurs poursuites d'études ?

Directeur : Oui c'est ce que nous constatons. Jusqu'à Gap ça va, ils sont encore dans leur campagne ou leurs montagnes, mais dès qu'il s'agit d'Aix-en-Provence ou plus bas, c'est difficile. Je n'ai pas les chiffres mais je dirais qu'il y a 30% d'abandon dû à l'éloignement, à la méconnaissance de la ville et de ses codes. Il faut savoir se débrouiller, il faut se faire à manger, il faut faire attention dans la rue… Ils ne se sentent pas et remontent. Nous en reprenons pas mal chaque année en B.T.S. 1ère année. En novembre ils abandonnent, certains se sentent harcelés et nous demandent s'il reste des places.

SB : Est-ce que d'autres éléments de ce territoire pèsent sur les élèves ?

Directeur : Ils méconnaissent les formations qui existent. Ils vont faire confiance à leur professeur d'atelier pour se faire une idée des formations qui existent dans leur branche. Pour faire la démarche de rencontrer la conseillère d'orientation, c'est déjà plus compliqué. Ils ne vont pas se renseigner, ils s'en tiennent à ce que leur disent leurs professeurs de matière professionnelle et leur professeur principal. Chaque année il n'y a que 4 élèves sur les 50 concernés qui se rendent au forum du supérieur de Marseille ou de Grenoble. Ils ne vont qu'aux portes ouvertes des écoles qui les intéressent.

SB : Est-ce que tu dirais que leurs centres d'intérêt se focalisent principalement sur les débouchés qui existent sur le territoire ?

[124] Directeur délégué à la formation professionnelle et technique dans les lycées professionnels.

Directeur : Oui pour plus de la moitié, avec en priorité l'activité moniteur de ski, charpentier, menuisier et électricien. Ils sont prêts à aller jusqu'à Manosque pour étudier l'électricité puisqu'elle n'est pas enseignée dans le Département. Pour peu qu'ils trouvent une copine sur place, ils ne remonteront pas. Quand j'étais à Gap au lycée Paul Héraut, dans le secteur de la mécanique, j'ai pu constater que les élèves ne voulaient pas monter à Briançon. Il y a un désintérêt flagrant pour le haut du département, notre territoire en définitive. Et pour les garagistes de Briançon c'est un manque, il n'y a pas de formation sur place, ils nous disent qu'ils prennent des élèves en stage mais qu'après ils ne les voient plus.

Il y a deux éléments à prendre en compte : d'une part les formations des lycées professionnels répondent bien en général à la demande du territoire et d'autre part les élèves veulent rester sur place. Il y en a bien sûr qui souhaitent partir, qui font STAPS par exemple. Mais la majorité des élèves qui vont en lycée professionnel c'est pour rester sur le territoire, leur premier job est celui pour lequel ils se sont formés. Après certains vont faire les marchés, reprendre l'exploitation de leur père, la boulangerie familiale… Au moins ils ont le niveau Bac et une formation minimale.

SB : On peut donc dire qu'ils modèlent leurs souhaits d'orientation en fonction des formations existantes sur place ?

Directeur : Ah oui, tout à fait. Le lycée du Queyras c'est le lycée d'Embrun. Pour pouvoir retourner dans sa vallée, l'élève de 3ème se pose une seule question d'orientation : je vais faire quoi, bois ou élec ? Et pour les filles c'est malheureusement pareil, elles prennent ce qu'il y a sur Embrun ou Gap en fonction des transports. Une fille qui aurait envie de faire bijouterie abandonne son projet quand elle apprend que la formation la plus proche est à Valence. Pareil pour le cinéma, l'esthétique. Dans l'inconscient de nos jeunes l'orientation se pose d'abord en termes de lieux d'implantation des lycées plutôt qu'en termes de domaines d'activité ou de filière. La carte des formations évolue très peu chez nous.

SB : La carte des formations sur ce territoire est en lien avec les besoins du territoire mais ne couvre pas les souhaits des élèves qui n'ont pas envie de partir.

Directeur : C'est ça. C'est la même chose pour les métiers de la sécurité et de l'accueil. Avec tous les festivals et les touristes que l'on accueille dans le Département il y aurait aussi des besoins. Mais la formation la plus proche est à L'Isle-sur-Sorgue dans le Vaucluse et les élèves n'y vont pas.

SB : Existe-t-il d'autres structures qui proposent des formations complémentaires de l'Éducation nationale?

Directeur : Il y a le CFA et l'apprentissage à Gap qui scolarisent 50 élèves. Nous avons 10% de nos élèves en alternance au lycée. Pour les adultes il y a l'AFPA[125], le CRET[126] à Briançon, ce sont des jeunes qui se forment sur des métiers comme réparateurs de vélos, ski man, des formations dont on a besoin et qui ne durent même pas une année, souvent 3 mois ou 6 mois. Les Compagnons[127] à L'Argentière-La Bessée prennent aussi des élèves après la 3ème. La structure est intéressante car même si certains élèves choisissent cette formation pour rester près de chez eux, les formateurs les poussent à faire le tour de France. Ils ont une formation lourde, aux environs de 45h par semaine, leurs CAP ne sont

[125] Créée en 1949 pour répondre aux besoins de la France en pleine reconstruction, l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes est depuis le 1er janvier 2017 Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes.

[126] Le centre régional et européen du tourisme de Briançon (CRET) dépend de la chambre de commerce et d'industrie (CCI) des Hautes-Alpes.

[127] Les Compagnons du devoir sont, en France, les membres d'un mouvement qui assure à des jeunes gens, à partir de l'âge de 15 ans et aussi post bac, une formation à des métiers traditionnels. Elle est fondée sur l'apprentissage, la vie en communauté et le voyage du Tour de France du compagnonnage.

pas équivalents aux nôtres, les entreprises en sont très contentes. Ils les incitent à ne pas s'arrêter au CAP, il y a un tour de France avec une structure derrière qui les accompagne. Pour ceux qui voudraient revenir sur le territoire il y a vraiment une plus-value. Il y a aussi le CRFCK[128] de L'Argentière qui propose des formations au niveau Bac dans plusieurs spécialités sportives. L'école d'infirmières de Briançon aussi.

SB : Est-ce que tu as des liens avec ces formations élèves et adultes hors Education nationale ?

Directeur : Au niveau de l'Inspection académique de l'époque, nous avions fait une carte diaporama qui recensait toutes les formations offertes dans le Département, quelle que soit la structure. C'était une collaboration avec l'Inspctrice de l'éducation, l'Inspecteur de l'enseignement professionnel en charge du département et certains lycées. Mais il n'a pas été mis à jour.

SB : Est-ce que le réseau des Ecrins t'apporte une plus-value dans ton travail ?

Directeur : Beaucoup de thèmes de réunions ne correspondent pas avec mes préoccupations professionnelles. En revanche au moment du café ou du repas on se parle et on apprend des choses. J'adore ces moments conviviaux où il y a moins de monde, on ose dire des choses qu'on ne dirait pas en grand groupe, et c'est là qu'on avance. Se connaître c'est très facilitateur. En plus on se réunit sur des lieux différents dans le territoire, ce qui améliore encore notre connaissance de celui-ci. En visio c'est moins riche, on nous informe mais on ne crée pas !

SB : Est-ce que ce territoire est une chance pour les élèves qui ont suivi leur scolarité ?

Directeur : Oui pour moi c'est une chance. Je vois l'exemple de mes enfants qui sont ingénieurs maintenant. Elles ont connu beaucoup de choses qu'elles ne voient pas dans la vie. Sur le sport, la débrouillardise, le permis voiture. En ville beaucoup d'élèves n'ont pas le permis, ils se déplacent en bus. Ici ils savent faire du ski, ils savent nager, il y a les lacs, ils ont fait du stop, ils ont de l'autonomie. C'est vraiment une chance de grandir ici. Mes enfants ont fréquenté des cours mixtes, des collèges à taille humaine, les profs peuvent s'intéresser aux gamins individuellement. On accompagne mieux, on a plus de temps. Je dis souvent que mes élèves sont un peu mes enfants, pour les enseignants implantés dans le territoire c'est pareil. Ils savent d'où ils viennent, où ils habitent.

SB : Etant à la charnière entre les enseignants et l'équipe de direction, est-ce qu'il y a des pratiques pédagogiques adaptées au territoire ou bien est-on encore dans une pratique uniforme ?

Directeur : On ne peut pas vraiment dire, ça dépend des équipes, dans certains lieux ce sera telle équipe ou telle autre. Certains enseignants sont innovants, d'autres suivent le mouvement. Certains dispositifs en lien avec le local marchent bien comme le ski, d'autres

---

[128] Centre Régional de Formation de Canoë Kayak. Centre régional de formation au canoë kayak

Inauguré en août 1996 à l'Argentière-La Bessée (05), en présence des dirigeants de la Fédération Française de Canoë Kayak (FFCK) et des médaillés aux jeux Olympiques d'Atlanta, le Centre Régional de Formation au Canoë Kayak[128] est un centre de formation unique en France.

Créé par le comité régional Alpes Provence de la fédération française de canoë kayak, en association avec les collectivités territoriales et les administrations compétentes, le CRFCK s'inscrit dans une logique de développement local, national et européen.

De la Mer à la Montagne en passant par les nombreux plans d'eau que notre région propose, le CRFCK se situe dans un milieu naturel des plus riches de France. Environnement qui a permis la création de nombreuses entreprises prestataires d'activités d'eau vive et de pleine nature.

Cette situation exceptionnelle a conduit le CRFCK à construire son offre de formation pour répondre aux attentes « compétences métiers » exprimées par ces nouveaux employeurs.

Aujourd'hui le CRFCK propose un panel important de formations qualifiantes et diplômantes permettant l'accès aux emplois dégagés par les métiers des activités de loisirs sportifs.

comme la D.N.L.[129] italien beaucoup moins. Tous les lycées professionnels sont ravis de répondre avec leurs élèves à des commandes de vrais clients, sur du concret. Les enseignants d'atelier adaptent leurs progressions à du réel.

SB : Comment sont conçus les stages, est-ce que les enseignants laissent une partie de leur enseignement à la charge du maître de stage ?

Directeur : Oui en terminale, ça se passe très bien, d'autant plus en apprentissage car ils ont moins de présence dans l'établissement.

SB : Quelle serait la difficulté s'il n'y avait plus de DDFPT ?

Directeur : L'objectif et l'organisation est que le lycée puisse tourner sans moi, du moins à l'interne. Je m'occupe plus particulièrement de la cohérence dans les formations, c'est dans le contact avec l'extérieur que j'ai une expertise et il me faut une bonne connaissance du territoire pour remplir ma mission. Les décisions sont ensuite prises avec les Inspecteurs, les chefs d'établissement et les services académiques car il faut aussi avoir une vision académique.

[129] La DNL (Discipline Non Linguistique) est une matière générale (le plus souvent l'histoire et la géographie) qui est enseignée en langue étrangère.

15. Entretien avec monsieur Thierry Lasnon proviseur et madame Marie-Ange Jean principale adjointe, cité scolaire Honoré Romane d'Embrun (05), réalisé le mardi 2 février.

SB : Qu'est-ce que le territoire pour vous ?

Proviseur : C'est ce sur quoi on a fondé le projet d'établissement du collège et ce sur quoi on va fonder le projet d'établissement du lycée, qui, pour une fois, va devoir suivre les pré-travaux engagés par le collège, puisque l'objectif est la fluidité des parcours. On avait une double difficulté : il y a peu d'ancrages sur le territoire, et il y a peu de fluidité des parcours. En gros, on commence une 6ème section sportive ski mais elle n'existe pas en terminale. Il y avait donc cette problématique-là dès le départ et c'est ce qu'on a voulu travailler en équipe de direction pour construire une alternative nouvelle, un projet qui est l'*Internat du 21ème siècle*. On souhaite faire évoluer ce projet vers un ancrage sur le territoire plus important. Ce qui veut dire une évolution de l'internat en lien direct avec les parcours qui vont être proposés.

Dans le plan de relance *Internat du 21ème siècle*[130], il y a trois particularités : les « campus » pour les lycées professionnels, les « internats d'excellence » pour l'éducation prioritaire ou les établissements qui veulent travailler sur l'accompagnement des élèves en difficulté et la thématique culturelle. Nous avons choisi le thème : « les résidences olympiques » en lien avec les sections sportives et le territoire, le triathlon d'Embrun, qui est mondialement connu. Dans l'esprit nature et montagne, il y a la bi-qualification avec le diplôme d'accompagnateur de moyenne montagne, qu'on va proposer au niveau du bac et du BTS On travaille aussi sur les résidences « nature » en lien avec l'écologie puisqu'on a un CVL et un CVC[131] très engagés dans la défense de l'environnement. On souhaite travailler aussi sur la labellisation É3D l'année prochaine. En lien avec les particularités de la cité scolaire, nous travaillons sur le label Euroscol et un projet culturel et linguistique « résidence Médicis » qui correspond bien au territoire et à la cité scolaire.

SB : Vous avez donc commencé par travailler sur le collège ?

Principale-adjointe : Au niveau du projet d'établissement j'ai commencé à y travailler l'année dernière. Le projet d'établissement est réactualisé tous les trimestres. Je fais une journée tous les trimestres, nous réadaptons les projets en fonction des points abordés et des priorités que nous mettons.

SB : Sous quelle forme ont lieu les ateliers ?

Principale-adjointe : Ce sont des ateliers de deux heures et il y a un formateur qui intervient avec moi. Sur chaque thème les groupes ont produit des fiches synthétiques de travail. Certains ont travaillé en autonomie, j'ai été plus présente avec d'autres où il y avait

[130] L'internat du XXIe siècle, levier de justice sociale et de dynamisme des territoires, tel qu'il se dessine, sera bien plus qu'une solution d'hébergement. C'est un projet pédagogique avec un mode de fonctionnement adapté aux besoins des élèves et de leurs familles, qui offre aux collégiens et lycéens une mobilité pour suivre des formations spécifiques, dans un cadre d'études favorable, permettant de bénéficier d'activités culturelles et sportives. Trois grandes catégories d'internat :

- Les résidences à thèmes, particulièrement adaptées aux collèges des territoires ruraux et montagnards, répondent au problème de revitalisation rurale et de sous-occupation de nombreux internats de collège, mais il pourrait être étendu aux lycées de ces mêmes territoires et répondre aussi aux problématiques de villes moyennes. (7 thèmes : artistique, sportif, numérique, ouverture internationale, environnement et biodiversité, sciences, et enfin métiers).
- Les nouveaux internats d'excellence dans les quartiers pour les jeunes de l'éducation prioritaire.
- Les internats du campus pro. (Eduscol).

[131] Conseil de la vie lycéenne et conseil de la vie collégienne.

plus de travail, comme par exemple les sections sportives. Il y a aussi des points faibles sur lesquels il faut accentuer nos efforts.

SB : Ce regard extérieur vous est apporté par quelqu'un du territoire ou une personne appartenant à l'institution ?

Principale-adjointe : C'est une personne du territoire et de l'institution. C'est un professeur d'EPS de Gap qui est missionné par la DAFIP[132] spécialisé dans les projets d'établissement.

Proviseur : La méthodologie finalisée là est une méthodologie nouvelle, qui sort du cadre que l'on avait auparavant dans notre projet d'établissement. L'intervenant extérieur a dû apprendre aussi la méthode telle qu'on la concevait. Chacun a appris de l'autre. Nous ce qu'on veut c'est une note de problématique, quelques indicateurs qui puissent éclairer la situation de l'établissement, pas tous, entre 5 et 10, et 10 enjeux, avec des actions pratiques qui parlent.

Principale-adjointe : Les choses bougent, j'ai un rendez-vous téléphonique avec lui entre chaque intervention.

Proviseur : On a « coconstruit » une méthodologie, ses avis sont pertinents, et il est extérieur.

Principale-adjointe : On voulait quelque chose de court pour que les gens ne se lassent pas, deux heures c'est très bien.

Proviseur : On a déjà avancé sur le projet *Euroscol* et la section « sport, nature et montagne », le label *Internat du 21ème siè*cle est fait à 80%. Nous allons donc ouvrir de nouvelles sections au lycée en lien avec le territoire et dans la continuité de ce qu'il se fait au collège. C'est extrêmement intéressant, peu importe qu'ils s'en aillent après le bac, c'est normal. Mais par contre s'ils reviennent, ils auront des compétences et la possibilité de faire des choses sur le territoire. L'idée est qu'il y ait une restitution et qu'on garde le plus de jeunes sur le territoire, de fixer le maximum de gamins sur un territoire avec un maximum de compétences, en jouant aussi sur la carte touristique.

En ce moment la carte du tourisme est en reconstruction et elle peut se faire au bénéfice des Hautes-Alpes, de nos territoires montagnards. On peut dire que les gens continueront à partir vers les villes comme ils le font depuis pas mal de temps, mais de manière beaucoup moins importante. On est là à un tournant en fait de la vision qu'on pouvait avoir sur le tourisme. On aura peut-être plus de personnes qui préfèreront un tourisme vert avec plus de nature, sportif aussi, pas très éloigné de leur domicile. C'est cette vision que l'on souhaite accompagner, c'est pour cela que le BTS tourisme est particulièrement pertinent avec la nouvelle option « activité de pleine nature ».

SB : Dans le projet d'établissement du collège il est fait référence au territoire dès l'introduction. Mais qu'est-ce que c'est le territoire pour vous ?

Proviseur : Le territoire n'est pas quelque chose de fini ou de bien délimité. Pour nous le territoire ce sont toutes les caractéristiques communes à un même lieu : chez nous c'est la montagne, c'est l'eau, c'est l'éloignement avec la métropole, c'est la ruralité, c'est aussi le vieillissement de la population, comme disait un collègue qui parlait d'«Ehpadisation » des Hautes-Alpes. C'est un territoire avec des frontières qui ne sont pas visibles, mais qui restent tout de même des frontières. On peut aussi faire la distinction entre ce territoire et la métropolisation des espaces. Ce qui siphonne les familles qui ont des enfants jeunes, c'est la métropolisation, ce que montre le livre *Paris et le désert français* de Jean-François Gravier (1947), la métropole parisienne absorbe toutes les énergies. Aujourd'hui ce n'est plus Paris qui joue ce rôle, mais ce sont les métropoles qui servent d'aspirateur autour

[132] Délégation académique à la formation et à l'innovation pédagogique.

d'elles, et elles vont le plus loin possible. Et des territoires comme les nôtres se vident. Ce n'est pas vrai ici, la croissance démographique existe dans les Hautes-Alpes, mais ce sont des séniors qui viennent s'installer, ce ne sont pas des jeunes. Toutes les forces vives sont aspirées par les métropoles, à titre d'exemple mes trois enfants vivent dans des grandes villes. C'est ce qui nous distingue de la métropole, ce qui fait de nous quelque chose d'un peu bizarre, en survivance en quelques sortes, « en mode survie » comme disent les jeunes.

SB : Cette entité que vous définissez aussi par opposition à la ville, comment êtes-vous arrivés à prendre conscience de son influence sur l'établissement et le système éducatif en général ?

Principale-adjointe : Le premier élément c'est l'attractivité et la chute des effectifs. Au départ c'était sur le collège, c'était assez marqué, maintenant c'est sur le lycée et l'internat. On a une baisse des effectifs chaque année, due sans doute à ce vieillissement de la population qui fait que les jeunes de moins de 20 ans sont de moins en moins nombreux.

Proviseur : Il y a des indicateurs qui sautent aux yeux : la baisse des effectifs, la perte des emplois, l'atonie des actions pédagogiques aussi, moins au collège mais au lycée il y a une certaine forme de fatalisme par rapport à ce qu'il se passe, la crise du territoire, des années et des années de baisse, on finit par se dire que c'est normal. Mais cela saute aux yeux, surtout quand on vient de Marseille comme moi.

Principale-adjointe : Il y a aussi un phénomène plus récent, le changement de population. Le collège avait des catégories socio-professionnelles favorisées voire très favorisées, et là on se rend compte avec l'entrée des élèves en 6ème qu'on est sur une population appartenant à la catégorie moyenne. Il y a un phénomène de déclassement : d'un IPS[133] de 113 ou 114, on est à 98 sur les 6èmes. Il y a eu une baisse en peu de temps. A vérifier sur le long terme, les effets du confinement aussi.

SB : Est-ce qu'à titre personnel vous êtes originaires de ce territoire. Est-ce que cela a pu avoir une influence sur votre propension à prendre en compte le territoire ?

Principale-adjointe : J'ai vu l'évolution depuis 24 ans. C'est un département qui me tient à cœur. Mais je n'ai pas le temps de m'impliquer à titre personnel dans le territoire.

Proviseur : Je connais bien le territoire, mais je suis quelqu'un d'extérieur. C'est la 3ème fois que je travaille avec Marie-Ange, la première fois c'était il y a 30 ans à Gap comme CPE tous les deux. J'ai travaillé à Marseille aussi. J'étais sur le poste qu'occupe Marie-Ange il y a 20 ans. Je connais bien le fonctionnement de la cité scolaire et du territoire. C'est pour cela qu'avec notre expérience, nous nous rendons compte qu'il y a quelque chose qui ne va pas, et on a beau mettre en garde, la prise de conscience n'est pas évidente.

Principale-adjointe : C'est évident pour nous mais pour les gens qui vont faire leur carrière ici, parce que quand même les gens se stabilisent dans les établissements alpins, ils ne se rendent pas compte que l'évolution met en péril leur poste.

Proviseur : Et puis nous avons un réseau, tant sur le territoire que sur les métropoles d'Aix et Marseille. Quand il s'est agi d'ouvrir l'école cet été après l'épisode COVID de ce printemps, après aussi l'opération « vacances apprenantes », j'ai fait appel à une association partenaire de l'Education nationale, l'AROEVEN[134], qui est basée dans les

[133] Indice de positionnement social élaboré par le ministère.

[134] L'association régionale des œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation nationaleest née en 1956 et regroupe aujourd'hui 23 associations sur tout le territoire national. Elle œuvre dans les domaines de l'éducation populaire, de l'enseignement, des pratiques artistiques et culturelles, des activités sportives, des vacances et des loisirs et de la formation professionnelle. Elle est un mouvement laïc, d'actions et de recherches pédagogiques. Le respect, la fraternité, la solidarité, la démocratie, la laïcité ainsi que la

quartiers nord de Marseille et dont j'ai été le président par intérim pendant des années. Nous avons organisé des sessions du BAFA et des actions en direction des parents. Quand je parle de réseaux, je parle du territoire, nous connaissons bien la maire d'Embrun, ça aide aussi à construire des actions, c'est beaucoup plus simple, et il y a aussi un réseau avec le pouvoir centralisateur, cela facilite le travail qu'il y a à faire.

SB : Pour bien comprendre, quand l'AROEVEN par exemple vient mettre en place une action, elle fait appel à des relais locaux ?

Proviseur : Elle a fait appel à des acteurs locaux pour mettre en œuvre ses actions, des acteurs qui n'avaient pas l'habitude de travailler avec l'établissement, ça a été l'opportunité.

SB : Et donc ce sont les personnels de direction qui ont été un peu les pivots de cette collaboration entre l'établissement et le territoire ?

Proviseur : Oui, complètement, avec la CPE aussi.

SB : Pensez-vous que cela fasse partie d'une évolution des missions des personnels de direction au sens large ?

Principale-adjointe : Je pense effectivement que cela fait partie des nouvelles missions des chefs d'établissement, l'ouverture, le travail en partenariat, la communication, le réseau, ça devient une priorité.

SB : Et pour quel type de missions ? Les exemples que vous avez donnés font plutôt partie de l'aspect manager du chef d'établissement, organiser les choses.

Proviseur : Impulser.

Principale-adjointe : Apporter une dynamique, des choses nouvelles, c'est ce qu'on essaie de faire.

Proviseur : On apporte des solutions aux personnes, auxquelles elles n'avaient pas pensé. Personne n'avait jamais pensé mettre en place une session BAFA sur les petites vacances pour les élèves du lycée. Il y a là une jonction entre nos formations ST2S[135] et le tourisme sur le territoire.

SB : Qu'est-ce qui fait que cette jonction se fait très rarement entre l'établissement et son territoire ?

Proviseur : Nous avons un management volontaire. On est volontariste et à mon avis on prend des risques et des initiatives. On fonce dans les dossiers. C'est cela qui fait la bascule, parce qu'on n'en sait rien, les enseignants sont attentistes, mais ça a marché. Plus on montre la voie, plus on a des personnes qui adhèrent, et moins on regrette le passé. Et puis quand on explique que le fait d'avoir 24 élèves en seconde par le passé se payait par des effectifs plus importants sur les autres niveaux.

Principale-adjointe : Il faut aussi trouver pour chaque projet des moteurs, des personnes sur qui s'appuyer, des relais. Les personnels de direction ne peuvent pas tout prendre en charge. On a trouvé pour les langues, pour le sport, pour l'internat, le PIAL[136], pour le PIX[137] aussi.

---

citoyenneté sont les valeurs au cœur du projet d'éducation permanente et globale que la Fédération porte au niveau national et régional. La Fédération des AROEVEN est agréée par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche depuis plus de 60 ans, par le ministère du Tourisme ainsi que le ministère de l'Écologie, du Développement et de l'Aménagement durable. Elle est aussi habilitée par le ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports en octroyant l'agrément du Service Civique.

[135] Filière technologique des lycées, Sciences et Techniques Sanitaires et Sociales.

[136] Les pôles inclusifs d'accompagnement localisés[136] (PIAL) sont une nouvelle forme d'organisation dont l'objectif est la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers (E.B.E.P.).

[137] PIX est le référentiel de validation des compétences numériques.

Proviseur : Ce qu'on veut c'est instaurer un changement, on est prêt à la radicalité pour cela.

SB : Est-ce que vous pourriez préciser ce qu'est pour vous ce « changement », qu'est-ce que vous laisseriez du passé, pour aller vers quoi ?

Principale-adjointe : On laisserait ce qui ne fonctionne plus ou qui n'est plus au goût du jour, on essaie de répondre aux attentes du territoire mais aussi du monde de demain : le numérique ou la maîtrise des langues vivantes. On a eu du mal à impulser un changement sur le numérique.

Proviseur : Oui, je pense par exemple aux tablettes numériques distribuées par la Région, il a fallu se battre sur des projets bien spécifiques et pas « vous faites ce que vous voulez avec ».

SB : Dans votre rôle de personnel de direction qui donne une direction, vous l'avez dit vers le monde de demain, est-ce qu'on peut dire que le territoire est un point d'appui dans ce processus de changement ?

Proviseur : Nous essayons de mettre en lien. Par exemple le SMITCOM[138] et « Changeons le monde » sont intervenus dans le cadre du CVL et du CVC réunis, pour apporter très concrètement des solutions par rapport au service de restauration et au recyclage. La mairie par l'intermédiaire du SMITCOM est donc associée à ces actions.

Principale-adjointe : Nous travaillons aussi avec le parc des Ecrins.

SB : Est-ce que pensez que ces partenariats pourraient impacter les pratiques jusque dans la classe ?

Principale-adjointe : Ça dépend avec qui, il y en a certains qui font intervenir les acteurs du territoire.

Proviseur : Les acteurs du territoire interviennent beaucoup plus en BTS par exemple, et dans la future licence pro tourisme, pour lesquels tous les acteurs du territoire sont associés, avec notamment le CFA des Hautes-Alpes.

SB : Dans le curriculum que vous proposez au lycée, vous avez un certain nombre d'adaptations locales, comme l'ESABAC[139] avec le territoire italien voisin. Au collège avec la bilangue jusqu'au lycée, une section euro anglais pour la filière ST2S, les sections sportives. Connaissez-vous suffisamment les besoins du territoire et les acteurs du territoire vous connaissent-ils ?

Proviseur : C'est une des problématiques de l'établissement dont nous venons de parler avant cet entretien : comment se faire connaître ? C'est une problématique qui peut être liée aussi à la baisse des effectifs, ou à des représentations erronées ou datées. Il y a peu nous étions dans le Queyras et l'on nous dépeignait la cité scolaire comme un lieu mal fréquenté alors que nous n'avons pas cette impression-là. Et les Journées Portes Ouvertes seules ne peuvent pas répondre complètement à ce type de communication. Il faut donc trouver d'autres formes de communication. Nous avons le sentiment de ne pas être bons, de ne pas savoir faire, mais on doit y travailler avec une personne qui nous propose des moyens plus modernes, de faire un film par exemple. Nous avons trouvé le financement.

SB : Pour des personnels de direction qui n'auraient pas votre implantation et votre expérience du territoire, pensez-vous qu'une initiative telle que le conseil de territoire mis en place par le précédent DASEN, avec production d'un projet de territoire, pourrait aider à se connaître ?

---

[138] Le syndicat mixte intercommunal de collecte et de traitement des ordures ménagères (SMICTOM) est une forme de structure intercommunale en France, chargée de la gestion des ordures ménagères. C'est un établissement public de coopération intercommunale (EPCI) sans fiscalité propre, et plus précisément un syndicat intercommunal à vocation unique (SIVU).

[139] Mention du baccalauréat franco-italien (abréviation de Esame di maturità-baccalauréat).

Proviseur : Lors de l'unique réunion de ce conseil de territoire, seulement deux maires et une conseillère municipale s'étaient déplacés. Ce sentiment d'apathie que l'on rencontre parfois chez nos enseignants, on le retrouve aussi chez les maires qui se disent à quoi bon ? Les maires de nos petites communes sont extrêmement sollicités. Il faut qu'ils y trouvent un intérêt.

Principale-adjointe : Cette initiative avait lieu dans le cadre des conventions de la ruralité qui demandent à travailler avec les préfets, les maires, les collectivités. C'est un sujet qui est devenu important. *(départ de la principale-adjointe).*

SB : Est-ce que les collectivités, comme ici la Région pour les lycées, s'adaptent aux différents territoires ?

Proviseur : Le critère d'éloignement des centres culturels et économiques devrait être pris en compte dans les indicateurs et dans le classement des établissements. L'adaptation est en réalité proportionnelle à l'éloignement. Par convention la cité scolaire est gérée par la Région Sud. Il y a une clé de répartition entre le Département 05 qui doit participer aux frais du collège et la Région. Avec le Département on a d'excellentes relations de proximité, ils viennent souvent. J'ai de très bons rapports aussi avec les personnes qui interviennent pour le Département, à titre d'exemple je connais depuis 30 ans l'élue du Département en charge de l'éducation. Cela facilite énormément les liens et l'écoute. Et pourtant les Hautes-Alpes sont un département pauvre par rapport aux Bouches du Rhône par exemple. A Marseille j'avais un établissement de 900 élèves et j'avais 900 tablettes données, plus celles des enseignants. Et avant c'étaient les ordinateurs portables. Je suis donc passé d'un département riche à un département pauvre, mais quand on interroge les services du Département 05 on a toujours un retour. S'ils n'ont pas l'argent ce qui est concevable, ils nous aident dans la mesure du possible pour telle ou telle chose, c'est toujours constructif. Donc avec Gap ça va, par contre c'est une catastrophe avec Marseille. J'ai le sentiment qu'on ne partage pas les mêmes valeurs, ils n'ont pas la même conception de la ruralité, de notre réalité, ce sont des schémas, ils ont les leurs et ils ne fonctionnement qu'avec ces schémas-là. Par exemple à Marseille ils ne se disent pas que dans les Hautes-Alpes il faut du double vitrage. Ils pourraient le prévoir pour Marseille mais pas pour Embrun. Mon appartement, qu'occupait Honoré Romane[140], n'a quasiment pas bougé. L'internat face nord est en simple vitrage. Il n'y a aucune malveillance mais c'est symptomatique d'une méconnaissance du territoire, ce sera la même chose pour Gap ou pour Briançon.

D'une façon générale on s'aperçoit que d'une part la métropole aspire les forces vives du territoire, et d'autre part on constate que le territoire est délaissé par la collectivité régionale au profit de la métropole. On est sur des représentations : les Hautes-Alpes c'est pour aller au ski. Alors que le Département des Hautes-Alpes connaît bien son territoire, il connaît l'état des routes, la complexité de la ruralité, il comprend nos préoccupations, la Région ça lui passe au-dessus. Bien que le Conseil régional soit très riche, il faut taper du poing sur la table pour qu'ils comprennent par exemple que la cantine et le réfectoire qui ont trente ans d'âge ne sont plus aux normes de sécurité. L'institution fonctionne de façon très différente en fonction de son appréhension du réel et de ses représentations.

SB : Dans cette démarche d'appréhension du réel et pour développer une connaissance réciproque du territoire, comment vois-tu l'action du réseau académique Les Écrins ?

Proviseur : Selon moi le réseau devrait se jeter là-dessus, ce sont des problématiques qui sont communes. Ce pourrait être un biais intéressant et à mon avis c'est le bon niveau, il ne faut pas que cela reste au niveau de l'établissement qui est un peu limitatif, alors

[140] Proviseur résistant qui a donné son nom à la cité scolaire.

qu'un réseau aurait déjà le poids, et la capacité à promouvoir. Le réseau serait l'entité la plus pertinente par rapport à un établissement isolé.

SB : Par rapport au travail d'un chef d'établissement en milieu urbain, comment définirais-tu son métier en milieu rural ?

Proviseur : C'est extrêmement différent en fait. J'ai l'impression que dans mon établissement de Marseille, dans le 13ème arrondissement, c'était beaucoup plus gratifiant, j'avais beaucoup plus de liberté, plus d'argent, une reconnaissance du travail que je faisais plus facile, j'avais des équipes aussi qui étaient bien plus mobilisées, plus jeunes aussi, il faut le reconnaître. Ça joue parce que quand les équipes ont trente ou quarante ans ce n'est pas pareil. En fait à Marseille j'accompagnais les actions des équipes. Ici c'est l'inverse, j'ai l'impression que c'est eux qui m'accompagnent dans mes actions à moi *(rires)*. L'énergie des idées était beaucoup plus importante à Marseille. En revanche les causes de tensions sont plus importantes à Marseille, le conflit arrive plus vite et monte vite en pression, et comme je gérais de grosses entités de 900 élèves, cela peut vite devenir tendu. Avec les attentats de Charlie Hebdo il a fallu gérer une inquiétude plus forte en ville. Ce qui est fatigant ici en milieu rural c'est l'apathie, « on n'y arrivera pas », le ventre mou, l'inertie. C'est compliqué de mettre des choses en avant quel que soit le réseau personnel que tu as.

Ici l'obligation pour un personnel de direction est de toujours rester en mouvement, alors que dans les quartiers nord de Marseille ils sont tous en mouvement *(rires)*. Ce sont des vies totalement différentes aussi, la métropole a aussi un intérêt, l'accès à la culture et compagnie, tu l'as en direct, tu prends le métro bing tu y es. C'est très intéressant car c'est particulièrement vivant, avec une dynamique qui s'autoentretient. Marseille est une ville complexe, mais très affligeante par certains côtés, qui nous attire par ses façons de vivre, je me sers un peu de ce que j'ai pu y acquérir pour changer des choses ici.

SB : Est-ce que tu avais besoin de l'environnement, du territoire de la même façon à Marseille ?

Proviseur : Non. J'étais anonyme à Marseille. C'est aussi un avantage pour un chef d'établissement *(Rires).* Etant proche des lieux de décision et de pouvoir, j'avais un accès facilité avec le DASEN, le rectorat et les collègues. Au niveau du territoire, ici je sollicite davantage les acteurs. A Marseille j'avais une maîtrise [chorale] dans mon établissement, cela créait des liens avec le président du conseil départemental des Bouches du Rhône.

SB : En tant que personnel de direction, tu n'avais pas besoin de prendre ton bâton de pèlerin pour aller chercher des partenariats ?

Proviseur : Non, et je n'avais même pas besoin de le faire puisque des professeurs s'en chargeaient. Une prof de français de mon collège marseillais me dit « on va aller jouer une pièce de Marivaux au lycée français de New York et les élèves ne paieront rien ». Ils l'ont fait savoir, ils ont écrit au Président de la République, au Ministre. Et ils y sont arrivés.

SB : Effectivement ce n'est pas le même rôle pour le personnel de direction…

Proviseur : *(rires)* Oui pour le personnel de direction c'est de récupérer le coup de fil du DASEN qui s'inquiétait que le Président de la République et le Ministre soient interpelés. *(retour de la Principale-adjointe)*

SB : Diriez-vous que suivre sa scolarité dans ce territoire est une chance ?

Principale-adjointe : Je dirais que oui en termes de Vie scolaire, il y a pas mal de valeurs qui sont transmises, les élèves peuvent suivre une scolarité sereine et paisible. C'est vrai qu'il y a moins d'accès à la culture, mais mon ressenti et celui des élèves est quand même qu'il s'agit d'une chance.

16. Entretien avec madame Ingrid Garsia, proviseure-adjointe du lycée d'altitude de Briançon (05), coordinatrice du réseau académique Les Écrins, réalisé le 22 février 2021.

SB : Quelle a été ta première impression en arrivant sur ce territoire briançonnais ?

Proviseure-adjointe : Une sensation de bien-être. J'arrivais de Lille, un établissement de centre-ville, tu ne vois pas loin. Ici ça a été une bouffée d'oxygène, c'était l'ouverture, la nature. J'ai apprécié le côté zen, reposant. Un appartement avec une vue grandiose sur la vallée. Pourtant je suis une fille de la ville, mais je m'adapte, c'est un grand village ici, tout se sait, les gens se connaissent. Je n'ai pas tissé de vie sociale mais ce n'est pas à cause du territoire, c'est mon caractère. Je m'y plais bien. Le travail est très différent, je suis passée de principale adjointe à proviseure adjointe. Les secrétaires ont été très accueillantes. De nouvelles relations avec mon chef car auparavant j'étais dans une cité scolaire, donc seule à gérer le collège. Au niveau des élèves, je les ai trouvés plus scolaires qu'en ville, moins de tensions et moins de problèmes à gérer. Pas de violence, les élèves nous disent bonjour, pas d'agressivité, c'est un lycée tranquille, les élèves sont souvent dehors ils ne sont pas enfermés. Des problèmes psychiatriques sont apparus lors du confinement. Au niveau social on se connaît. Je reçois en cadeau des produits de la Région, c'est familial. Les élèves réclament de travailler, ils s'investissent, ils sont scolaires, je n'ai jamais fait de conseil de discipline ici.

SB : Est-ce que tu associes cet état d'esprit aux conditions territoriales ?

Proviseure-adjointe : Oui le fait d'être isolés et puis la possibilité de faire du sport et d'évacuer leur stress. De plus il y a un suivi important des enfants de la part de la plupart des parents. Les parents des maisons d'enfant ont du mal à les suivre, c'est évident puisque beaucoup sont à Marseille. A Lille la carence éducative pesait fortement sur la réussite des élèves. Certains gamins ici vivent dans des caravanes, les parents n'ont pas suffisamment d'argent. Ils éduquent leurs enfants à leur manière, sans leur dire que l'école est obligatoire. C'est culturel, ça se perpétue de génération en génération. A Douai c'était surtout des logements sociaux avec les problèmes de quartiers. Ici certains parents et enfants ne voient pas l'intérêt de l'école, on va les chercher mais ils ont du mal à revenir. De même les enfants de parents saisonniers ont un rythme différent. Dans le nord les élèves étaient globalement peu suivis par leurs parents. Ici les gamins vivent bien et sont peu nombreux à être dans la difficulté.

SB : Est-ce que les acteurs locaux peuvent aider à apporter une solution ?

Proviseure-adjointe : Oui nous travaillons en lien avec l'association 432A qui œuvre à raccrocher les élèves qui seraient en panne de vitesse, en perte de sens, notamment en matière d'orientation. Sur le briançonnais les associations sont très investies, ce qui n'était pas le cas dans le nord où j'avais beaucoup de social à gérer mais peu de relais. C'est peut-être pour cela qu'il y a moins de problèmes ici, il y a plus de suivi, des éducateurs qui sont identifiés même dans le lycée. Il y a beaucoup de dialogue et beaucoup de partenaires, on ne fait pas seul. Le CMP nous a justement alertés sur les difficultés psychologiques de nos élèves. On fait le lien avec les ESS qui ont lieu au lycée. Nous avons des contacts avec le référent police qui est davantage dans le préventif. La mairie s'investit aussi. Toutes ces personnes sont des partenaires identifiés depuis 15 ans apparemment. Les élèves bien sûr, mais aussi tout le monde les connaît. Ils font du bon boulot. Comme nous n'avons pas beaucoup de jeunes, ils sont vite pris en main, c'est un avantage, même s'ils sont déjà débordés à cause du Covid. Les infirmières aussi ont un bon contact avec les partenaires du territoire qui leur renvoient des signaux à propos de nos élèves. L'assistance sociale

aussi. Beaucoup de situations partent d'un témoignage de la part des élèves, ils se sentent en confiance et ils parlent avec les adultes. Ils se sentent bien au lycée.

SB : Est-ce qu'ils se confient dans le lycée parce qu'ils ne trouvent pas de structure adéquate sur le territoire ?

Proviseure-adjointe : C'est vrai qu'il faut souvent aller à Gap ou Grenoble pour tout ce qui concerne le suivi médical et psychologique. Je dois dire aussi qu'il y a un bon suivi médical et psychologique des élèves en section sportive. Pour aller chez un psychiatre ou un psychologue il faut que les gens aient les moyens. Dans le nord il y avait les médecins mais les gens n'avaient pas les moyens. Ce n'est pas dans la culture du nord. Ici les familles sont plus coopératives et puis il y a des relais vers lesquels on peut les diriger. Encore une fois le faible pourcentage d'élèves concernés permet de mobiliser les bonnes personnes et de garder un suivi.

SB : Il y a une dizaine d'années le professeur Jousselme[141], pédopsychiatre, avait fait une étude comportementale comparative sur les adolescents des Hautes-Alpes, ceux d'un département de la Région parisienne et d'un département breton. Elle avait pu montrer à cette occasion que les adolescents ici disaient consommer plus d'alcool et de substances qu'en région parisienne, du fait notamment du peu d'activités proposées sur le territoire hormis le sport. Etant donné la faible présence de structures adéquates, est-ce qu'on peut dire que le lycée ici joue plus facilement le rôle de détection des situations difficiles et aiguille comme un chef d'orchestre vers ses partenaires ?

Proviseure-adjointe : Oui dans un premier temps les personnels du lycée désamorcent la situation car les élèves se confient. Globalement nous avons des élèves très sains, même si je sens qu'il y a de plus en plus de consommation de substances. Ils avouent spontanément fumer par exemple. Notamment l'hiver quand les touristes arrivent, ou bien en famille. Il y a une culture de la consommation dans les familles. Dans le nord c'étaient des gamins depuis la classe de 5ème qui consommaient, et puis ils étaient aussi utilisés pour revendre.

SB : Donc tu dirais que grandir ici est tout de même un avantage ?

Proviseure-adjointe : Oui, jusqu'au bac. Mais ensuite lorsqu'il faut partir sur Grenoble, Aix, Marseille ou Nice c'est catastrophique. Certains reviennent au bout d'un mois. Ici ils grandissent dans un cocon.

SB : Est-ce que l'ouverture sous toutes ses formes est par conséquent une priorité du lycée ?

Proviseure-adjointe : Oui dans le domaine technologique nous avons un partenariat avec l'Italie, on essaie d'impulser autre chose que le sport. Nous avons des clubs et une option théâtre. Notre enseignante documentaliste essaie de créer une webradio. Mais je constate un phénomène au niveau de la population de Briançon. L'immobilier est cher, la vie est chère ici, il faut avoir de l'argent pour sortir, pour accéder à la culture et même pour faire du sport. Ce dont j'ai peur c'est que les familles partent de Briançon et qu'on se retrouve avec une population vieillissante et une baisse des effectifs scolaires. Il y a déjà des maisons de retraite, un cinéma et un théâtre mais je crains que cela ne se complique dans une dizaine d'années. On perd des élèves nous. C'est vrai que nous nous adaptons avec le pôle espoir et les clubs sportifs, même si cela représente peu d'élèves. Mais encore une fois c'est réservé à une élite. La voie technologique qui scolarise une certaine catégorie d'élèves s'essouffle, idem pour la voie professionnelle. Suivant la volonté du prochain chef d'établissement qui va arriver, on pourrait avoir un lycée entièrement sportif.

[141] (Jousselme, Cosquer, & Hassler, 2015)

SB : Est-ce que tu penses que le lycée répond aux besoins du territoire en matière éducative ?

Proviseure-adjointe : Les gamins veulent rester ici globalement. Donc ils prennent le lycée avec ses formations. Et il n'y en a qu'un seul. Même les enfants de maisons d'enfants qui viennent de Marseille, ne veulent plus ensuite redescendre à Marseille ! Les formations sont adaptées aux besoins du territoire. Dans le domaine professionnel nous avons la filière maintenance des équipements industriels qui est adaptée au territoire même s'ils sont très peu nombreux. Ils peuvent ensuite continuer en BTS En Gestion Administration (qui va devenir AGORA) les élèves sont très peu nombreux à poursuivre leurs études après le bac. Le GRETA[142] propose des formations encore plus adaptées aux besoins du territoire.

SB : Est-ce que cela signifie que les formations technologiques et professionnelles sont restées assez généralistes de façon à intéresser des élèves qui ne veulent pas partir mais qui ne seraient pas intéressés par les enseignements liés spécifiquement au territoire ?

Proviseure-adjointe : C'est vrai, nous proposons beaucoup de menus dans la voie générale avec 10 spécialités contre 7 en moyenne dans l'académie, de façon à optimiser leur parcours dans un contexte alpin. Si on y ajoute les options, on a une belle carte. C'est une originalité liée aux conditions territoriales. La seule possibilité d'accéder au supérieur dans notre lycée est réservée à l'enseignement professionnel avec le BTS Les seuls qui peuvent rester sont donc les élèves de MEI et ceux de APR Tous les autres sont obligés de partir. L'objectif est d'offrir un large panel de formations de façon à ne pas obliger les élèves à partir tout de suite. Mais après le bac c'est une obligation. C'est la même chose dans la filière technologique.

SB : Au niveau des enseignants est-ce qu'on peut dire aussi qu'ils sont bien implantés eux-mêmes mais aussi leur enseignement dans le territoire ?

Proviseure-adjointe : Ils sont bien implantés, peu demandent à partir. Il faut vraiment aimer la montagne. Même les Gapençais se demandent comment on peut habiter à Briançon, ils ont beaucoup de mal à monter. Certains enseignants ont envie d'ouvrir leur enseignement à la connaissance du territoire mais d'autres non. C'est toujours les mêmes qui s'investissent. Il y a globalement en revanche une volonté d'utiliser le numérique, notamment pendant la période Covid, mais aussi le développement durable et le culturel. Il y a une dynamique territoriale dans le domaine du bio. On m'offre du bio. Ici j'ai même eu des parents qui m'ont remerciée en pleine rue.

SB : Tu dirais donc qu'il y a davantage d'interactions ici entre l'éducation et le territoire ?

Proviseure-adjointe : Oui contrairement aux villes, où là quand on t'interpelle c'est pour des problèmes. Ici c'est toujours familial. Je n'ai pas besoin de jouer un rôle, c'est naturel, ça ne pèse pas, ça donne du baume au cœur parce qu'il y a du lien. Attention sans tomber dans l'affect. C'est ce qu'il me manquait parce qu'en tant que proviseure-adjointe tu es beaucoup dans la planification. Il y a moins de liens avec les élèves qu'en tant que Principale dans un collège. Les élèves m'ont décerné la médaille de la plus travailleuse. Il y a beaucoup d'authenticité, même si les gens peuvent paraître durs dans les relations.

SB : Est-ce que les prescriptions nationales ici empêchent l'adaptation au local ?

Proviseure-adjointe : Lors de la mise en place de la réforme il y a eu peu de réfractaires. Dans le nord il peut y avoir des oppositions très fortes, c'est culturel. Ici c'est le fait de quelques-uns.

SB : Quels développements supplémentaires seraient pertinents avec le territoire ?

[142] Le GRoupement d'ETAblissements propose des formations en alternance qualifiantes pour les adultes.

Proviseure-adjointe : Le développement avec l'Italie sur le plan universitaire pour rajeunir la population. Oui on va avoir un nouveau gymnase par la Région mais il va être plus bas dans la vallée, cela va augmenter les contraintes. Ouvrir davantage ce territoire au tourisme pour compléter les dominantes techniques et scientifiques de notre lycée. On a déjà un ancrage culturel fort avec le théâtre et la médiathèque, qui pourrait être complété par le tourisme de façon à ramener les jeunes ici. Ramener de jeunes italiens avec des études postbac. Briançon est très touristique, un pôle hôtellerie serait pertinent ici en complément de la formation CAP PSR Le lycée professionnel le plus proche est à Embrun avec des filières construction bois. Sans faire concurrence à Embrun on pourrait ouvrir un postbac IUT comme à Digne (04). Ramener les jeunes pour ramener une autre dynamique en lien avec l'éducation et l'Italie.

SB : A quel niveau cela peut-il s'élaborer ?

Proviseure-adjointe : Pour ce qui nous concerne, il faudrait créer un autre établissement. Le nôtre il faudrait le restructurer avec une formation scientifique. Créer un autre établissement avec des ouvertures qui répondent aux besoins du territoire comme dans le domaine de la restauration. Le domaine industriel on l'a. C'est un travail à mener dans le cadre du réseau Les Écrins. A Embrun il y a deux lycées. Ici il nous faudrait un vrai lycée polyvalent. Il faut y impliquer la Région. Ce n'est pas la mission du réseau Les Écrins. Le chef d'établissement doit en être le pivot mais pour être reconnu dans ce rôle il doit être en place depuis un certain temps. Le temps passé dans le poste pour un chef d'établissement est important. Je le ressens par exemple au niveau du suivi de cohorte, trois ans c'est peu. Pour pouvoir impulser quelque chose il faut pousser les bonnes portes. En restant 6 ans sur le poste pour faire aboutir le projet, ce qui est déjà beaucoup, il faudrait avoir commencé la première année mais c'est impossible. Le personnel de direction peut être force de proposition et impulser quelque chose mais tout le monde n'est pas communicant. Il faut se faire connaître sur le territoire pour avoir quelques connaissances. Je le vois bien. J'ai construit des liens avec des personnes bien placées. On était venu me chercher pour la mairie, j'ai dit non, je ne mélange pas les rôles. Pour la construction d'un nouvel établissement, c'est de la politique, on est bien d'accord. Si le personnel de direction est en fin de carrière et qu'il s'investit dans la commune où il va passer sa retraite, ok, c'est pour la bonne cause. Si tu t'investis dans la commune où tu exerces, il y a mélange des rôles, est-ce que tu ne vas pas prêcher pour ton établissement ? C'est tendancieux et ça risque de créer beaucoup de tensions, c'est clivant, dans la salle des profs, ça me dérange. Le premier cas me plairait le moment venu. Mon gamin est pompier ici, on m'a dit de venir sur la liste, j'ai refusé. Il ne faut pas tout mélanger.

SB : Les collègues disent : « Si j'avais un adjoint je m'impliquerais plus dans le territoire ». Est-ce que tu penses que c'est forcément au chef d'établissement de faire ce travail de lien avec le territoire ou bien peut-on s'appuyer sur d'autres personnels de l'établissement ?

Proviseure-adjointe : Le chef d'établissement est la personne visible, que tout le monde repère, un peu comme un médecin. Quand on me présente ou quand on s'adresse à moi, on m'appelle madame la proviseure. Principal-adjoint ou même principal c'est moins glorieux que Proviseur ou proviseur-adjoint. On m'identifie comme la proviseure même parfois parce que je pense que je suis plus communicante que mon chef. La manière de communiquer aussi est importante. On associe le personnel de direction à l'établissement et si l'établissement a de bons résultats on va dire c'est grâce à lui ou grâce à elle. C'est comme ça que fonctionne la société, c'est bien ou c'est mauvais. Très peu essaient de comprendre. Sur le marché c'est très parlant. Le personnel de direction peut avoir un rôle important. Les secrétaires sont très utiles dans ce domaine, elles connaissent tout sur tout

le monde. En conseil d'administration tu peux aussi t'appuyer sur les élus. Le problème est qu'on doit bouger souvent. D'un autre côté rester à vie dans un établissement, pour moi c'est hors de question. Tu prends trop de mauvaises habitudes. Un laps de temps oui, jusqu'à maintenant je suis restée 3 ans sur un poste. Créer des liens avec les gens dans l'établissement d'abord, et après des liens avec l'extérieur.

En tant que chef d'établissement en revanche j'aurais envie de rester 5 à 6 ans. Dans un établissement que j'ai demandé il y aura une restructuration sur 3 ans. C'est très intéressant de travailler avec le Département et la mairie. Tu as tes missions de personnel de direction et puis la restructuration. Voir le projet débuter et le voir se terminer, mais c'est le moment où tu t'en vas. Vu la taille des établissements ici, c'est possible de bien s'investir sur le territoire même quand on n'a pas d'adjoint. Dans mon établissement dans le Nord, mon chef d'établissement m'avait donné la responsabilité totale du collège parce que cela ne l'intéressait pas, il me l'avait dit dès le départ. J'avais 900 élèves, j'arrivais le matin à 7h et je repartais à 20h. Là ce n'était pas possible de s'investir en plus dans le territoire. Ici dans les Hautes-Alpes c'est possible même sans adjoint. Et puis on ne recommence pas de zéro, en arrivant sur le poste il y a la passation avec le collègue précédent, avec qui on peut échanger sur ses pratiques du territoire. Il peut y avoir des postes aussi où rien n'a été fait.

SB : Quels relais vois-tu dans l'établissement pour aider le chef d'établissement à créer des partenariats locaux ? Quelle place pourrait occuper l'enseignant documentaliste par exemple ?

Proviseure-adjointe : Oui l'enseignant documentaliste dans le domaine culturel au sens large. Après on peut aussi s'appuyer sur les parcours éducatifs et mobiliser les personnes qui le veulent. C'est toujours la même chose, il y a celles et ceux qui sont toujours volontaires. Il faut identifier les bonnes personnes. Notre enseignante documentaliste est très partante sur des projets culturels et d'orientation aussi avec la psychologue scolaire. Le chef d'établissement sera là pour ouvrir les portes en mettant ces personnels identifiés en lien avec les acteurs du territoire. Nous avons par exemple des élèves au conseil d'administration très volontaires et qui ont beaucoup d'idées que j'attrape au vol parfois.

SB : Est-ce que ce domaine doit être davantage investi par les chefs d'établissement ? est-ce une voie de leur développement personnel parce que les gains sont très importants pour la communauté éducative ?

Proviseure-adjointe : Oui pour moi c'est une richesse, c'est la capacité à communiquer, à « vendre » son établissement pour améliorer le parcours de nos élèves, surtout pour ceux qui n'ont pas accès à la culture. Comme par exemple le quart d'heure lecture mis en place dans certains établissements. Faire venir des associations ou des parents pour faire des animations sur le midi-deux. On peut se servir aussi du territoire pour améliorer le climat scolaire.

SB : Quel lieu, quelle instance serait le plus adéquat pour nouer ces liens ? Quelle place pour le réseau académique Les Écrins ?

Proviseure-adjointe : Dans l'établissement, ou si tu associes la DSDEN ce peut être dans les locaux de l'Inspection académique ou la mairie pourquoi pas. Mais pas toujours au même endroit suivant les thématiques. Quand tu arrives c'est difficile, moi je parle d'un personnel de direction qui est déjà ancré après une année. Tu crées des interactions avec le maire, les élus, les associations dans un sens convivial. Sans concurrence. Le réseau n'est pas forcément le lieu retenu, mais il faut inviter ses membres après les avoir observés pour savoir avec qui tu vas travailler. Construire une légitimité à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. Il faut aussi accepter d'agir dans l'intérêt du territoire.

Notre réseau dans ce sens travaille de façon efficace, l'autre réseau du département semble plus mou avec peut-être un peu de concurrence.

SB : Est-ce que cela ne viendrait pas d'une différence de territoire avec d'un côté Gap qui se pense davantage comme un centre urbain et notre territoire isolé où il faut se battre pour compenser les inconvénients ?

Proviseure-adjointe : C'est vrai, moi dans le réseau j'essaie toujours de proposer des actions utiles à tous en incluant le lycée par exemple sur des projets en direction du cycle 4. Mais quand même, en tant que coordonnatrice du réseau, on est parfois mal perçu, on nous reproche d'être un rouage hiérarchique aux ordres du recteur. Mais c'est très rare quand même. D'autres peuvent penser que les personnes qui proposent des projets dans le cadre du réseau ont les dents longues et pensent d'abord à leur carrière.

SB : Finalement, même ici où le territoire l'impose, ce développement professionnel des personnels de direction en faveur de l'ouverture territoriale et la mutualisation n'est pas encore acquise.

Proviseure-adjointe : Pour moi la mutualisation est indispensable, on va vers quelque chose de nouveau. Une ouverture posée et réfléchie. Certaines missions des chefs d'établissement doivent sortir de l'établissement. Il faut aller à l'extérieur pour que des gens viennent à l'intérieur. Par exemple les conseils de classe, c'est vieux. Un collègue a révolutionné la pratique du conseil de classe, c'est géant. Il faut faire collaborer les collègues sur un tel projet pour créer quelque chose d'adapté à l'établissement. C'est la même démarche pour le territoire.

SB : Quelle place donnes-tu aux collectivités territoriales ?

Proviseure-adjointe : Ils nous ont donné les tablettes, ils influent donc sur nos pratiques. Ils s'immiscent dans le pédagogique. Le gymnase est emblématique de ce poids : le choix d'un emplacement relativement éloigné du lycée correspond aussi à une volonté politique d'ouvrir son utilisation au plus grand nombre. Le rôle des collectivités deviendra de plus en plus important. Sans eux on n'existerait pas. L'idée de recruter les professeurs par les chefs d'établissement a été testée dans les établissements Eclair. On parle aussi de transfert des personnels administratifs aux collectivités. On arrivera je pense aussi à décentraliser les personnels de direction. Je vois se dessiner un chef d'établissement identifié par la collectivité qui chapotera plusieurs adjoints dans chaque établissement. C'est ce qu'il s'est passé dans le 04. Est-ce qu'une indemnité spécifique sera prévue ? Pour l'instant c'est fait un petit peu n'importe comment, à l'instar de ce projet de loi (EPLESF) qui devait rassembler les écoles et le collège qui le souhaitaient, avec des échanges de service et des échanges de pratiques. C'est comme les PIAL qui englobent écoles et collège.

SB : Le développement professionnel des personnels de direction passe-t-il par le lien avec les écoles ?

Proviseure-adjointe : Oui les pratiques dans le 1er degré sont plus innovantes que celles du collège. Et ne parlons pas du lycée ! Et si on continue le raisonnement il faudra une évolution aussi pour le postbac. Avec la réforme on va voir ça pour la première fois cette année. Certains collègues n'avanceront pas et resteront sur la défense de l'image de leur établissement.

SB : Quel peut être le rôle du réseau académique dans cette évolution du métier de personnel de direction ?

Proviseure-adjointe : C'est un lieu qui peut faire évoluer les pratiques des chefs d'établissement aussi. Il ne faut pas faire du top-down. Les idées doivent partir des réseaux puis remonter vers le recteur qui va pouvoir les faire connaître à d'autres réseaux. L'EPLE peut-être un endroit innovant dont le pivot serait le chef d'établissement une fois

qu'il a une bonne connaissance de son environnement proche. On peut faire de belles choses pour nos élèves et pour nos enseignants dont la motivation se répercute sur les élèves. Et pourquoi ne pas aller jusqu'à inclure des propositions qui viendraient des acteurs territoriaux ?

17. Entretien avec madame Elodie Hoffman, proviseure du lycée des métiers de la restauration, des services aux entreprises et aux personnes de Gap (05), réalisé le jeudi 20 mai 2021.

SB : Quel est ton ressenti de la réalité rurale montagnarde des Hautes-Alpes ?

Proviseure : J'ai grandi en milieu urbain, en province et dans la Région parisienne. Puis j'ai complété ma formation à Madrid. J'ai obtenu les Hautes-Alpes en 1998 pour des raisons de santé, la réalité du territoire a été sensible bien que je connaisse déjà les Pyrénées. Je prendrais deux exemples des adaptations qu'il a été nécessaire d'opérer en fonction de la réalité territoriale.

Mon premier poste de chef d'établissement était au collège de Tallard, pas très loin de Gap. Nous avions des élèves venant des communes alentour dont certaines étaient situées en milieu rural. La caractéristique de ce collège était d'avoir un nombre élevé de sanctions, voire de conseils de discipline. Afin de pallier le recours un peu trop systématique aux exclusions, j'ai mis en place des mesures de responsabilisation qui consistent à proposer aux élèves et à leurs familles un travail d'intérêt général en dehors de l'établissement, encadré par des acteurs du territoire comme *Le fil d'Ariane*, les sapeurs-pompiers ou les services municipaux par exemple. La difficulté sur ce territoire est que le moment où pouvaient avoir lieu ces mesures de responsabilisation, c'est-à-dire le mercredi après-midi ou éventuellement le samedi car il n'était pas question que les élèves manquent des heures de cours, posait problème aux familles qui ne résidaient pas dans la commune du collège. J'ai rencontré les maires des communes du secteur et je leur ai demandé leur aide pour mettre en place des mesures de responsabilisation en lien avec leurs services municipaux voire les associations de leur territoire. Cela a très bien fonctionné et a même constitué une plus-value pour certaines communes qui ont pu connaître ainsi un peu mieux les élèves et leurs familles.

A Gap, au lycée Sévigné, les enseignants font un travail important en direction des acteurs du territoire notamment à l'occasion des recherches de stages pour nos élèves de bac professionnel. Afin de lutter contre le manque d'ambition de nos jeunes dans leur poursuite d'étude, l'établissement a mis en place une politique tournée vers l'international principalement pour offrir à nos élèves des stages attractifs qui n'existent pas sur ce territoire. Je dois dire que l'objectif a été atteint car nous sommes passés en cinq ans d'un élève sur six qui poursuivait effectivement ses études après le bac pro à un peu plus de la moitié aujourd'hui. Certains d'entre eux ont même trouvé un emploi dans le pays où ils ont fait leur stage.

SB : Quelle serait selon toi le lieu pertinent pour nouer des liens avec le territoire ?

Proviseure : De mon expérience au collège de Tallard, je retiens le niveau intercommunal comme pertinent pour rencontrer les acteurs du territoire. J'ai eu une expérience intéressante avec les CLSPD[143] où toutes les élus et les services compétents en matière d'éducation étaient réunis.

SB : Est-ce que dans ce domaine l'organisation en réseaux académique peut favoriser ce travail de rencontre avec les acteurs locaux.

Proviseure : Les réseaux académiques commençaient à se mettre en place quand j'ai quitté le collège. J'avais d'ores et déjà d'excellentes relations avec les directeurs du secteur de recrutement du collège, nous avions pris l'habitude de travailler ensemble. Le réseau peut apparaître surdimensionné à certains moments et ne pas correspondre aux attentes

[143] Le conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD).

locales. Au niveau du lycée des métiers, ce qu'il me manque c'est le travail avec les collègues du nord du département qui font partie d'un autre réseau.

Le concept de réseau est très intéressant mais je pense qu'il faudrait approfondir sa multi-dimensionnalisé.

SB : Tu as fait référence à l'ancrage des enseignants au lycée de Gap, est-ce que les enseignants du collège de Tallard habitent majoritairement sur place ?

Proviseure : Majoritairement non. C'est dû en grande partie à l'histoire du collège. Celui-ci a été construit en 2008 simultanément à celui de La Bâtie au nord de Gap. Nos enseignants sont venus à l'origine principalement du collège de Fontreyne situé au sud de Gap.

SB : De par ton expérience des deux contextes territoriaux, lequel nécessite davantage un temps long pour le chef d'établissement ?

Proviseure : Selon moi la bonne périodicité est entre 5 et 7 ans, quel que soit le contexte territorial. Il faut du temps pour voir grandir les projets et les accompagner. Je pense que la mobilité est nécessaire mais pas seulement pour les chefs d'établissement, les enseignants aussi en tireraient profit.

18. Entretien avec madame Cécile Meffre, directrice, et monsieur Younès Aalioui, directeur-adjoint, du lycée agricole des Eméyères de Gap, réalisé le mercredi 3 février 2021.

SB : Que représente l'ancrage éducatif territorial pour vous équipe de direction d'un lycée agricole ?

Directrice : C'est effectivement dans les directives. C'est une des missions de l'établissement agricole, connaissance et insertion dans le territoire. De plus cette notion de territoire apparaît dans tous nos référentiels de formation, le territoire doit être porté par la pédagogie. De fait cela donne du sens à nos enseignements. Mais nous avons aussi des formations qui ne sont pas uniquement en direction du milieu agricole, comme par exemple le CAPA SAPVER[144], qui concerne davantage le milieu rural dans sa globalité. La préoccupation du ministère est que nos diplômes restent très adaptés aussi bien aux professions qu'aux besoins du territoire.

Directeur-adjoint : Parmi les cinq missions de l'enseignement agricole on a l'animation et le développement du territoire. Ce sont les missions de l'EPLE qui chez nous sont notablement développées. Dans nos référentiels, que vous appelez les programmes, il y a au moins une semaine de stage dans le territoire pour chacune de nos formations, parfois même cinq semaines. Quel que soit le diplôme, même comme on vient de le dire pour ceux qui ne sont pas en lien direct avec l'agriculture comme le CAPA SAPVER.

Directrice : Je rapproche la notion de territoire de la notion de monde professionnel. On retrouve le territoire dans le conseil d'administration. Les conseils d'administration à l'Éducation nationaleressemblent davantage à nos conseils internes et pédagogiques. Dans notre conseil d'administration nous avons un certain nombre de représentants du territoire avec droit de vote.

Directeur-adjoint : D'ailleurs, différence notable avec l'Education nationale, le président du conseil d'administration est une personnalité extérieure à l'établissement, généralement issue du territoire. D'où l'intérêt pour l'établissement d'avoir un ancrage territorial fort pour faire émerger des personnalités intéressantes. Suivant la personne qui préside le conseil d'administration, on va avoir plus ou moins d'entrées dans le territoire.

Directrice : Nous avons une autonomie financière et les choix en matière budgétaire sont validés par le conseil d'administration. Le territoire est donc amené à jouer un rôle important comme de décider de l'opportunité ou pas de développer telle ou telle formation.

SB : Peut-on dire que le CA est aussi un organe de propositions ?

Directeur-adjoint : C'est un organe délibératif, les propositions se font en amont dans d'autres instances comme le conseil interne. Mais il y a aussi le conseil d'exploitation qui regroupe des personnalités extérieures comme des représentants de la chambre d'agriculture et des fédérations professionnelles salariales ou patronales.

Directrice : Le territoire n'est pas que l'agriculture mais sur certains métiers on ne peut pas passer outre le territoire. Par exemple l'élevage bovin laitier est propre au territoire gapençais. De même pour les diplômes de service à la personne, les crèches dans les stations de ski ont des approches différentes de ce qu'on trouve ailleurs. Le fait de prendre en charge ou pas les enfants des saisonniers. Ce sont des particularités territoriales et il y a un certain nombre de métiers qui varient en fonction de l'endroit où ils sont exercés. C'est la même chose pour l'Éducation nationaleje pense. Il ne faut pas le perdre de vue, on

[144] Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole Service aux Personnes et Vente en Espace Rural.

aborde les choses différemment. C'est le cas du tourisme. Nous avons une approche spécifique aussi dans l'enseignement général avec les filières scientifiques où le territoire joue un rôle très important notamment pour l'environnement. Nous avons aussi nos formations professionnelles qui sont très ancrées.

Directeur-adjoint : Toutes nos formations imposent des semaines de stage, ou plutôt des périodes de formation obligatoires en milieu professionnel. Si elles n'existent pas sur le territoire on ne peut pas ouvrir ces formations. Nos formations sont forcément connectées au territoire pour des raisons de survie. Si on ouvre une formation de betteraves, sans support pédagogique ça ne marchera pas. Il y a une interconnexion entre les structures qui sont capables d'accueillir nos élèves et nos formations. On se doit d'être cohérent avec le territoire. C'est ce qu'on ne retrouve pas à l'Education nationale, par exemple au collège où seuls les effectifs permettent l'ouverture de classes. En revanche cela jouera davantage en lycée professionnel. A quoi bon former des jeunes dans un domaine si à la sortie il n'y a pas de boulot ?

SB : Est-ce que ces propositions professionnelles très en lien avec le territoire n'enferment pas les élèves dans des voies qui ne leur correspondraient pas ?

Directeur-adjoint : Dans la filière dédiée à l'agriculture CGEA[145], nous sommes confrontés à ce problème avec des élèves qui ont leur famille ou des voisins dans le domaine agricole. Ils ont du mal à s'ouvrir et nous avons dû imposer qu'ils aillent en stage à plus de 50 km de chez eux. On essaie aussi d'ouvrir à la coopération internationale. C'est difficile, on est dans un territoire où les jeunes ont du mal à bouger, Marseille c'est l'étranger pour eux.

Directrice : Nous organisons des voyages qui permettent de découvrir une autre agriculture dans d'autres régions. Ils vont découvrir d'autres pratiques professionnelles. Dans les filières de services, nos élèves sont partis deux semaines en Angleterre. Cette année c'était plus difficile à cause du Brexit et du Covid. Ils sont allés à Biarritz, certains découvraient pour la première fois l'océan. Notre force, je ne sais pas si c'est la même chose à l'Education nationale, c'est que nous avons énormément de projets, une réelle pédagogie de projets. Le rôle de l'équipe de direction est d'aider les équipes à la réalisation de leurs projets, de mettre en place des réseaux et d'ouvrir au maximum les portes. Je ne peux pas envisager mon travail, et c'est une des raisons pour lesquelles je suis à l'agriculture, sans le développement territorial. A cette fin je rencontre un maximum de personnes pour développer des partenariats. Ce sont les missions des directeurs d'EPLEA pour moi.

SB : Est-ce que cette mission fait partie de la formation en tant que directeur/rice de lycée agricole ?

Directrice : Je ne me rappelle pas avoir eu une formation dans ce domaine mais je ne vois pas comment l'on pourrait nous former à cela. C'est vraiment le fait de prendre ton bâton de pèlerin et de te présenter. On nous demande énormément à cause de l'exploitation et de nombreux projets d'aller chercher des financements autres. Nous avons des partenariats avec le crédit agricole ou le Rotary club. Qu'on le veuille ou non, c'est aussi l'ancrage territorial. Je me sens un peu commerciale de mon établissement, avec aussi l'image qu'on peut en donner. Ce n'est pas péjoratif car notre établissement est impliqué via la pédagogie dans des projets professionnels. On fait partie du plan d'alimentation territoriale (PAT) et du groupement d'intérêt économique (GIE) sur le développement de la tomme du Champsaur. C'est porté par les enseignants et par la direction. La semaine dernière on a répondu à un projet LEADER, projet européen sur la

[145] BAC PRO Conduite et gestion des exploitations agricoles, système à dominante élevage.

valorisation du territoire. Il s'agit de voir comment l'établissement s'intègre. On est en train de déposer un projet qui consiste dans la mise en place d'une plate-forme qui fera du lien entre les producteurs et les grandes surfaces qui vont vendre nos produits. Tout cela repose sur le territoire. C'est beaucoup de projets. Notre établissement est un lieu qui sert à accueillir des groupes ou bien des formations pour l'établissement lui-même, la profession ou le territoire.

Directeur-adjoint : On a parfois des journées de présentation de matériel agricole, on a des journées de formation en parallèle de conduite d'engins, des marchés du terroir qu'on organise. Le travail avec le territoire est très dynamique en fait, très riche, on n'a pas l'impression d'avoir le même rôle qu'à l'Education nationale.

SB : En quoi votre façon d'exercer votre métier est-il différent ?

Directeur-adjoint : Nous avons l'impression d'être beaucoup plus polyvalents, mais on se fait peut-être de fausses idées sur l'Education nationale.

SB : Vous faites allusion au dynamisme et à la polyvalence des enseignants ou de la direction ?

Directeur-adjoint : De la direction. J'ai fait ma scolarité à l'Éducation nationale et je n'ai pas vu un tel foisonnement de projets et de sorties. Mon emploi du temps quand j'étais au collège et au lycée, s'il changeait c'était parce qu'il y avait un prof malade point. J'ai dû faire une sortie sur mes 7 ans de scolarité. Ici je passe beaucoup de temps sur EDT de Pronote car ça bouge tout le temps et dans le bon sens du terme car les professeurs sont dans la pédagogie de projets.

Directrice : En tant que directrice je ne suis pas vraiment sur la pédagogie, c'est plutôt la partie de mon adjoint. Moi je suis vraiment sur l'approche du territoire, je suis vraiment le développement de réseaux et de partenariats.

Directeur-adjoint : Si je fais une comparaison avec l'Education nationale, nous n'avons pas les mêmes statuts, le terme de proviseur n'existe pas dans le code rural. Mon travail pourrait correspondre à celui d'un proviseur mais la directrice serait au-delà car elle s'occupe aussi des autres centres qui n'existent pas à l'EN comme l'exploitation.

Directrice : Je suis plus sur une approche stratégique, financière, ressources humaines parce qu'on a aussi beaucoup de salariés, de droit public ou de droit privé. Je fais du management, j'ai la possibilité de louer mon établissement, je ne sais pas si c'est possible à l'EN.

SB : Oui avec l'accord de la collectivité comme vous je suppose. En fait nous avons une autonomie assez semblable, avec des possibilités de déroger. Mais je pense que ce sont les représentations qui ne sont pas les mêmes que les vôtres vis-à-vis du territoire. Tu es convaincue en tant que directrice qu'il est nécessaire de jouer à fond cette carte comme le ferait un PDG.

Directeur-adjoint : Plus que des représentations je pense qu'il s'agit d'une culture. Culturellement parlant les établissements agricoles ont plus cette tendance parce que c'est aussi leur histoire. Le recrutement dans les filières générales vous n'en parlez pas. Pour nous c'est notre survie qui est en jeu. Stratégiquement pour nous le territoire est essentiel pour le développement de nos EPLE.

SB : Quelle est la place des projets dans la pédagogie ? Est-ce une illustration du cours où une partie des savoirs est pris en charge par des intervenants ?

Directeur-adjoint : Parfois oui en coanimation. La réalité est que les enseignements agricoles sont beaucoup plus permissifs que ceux de l'EN. Chez nous un référentiel sur deux ans peut tenir sur une demi-page. On a le choix et la liberté pédagogique pour l'adapter à notre territoire. Pour avoir enseigné la physique, un cours sur les forces en services à la personne ou en filière agricole, c'est pas du tout pareil. Pour la même capacité,

on va beaucoup parler de tracteur en filière agricole et plutôt de santé sécurité au travail, de gestes et postures en services à la personne parce qu'il n'y a pas les mêmes finalités pour les mêmes compétences.

Directrice : Parce que le maître mot est là : nous avons des référentiels en capacités et en compétences. C'est aussi une différence. Il n'y a pas de programmes en tant que tels.

Directeur-adjoint : Seules les capacités et les compétences sont explicitées, et non les connaissances comme c'est le cas à l'EN. Les stages territoires sont écrits de telle manière qu'ils ne sont pas uniquement supports de thèmes vus en classe, mais ils sont à part entière des sujets à traiter sans que le sujet soit défini. Par exemple nos élèves sont partis en stage territoire dans les Baronnies, ils ont traité des rapaces et charognards, c'était un thème qui n'avait jamais été traité par ailleurs en classe, et qui n'était inscrit dans aucun référentiel, mais c'était le support de ce stage territoire. Les enseignants ont le choix à certains moments d'adapter leur enseignement au territoire, de ne plus être les détenteurs du savoir mais d'apporter leurs connaissances, de compléter les intervenants en découvrant comme les élèves des thèmes nouveaux. Les thèmes abordés peuvent être complètement différents d'une année sur l'autre et les élèves ont la possibilité d'avoir une multiplicité de choses nouvelles. Cela dépend de l'enseignant et repose sur sa liberté pédagogique. Les enseignants font ce qu'ils veulent tant que c'est cohérent avec un projet éducatif validé. Mais c'est très compliqué pour les jeunes profs qui débutent car ils ne savent pas par quel bout le prendre. C'est déstabilisant. Et puis comment évalue-t-on le travail des enseignants ? Il y a une grande liberté pour atteindre les objectifs nationaux en matière de validation des diplômes. Même si cela se retrouve ailleurs, c'est très accentué dans l'enseignement agricole.

SB : Les « programmes nationaux » font donc une place au territoire ?

Directeur-adjoint : Oui, complètement. C'est clairement défini, écrit et assumé. Notre Bac Pro CGEA est ce qu'il est sur notre territoire, mais il sera complètement différent ailleurs en France, parce que ça dépend des cultures mises en place, ça dépend des élevages, du climat, des zones de montagne ou non. Nous par exemple on n'aura pas du tout le même CGEA qu'on peut avoir dans le centre de la France où il y a de grandes cultures. Donc il y a une forte connotation territoriale qui fait la richesse de nos diplômes car ils sont adaptables aux territoires. Et si nos référentiels sont si peu précis, c'est pour permettre une adaptation à nos territoires voire à nos publics.

SB : C'est une question qui peut paraître naïve à certains égards, mais comment fait-on pour s'adapter au territoire ?

Directrice : C'est une super question justement parce que je ne sais pas si on l'acquiert ou si on choisit l'agriculture parce qu'on a cette volonté. Pour ma part le choix de l'enseignement agricole a été fait parce qu'il y avait cette liberté, cette possibilité d'être en relation avec le territoire, le fait d'avoir une pédagogie de projets poussée, le fait d'avoir des contraintes posées par de grands textes. On a dans nos équipes pas mal de gens un peu rebelles, engagés dans leur vie personnelle dans le monde associatif qui est propre à notre territoire. Ils développent aussi des réseaux, ils sont engagés, ils ont aussi envie d'engager leurs jeunes. Davantage qu'ailleurs, nous avons la chance de pouvoir faire passer cet engagement dans notre pédagogie.

Directeur-adjoint : Ce qui existe moins à l'Éducation nationale sans doute est que nous avons des volumes horaires non affectés. Ils prennent la coloration qu'on a choisi de leur donner au sein de l'établissement. C'est très intéressant, c'est ce qui donne aussi cette proximité avec le territoire car nous laissons aux équipes l'autonomie de décider ce qu'elles veulent passer comme message aux élèves. Y a peut-être eu des tentatives à l'EN, peut-être pour l'accompagnement personnalisé. J'ai l'impression qu'on laisse plus

d'autonomie aux établissements et plus de liberté. Mais il y a le revers de la médaille. A l'EN on sait combien on aura d'heures de maths en fonction de la grille horaire nationale. Chez nous c'est très variable parce que cela représente 20% de l'horaire global.

Directrice : C'est contraignant parce que parfois on va être dans de l'arbitrage.

Directeur-adjoint : Concrètement si un enseignant n'a que 14h d'affecté, on va avoir tendance à lui trouver 4h non affectées pour qu'il ait un temps plein. Alors comment fait-on pour concilier cela avec notre objectif de proposer des choses intéressantes à nos élèves, sans être dans la pure gestion d'heures qui n'aurait pas de sens ? Globalement les choses proposées sont cohérentes et pertinentes. Ils se saisissent de ce non-affecté et cela permet de nourrir la culture du territoire. Ils sont incités de cette façon à regarder ce qu'il se fait autour de l'établissement en équipe. Nous avons ainsi un droit de regard sur ce qu'il se fait avec ces heures non-affectées et notre autorité de contrôle peut aussi nous enlever l'agrément qui nous permet de pratiquer le contrôle continu en cours de formation comptant pour l'examen pour tel ou tel diplôme. Le contrôle porte sur le fait que tel ou tel module ait un sens local, qu'il y ait aussi une plus-value par rapport au diplôme. Il ne faut pas que ce soit une redite de ce qu'il se fait déjà dans d'autres cours. Cela oblige les enseignants à réfléchir en équipe pour voir ce qu'ils peuvent amener comme plus-value locale à nos élèves. C'est donc une obligation qui peut être perturbante pour certains enseignants suivant leur culture propre de l'acte d'enseigner. Et hyper-épanouissant pour d'autres ! Pour répondre à ta question, je ne sais pas comment ils nous forment à cela. Ici ils ont l'habitude de dire qu'on apprend à nager en te jetant à l'eau ! De même il n'y a pas de formation dans ce domaine, hormis de nous dire de prendre notre bâton de pèlerin et d'aller frapper à toutes les portes…

Directeur-adjoint : La question est : est-ce qu'on peut vraiment être formé à cela, étant donné que chaque territoire est particulier et que cela n'aurait pas vraiment de sens ?

SB : Ma question porte sur un élément qui existe dans l'enseignement agricole uniquement, le diagnostic de territoire. Il y a une ambiguïté sur ce diagnostic : s'agit-il d'un diagnostic global que fait le chef d'établissement avant de se lancer dans la rédaction du projet d'établissement ? Ou s'agit-il d'une commande institutionnelle vis-à-vis de chaque enseignant nouvellement nommé pour qu'il oriente son enseignement en fonction du territoire ? Ou bien encore s'agit-il d'une compétence enseignée aux élèves qui leur servira dans leur vie active ?

Directeur-adjoint : En tant qu'enseignant-stagiaire, contrairement à l'EN, il m'a été demandé de faire deux semaines de stage chez des professionnels du territoire où était implanté le lycée dans lequel j'étais en stage. Il se trouve que j'ai fait ce stage dans l'exploitation agricole du lycée parce que c'était le plus simple pour moi. Cette acculturation se fait dès le début. Le but était d'apprendre les métiers auxquels nous allions former nos étudiants. Il y aussi les visites de stage qui nous permettent de connaître le territoire. Même si les statuts disent le contraire, tout le monde fait les visites de stage. Je pense qu'il y a une plus forte distinction à l'EN entre les statuts et les matières.

Directrice : Au niveau de la direction je suis conviée à tous les conseils d'administration des confédérations paysannes, je fais partie de différentes commissions de la Chambre d'agriculture. Et cela permet d'être éclairée sur les besoins de la profession et les besoins du territoire. La façon dont on peut s'y intégrer. L'approche par le projet européen LEADER où l'on est obligé de travailler en partenariat. On touche là au rôle du chef d'établissement qui est de poser, de concrétiser des partenariats pas seulement dans le monde agricole d'ailleurs. Nous avons des partenariats avec des Instituts médicoéducatifs qui permettent de nous faire travailler sur la découverte d'autres publics. Nous sommes à l'origine de nombreux partenariats professionnels sur le territoire. Au travers de ces

instances professionnelles aller découvrir quels sont les besoins pour pouvoir les proposer aux enseignants qui vont peut-être s'en emparer.

Directeur-adjoint : Oui c'est un rôle de facilitateur, de mise en relation.

Directrice : C'est à l'initiative du chef d'établissement mais les acteurs ont l'habitude, le réflexe, de nous inviter. Quand je suis arrivée il y a trois ans tout le monde voulait savoir quelle était la tête de la nouvelle directrice du lycée. Et puis les professionnels considèrent que c'est aussi leur établissement. Ils me le disent souvent : « attention ici c'est chez nous ! ». Bon d'accord ! C'est une relation qui nous rend très proches du territoire.

SB : Il y a donc un accueil qui est réservé au chef d'établissement par les acteurs du territoire.

Directrice : Mais j'ai aussi pris rendez-vous avec le maire, la préfète, tout de suite la première année où je suis arrivée. J'ai attendu un peu car j'avais besoin de connaître mon établissement. Etant donné qu'il n'y a qu'un lycée par département, quand tu mutes tu arrives dans un lycée que tu ne connais pas, pas plus que l'environnement. Notre mission est d'aller découvrir les partenaires.

SB : En raison de cette spécificité, avez-vous un temps minimum à passer avant de pouvoir muter ?

Directeur-adjoint : C'est 4 ans renouvelable une fois. Auparavant c'était 3 ans minimum et 8 ans maximum. Mais on constate dans la pratique qu'il y a un peu de souplesse par rapport à ça. Les 4 ans sont nécessaires pour asseoir une certaine continuité, un réseau. Comment cela se passe à l'EN ?

SB : C'est entre 3 et 9 ans. La fourchette est plus large. C'est pratiquement toujours respecté.

Directrice : Notre évolution de carrière est liée au nombre de mobilités. Nous avons un statut d'emplois mais pas de corps. Nous restons toujours professeurs. La mobilité nous permet de progresser. A l'EN les directeurs « tournent » autour d'un territoire. C'est plus simple, les liens avec le territoire restent pratiquement les mêmes. Nous avons monté un partenariat avec les Baronnies, si je mute dans le Vaucluse, cela ne me servira pas à grand-chose. Il faut sans cesse remettre sur le métier ce travail d'approche, c'est compliqué aussi.

SB : Il y a là une injonction paradoxale : vous êtes incités à la mobilité mais il y a un tel ancrage territorial que cela peut vous mettre en difficulté.

Directeur-adjoint : D'où l'intérêt absolu de se reposer sur ses équipes. Le directeur apporte certes sa propre coloration, mais le projet d'établissement prend encore plus de sens, il est primordial. Il y a une autonomie très forte des équipes qui pourraient presque fonctionner sans nous.

Directrice : Dans le milieu agricole, ce sont les enseignants des matières agricoles, très impliqués et implantés dans le territoire, qui m'ont ouvert les portes. Lors de ma première foire agricole, ce sont eux qui m'ont présentée aux agriculteurs, au président du Crédit agricole. Il y a aussi ce côté représentation. Pareil pour le partenariat avec l'IME, ce sont les enseignants qu'il m'ont présenté les équipes. Notre force ce sont les enseignants, c'est sur eux que nous nous reposons.

SB : Est-ce que le projet d'établissement sert de témoin lors d'un changement de direction ?

Directrice : Officiellement il y a un document de passation, qui est plus ou moins développé. Il n'y a pas de diagnostic qui reflèterait les besoins du territoire, peut-être aussi parce que nous sommes dans le Sud, les gens te font confiance ou pas, qui tu es, la personnalité joue. Il y a un projet d'établissement qui existe ici, que j'ai trouvé super parce qu'il est très simple, il y a les grands axes mais il ne met pas trop de contraintes sur l'approche qu'on peut en avoir. Mais pour moi le projet d'établissement est davantage une

émanation des différents projets qui existent, le projet pédagogique etc. Pour moi le projet d'établissement ne doit pas être descendant. C'est davantage le fait de mettre en harmonie tout ce qu'il peut se faire dans l'établissement, avec une architecture que l'on va proposer. C'est avant tout une co-construction qui fait le projet d'établissement. C'est assez ample pour pouvoir y naviguer dedans.

Directeur-adjoint : Quand un chef d'établissement arrive sur un territoire, rien ne remplace la rencontre avec les gens, prendre le temps de discuter, s'approprier les informations. Et puis les acteurs locaux changent aussi.

Directrice : Et quoi qu'il arrive, un directeur colore l'établissement, il va donner des impulsions dans des domaines plus que dans d'autres. Par exemple l'hôpital de Gap me sollicite, mais comme je ne trouve pas ce partenariat intéressant, je ne donne pas suite.

SB : Est-ce que les acteurs du territoire ont une influence sur le projet d'établissement, d'autant plus que le président du CA fait partie de ces acteurs ?

Directeur-adjoint : Le projet d'établissement a été un travail collectif, piloté par une enseignante. Il faut dire la vérité il n'y avait pas grand monde intéressé. Le chef d'établissement a mis sa pâte quoi qu'il arrive.

Directrice : Le président prend plus ou moins de place dans l'établissement. C'est un jeu qui doit se faire d'arriver à lui laisser de la place mais pas trop, parce que ce n'est pas lui qui gère ton établissement. Pour réfléchir au passage en bio sur l'exploitation, nous avons fait une réunion avec tous les acteurs, aussi bien agricoles que les autres. Leur regard était intéressant en termes d'expérience.

Directeur-adjoint : Le directeur reste maître à bord quoi qu'il arrive, mais il y a une partie lobbying qu'il ne faut pas négliger. Dans un établissement du Nord de la France il y avait un projet de BTS avec une allusion au véganisme, la directrice a plié, ils ont annulé le projet car il y avait une forte pression des professionnels de la viande sur le territoire. Il peut y avoir des pressions politiques et des lobbyings très forts. Le fait de s'ouvrir à l'extérieur suppose forcément d'être confronté aux idéologies des uns et des autres.

SB : Globalement ces pressions du territoire sont un poids qui vous empêche d'avancer comme vous le souhaitez ou bien finalement une chance pour avancer ensemble ?

Directeur-adjoint : C'est plutôt une chance mais il faut être vigilant.

Directrice : J'ai eu affaire avec la confédération paysanne qui est très marquée politiquement, ils me demandaient d'intervenir dans le lycée. Il a fallu rappeler quel était le rôle d'un établissement, on ne peut pas avoir de connotation. Lors du prochain CA, on doit élire notre président : s'il est marqué cela aura un impact sur l'image du lycée, mais on ne maîtrise rien car c'est la profession qui décide. Il faudra que je sois vigilante.

Directeur-adjoint : Nous avons tous eu la consigne d'être vigilants vis-à-vis de l'association L214 et les présentations qui pourraient être faites aux élèves. Mais pour nous c'est presque tous les jours.

Directrice : Tu as les gens pour la chasse qui vont vouloir se présenter.

Directeur-adjoint : Tu as les gens pour le loup, contre le loup ! L'école sanctuaire pour nous n'existe pas ! On est ouvert sur l'extérieur, ça a ses avantages comme ses inconvénients, on peut travailler sur le réel, c'est pédagogiquement intéressant parce qu'on est sur des questions socialement vives. La contrepartie, est-on formé à cela non, clairement non. Comment on gère les dérapages, les maladresses, les coups de fil des parents, tel prof a dit ça ? Mais je pense que c'est partout. Plus on est ouvert, plus on gère les problèmes sociétaux. C'est aussi la vie, c'est donc formateur pour nos élèves. Il y a des pour et des contres, cela développe l'esprit critique. Même si c'est difficile à appréhender par nos disciplines qui n'ont pas évolué depuis 200 ans. On est sur des savoirs acquis, reconnus, théorisés. Et là comment fait-on pour enseigner différemment ?

SB : On touche ici finalement le cœur de la question, doit-on avoir peur du local et donc du territoire ?

Directrice : Non dans la mesure où on garde le contrôle des projets. J'ai l'exemple d'une enseignante qui avait monté un projet sur la prédation par le loup. L'objectif était davantage de savoir comment on pouvait s'adapter que de dire s'il fallait se débarrasser du loup ou pas. Nous avons réuni tous les acteurs du projet et même de façon plus large pour en faire la présentation et en fixer les limites au-delà desquelles nous l'arrêterions. On peut ainsi réduire les inconvénients par l'échange. La communication, la relation avec tous les personnels, y compris les contre-pouvoirs que sont les syndicats, permet de comprendre où sont les limites à ne pas dépasser.

Directeur-adjoint : Pour moi les personnels du lycée sont le territoire, et s'ils se posent des questions légitimes sur tel ou tel projet, c'est que ce sont des questions qu'on peut se poser ailleurs dans le territoire. On prend le pouls du territoire aussi au sein de l'établissement. C'est une belle conclusion, non ?

19. Entretien avec monsieur Mathieu Zaroukian, principal du collège Maria Borrély de Digne les Bains (04), réalisé le 17 mars 2021.

SB : Quels sont les territoires que tu as connus au cours de ta carrière ?

Principal : En tant que personnel de direction j'ai d'abord été nommé comme adjoint à Apt, dans un territoire semi-rural, et ensuite à Béziers dans un très grand lycée professionnel. Puis je suis arrivé à Digne les Bains au lycée Pierre-Gilles de Gennes et enfin ici au collège Maria Borrély. Je prendrai ma retraite à la fin de l'année.
Ce sont des territoires complètement différents. Digne ressemble un peu à Apt, c'est aussi un fond de vallée plate, la fin d'un axe important avec les montagnes derrière. Des caractéristiques de population un peu semblables. Beaucoup d'immigrés, de personnes âgées et avec des néo-ruraux. Des jeunes dont l'ambition scolaire est difficile à mettre en route. Un territoire où on a l'impression d'être dans une espèce d'entre-deux.

Digne se différencie cependant d'Apt parce que c'est plus grand, c'est une préfecture. Il y a un peu plus d'activité culturelle, un peu plus de passage. Apt vit par les résidences secondaires et les Parisiens. C'est donc plus difficile qu'une dynamique propre s'installe, ça meurt à petit feu, très rapidement quand même. Alors qu'ici il y a un fond qui maintient l'activité. C'est moins désespérant qu'Apt.

SB : Est-ce que les liens avec les acteurs du territoire sont importants ici ?

Principal : Il y a plus de proximité entre les gens et aussi entre les professeurs. 10 enseignants sur les 35 que compte le collège sont originaires du coin. Comme c'est une petite ville, tout le monde connaît tout le monde. Les liens avec les institutions culturelles, la mairie, sont des liens de familiarité, ils n'ont pas besoin d'être formalisés, ils se font naturellement. Ce qui n'est pas toujours positif car s'installe alors une forme de routine, on reste un peu là-dessus.

Mais cela a un avantage considérable dû aussi à la taille de l'établissement. Au lycée Pierre-Gilles de Gennes les liens avec l'environnement n'étaient pas aussi forts pour plusieurs raisons, notamment parce que les enjeux de formation en lycée ne sont pas les mêmes. A Béziers aussi j'ai senti le lycée professionnel détaché de son environnement, il n'y avait pratiquement pas de liens entre la ville et le corps enseignant. Cela étant sans doute dû aussi à la taille de la structure, un lycée professionnel de 1000 élèves accolé à un lycée général et technologique de 1000 élèves aussi, favorise une sorte d'anonymat.

Au collège Borrély, l'ancrage est indéniable avec les manifestations culturelles et les manifestations sportives. Nous menons une énorme partie des projets avec le centre culturel, le musée Gassendi, le musée promenade, le centre d'art, c'est très fort. La Festejado des collèges[146] organisée par le Département 04 a fait une rencontre des collégiens au plan d'eau de Digne en 2016. La coopération est importante avec les services de la mairie pour du prêt de matériel par exemple. Etant en centre-ville, la proximité aide beaucoup également.

Nous avons ouvert une classe à horaire aménagé musique (CHAM) de la 6ème à la 3ème avec le conservatoire qui est pratiquement à quelques rues du collège. Ce n'était pas très compliqué à faire, il fallait juste que le professeur d'éducation musicale et chant choral soit d'accord. Lors de la nuit des musées le professeur d'Arts plastiques emmène des élèves au musée Gassendi qui est pratiquement en face du collège. On participe à

[146] *La festejado des collèges* (traduire par "fête" des collèges), est destinée à offrir des temps de partages d'expériences autour des projets culturels, musicaux, sportifs ou scientifiques développés au sein des collèges du Département des Alpes de Haute-Provence. Organisées par le Département qui assure le transport des collégiens et la restauration sur place. En 2016, la rencontre est accueillie par la ville de Digne-les-Bains. La manifestation changera de lieu et de commune chaque année.

l'opération collège au cinéma, au festival de cinéma organisé au centre culturel. Le jardin botanique municipal qui est à l'entrée du collège est fermé au public en ce moment en raison du départ en retraite de la personne qui s'en occupait. Notre club théâtre donne des représentations sur le parvis de Notre-Dame du Bourg.

SB : Cette dynamique te semble nécessaire ici, étant à la limite de la ruralité ?

Principal : Je pense que le fait d'avoir 10 professeurs sur 35 originaires de Digne explique pour beaucoup cette dynamique en direction du territoire. S'il n'y avait que des enseignants venant d'ailleurs, cela ne se serait pas passé aussi naturellement. Il aurait fallu insister pour dire que pour les élèves, en particulier pour les élèves du centre-ville défavorisé qui ont une ouverture culturelle un peu limitée, de même que les élèves alentours issus de la « paysannerie ». Aller voir plus loin c'est très compliqué pour nous en raison des problématiques de transport.

Il faut vraiment utiliser toutes les opportunités du local, c'est très clair pour nous. Et si cela ne se faisait pas, une des tâches du principal serait d'orienter le travail dans ce sens-là pour compenser l'isolement, d'autant que les structures existent : il n'y a qu'un centre culturel mais il existe, il n'y a qu'un musée mais il existe. Il y a aussi les ressources naturelles en E.P.S. Être ici et ne pas faire d'activités de pleine nature, c'est inconcevable. J'ai la chance d'avoir un professeur d'EPS accro aux activités de pleine nature parce qu'avant mon arrivée ils n'en faisaient pas, c'était très étrange pour moi, même dans le cadre de l'association sportive le mercredi après-midi. Avec les clubs sportifs il y a moins de liens. On essaie de monter une section sportive foot mais je ne suis pas très optimiste car il faut pas mal d'heures sur la dotation globale.

SB : Est-ce que ces liens viennent essentiellement des enseignants ancrés dans le territoire ?

Principal : A 90% c'était de l'existant. Il y a une forme de spontanéité. On a une enseignante de Digne dont l'un des enfants est atteint d'une maladie génétique, le collège participe tous les ans au téléthon. Avec le conservatoire c'est mon action qui a permis la création de la CHAM Ce que j'ai apporté représente 10% de l'ancrage.

SB : Es-tu allé à la rencontre du territoire pour faire apparaître ce besoin de formation ?

Principal : Pour aller jusqu'au bout, c'est le conservatoire départemental qui m'a contacté. Donc de fait j'ai travaillé avec le Département 04, avec la commune aussi puisque nous faisons un recrutement à partir de la fin du CM2, les collègues du premier degré et l'IEN, l'IA-IPR d'éducation musicale. Dans l'autre collège de Digne le professeur n'était pas partant, le mien ici l'était, donc j'ai dit oui tout de suite d'autant plus que je suis musicien moi-même et que j'avais rencontré de façon informelle les professeurs du conservatoire. D'une certaine façon je suis rentré dans la même démarche que les professeurs locaux, par des relations interpersonnelles.

Je pense aussi à un chantier éducatif qui va avoir lieu dans la cour du collège. J'ai entendu parler de chantiers éducatifs par une association de sauvegarde de l'enfance, l'ADSEA[147], quand j'étais animateur du réseau FoQualE[148], qui m'ont beaucoup intéressé car j'étais auparavant tailleur de pierre, c'était mon premier métier. Je pense que c'est la dimension du tissu qui fait que l'on rencontre toujours les mêmes personnes, c'est donc plus facile de monter des partenariats qui en définitive ne sont pas complexes grâce à la morphologie du territoire.

[147] L'ADSEA est une association d'intérêt général à but non lucratif (loi 1901). Sa vocation est l'accueil et l'accompagnement d'enfants, d'adolescents et d'adultes souffrant d'un handicap mental, de troubles psychiques ou de graves difficultés d'insertion sociale.

[148] Réseaux Formation Qualification Emploi (FOQUALE) pour lutter contre le décrochage scolaire.

En revanche ce qui est regrettable c'est qu'il soit très difficile de monter quelque chose en dehors de l'agglomération de Digne, comme à Château-Arnoux où il y a pourtant le théâtre Durance.

SB : Est-ce que c'est dû à la méconnaissance de ces territoires un peu plus éloignés de la part des enseignants ou bien le peu d'intérêt de ces territoires de travailler avec l'agglomération dignoise ?

Principal : Je ne saurais pas faire le diagnostic, certains de nos professeurs habitent pourtant dans les environs. Dernière hypothèse il n'y a peut-être pas de ressources dans ces environs. Le lycée P.G. de Gennes avait une collaboration hyperactive et régulière avec le théâtre Durance. Le collège Borrély, à part le prof de musique qui va à des séances d'enregistrement, personne n'y pense. Pour le théâtre, on va au centre culturel René Char à Digne. Il y a peut-être aussi cette frilosité au niveau des financements.

SB : Est-ce qu'un lieu de concertation pour échanger sur les propositions éducatives territoriales te paraît nécessaire ?

Principal : La formalisation selon moi n'est pas toujours facilitante. Le format grande messe de partenariats pour que chacun vienne piocher ce dont il a besoin me laisse sceptique. Je préfère l'approche informelle et interpersonnelle même s'il est vrai qu'une certaine formalisation permet de sortir de son chemin de confort pour ouvrir de nouveaux possibles. Le référent culture est là pour ce qui concerne le domaine culturel, mais il y a aussi le domaine sportif, le domaine citoyen. L'idée de faire un point en début et en fin d'année pourrait être pertinent mais il faudrait que le chef d'établissement ait un bon carnet d'adresses.

Le Département et la mairie offrent des partenariats qui vont au-delà de l'aspect logistique, avec des moyens évidemment limités.

SB : Est-ce que le réseau académique apporte une aide dans l'ouverture territoriale ?

Principal : Le réseau était intéressant au début mais il est en train de retomber dans une routine. Nous avons mené ce travail de partage de pratiques avec les professeurs et avec des partenaires susceptibles de proposer des activités. C'était très intéressant, nous avons eu des projets de réseau comme le projet Aster[149] d'astronomie. Le contexte actuel n'est pas favorable.

SB : Est-ce que quelqu'un a pris en charge l'ouverture territoriale au niveau du réseau ?

Principal : Nous avons fonctionné par groupe de travail sur le PEAC, sur le parcours citoyen et le parcours Avenir. C'est ce groupe de travail culture qui a rassemblé les propositions des acteurs territoriaux notamment au moment du diagnostic qui était remontées par les chefs d'établissement.

L'établissement qui travaillait avec l'observatoire Saint Michel a mutualisé ce contact pour en faire profiter tous les établissements qui avaient une activité astronomique. Les groupes de travail étaient composés de chefs d'établissement et d'Inspecteurs qui alimentaient les conseils pédagogiques. Mais actuellement à part les directoires, il n'y a plus rien. C'est la même chose dans l'établissement à part Etwinning[150] qui continue à fonctionner en raison du fait aussi que c'est à 80% l'activité des élèves.

L'ambition internationale m'a toujours laissé sceptique en collège et en lycée, un peu moins en lycée professionnel avec les stages à l'étranger. Ce n'est pas un voyage qui fait

[149] Le réseau ASTER autour de l'Observatoire de Haute-Provence regroupe une dizaine d'établissements scolaires des Alpes de Haute Provence (04). Trois lycées, plusieurs écoles primaires rattachées à sept collèges ont décidé de mettre leur passion pour l'astronomie au service des apprentissages des élèves.

[150] Un projet eTwinning est un projet de travail collaboratif mené à distance par au moins deux classes de pays européens différents, ou depuis 2014, par deux classes d'un même pays (établissements différents) grâce à une plate-forme mise à disposition par la commission européenne.

découvrir la culture. Les échanges menés par l'intermédiaire d'Etwinning en revanche permettent de comprendre nos actions sur le territoire par rapport à d'autres territoires, italiens en l'occurrence. C'est très intéressant. Chacun raconte son territoire : la cuisine, l'environnement. C'est de l'inter-territorialité de façon horizontale, une approche territoriale de l'étranger. Quand ils viennent en voyage ici, ils sont ancrés directement dans le territoire.

SB : Un ancrage territorial fort comme ici avec une classe bilangue en 6ème, la classe musique, ne génère-t-il pas une disparité avec des classes de 6ème qui n'ont pas ces ouvertures ?

Principal : Nous avons évité cet écueil en faisant en sorte que la classe à horaire aménagé musique ne soit pas une classe. Je ne voulais pas de classe spécifique et de toute façon le conservatoire ne pouvait pas accueillir une classe entière de 25 élèves. Beaucoup de nos projets concernent tout un niveau. Si les classes patrimoine, qui ont existé pendant une dizaine d'années, avaient continué à fonctionner, j'aurais fait comme avec les classes musique, j'aurais réparti les élèves sur au moins deux classes.

Une de nos enseignantes d'histoire-géographie est la professeure-relais des archives départementales. De ce fait tous nos quatrièmes participent à un projet avec le service des archives départementales.

20. Entretien avec madame Virginie Serres, professeure-documentaliste du lycée Alexandra David-Néel de Digne les Bains (04), réalisé le 21 février 2021.

SB : Est-ce que le lien avec le territoire entre dans les missions de l'enseignante-documentaliste ?

Professeure-documentaliste : De manière traditionnelle, il y a trois types de missions. Les missions liées à la gestion du lieu, la gestion du fonds documentaire, le rendre vivant. Le deuxième c'est l'axe pédagogique et le troisième axe est l'ouverture culturelle de l'établissement, on est la personne qui sert d'interface entre l'intérieur et l'extérieur. On est souvent contacté par les gens, par les structures, par les artistes. On reçoit des méls, des courriers et à nous de transmettre l'information. Soit elle arrive à nous soit on va la chercher, on écoute, on prospecte. On sert de médiateur. Je travaille dans un lieu ouvert, le C.D.I. (Centre de Documentation et d'Information) contrairement à un enseignant dans sa classe. Quand quelqu'un vient au lycée, qu'il souhaite avoir des renseignements ou contacter tel ou tel prof, il doit passer par la loge, l'accueil, mais il peut aussi être dirigé vers le C.D.I. Il m'est arrivé de recevoir des représentants qui avaient des ouvrages documentaires à proposer. Ou bien par téléphone, on travaille dans un lieu qui a un téléphone, tout bêtement. La professeure-documentaliste est la personne qu'on va contacter ou à qui on va passer les appels venant de l'extérieur sur tout ce qui touche le culturel.

Pour l'axe pédagogique, nous devons toujours être en barrette avec l'enseignant, on s'associe à l'enseignant. Mais la plus grande partie du temps de travail de la professeure-documentaliste se situe dans ce lieu, le C.D.I., qui est au cœur de l'établissement. On ne fait pas partie de l'équipe administrative, on ne fait pas purement partie du pédagogique, finalement c'est à la croisée de tous ces domaines. Par rapport aux enseignants on a un point de vue plus général qui touche toutes les disciplines, donc des informations qui viennent de différents domaines. Et puis nous avons aussi une veille documentaire à faire, c'est aussi une de nos missions, mise à jour du logiciel, pédagogique aussi, se tenir informé pour informer sur les nouveaux programmes. La circulaire de 2017 précise les nouvelles missions des professeurs-documentalistes.

SB : On pourrait finalement dire que la particularité du C.D.I. est d'être le seul lieu où il y a à la fois un professeur et un téléphone ?

Professeure-documentaliste : Oui et même l'ordinateur. Je passe toute ma journée sur l'ordinateur. Les premiers contacts que j'ai souvent se font par téléphone ou par mél. Par exemple la personne ressource théâtre qui travaille à la Direction Académique à l'Action Culturelle du rectorat m'appelle directement pour des projets théâtre, bien qu'il y ait une référente culture au lycée. C'est vrai que souvent le référent culture est la professeure-documentaliste. Mais c'est mieux que d'autres enseignants s'investissent car la culture englobe aussi la culture scientifique par exemple. C'est une prof d'histoire géographie en ce moment.

SB : Mais malgré tout c'est la professeure-documentaliste qu'on va contacter. Est-ce parce que tu es plus facilement joignable ?

Professeure-documentaliste : Quand je suis arrivée sur le poste il y avait une adresse mél sur laposte.net que j'ai beaucoup utilisée. Elle était très connue. Puis nous sommes passés sur une adresse professionnelle académique. J'y reçois les messages en provenance surtout du réseau académique Bléone-Durance. Concrètement beaucoup d'informations arrivent sur la boîte mél du lycée dont les coordonnées figurent sur le site du lycée. Le secrétaire de direction renvoie les informations du domaine culturel à tous

les enseignants et à moi, sur mon adresse professionnelle personnelle. C'est par là que circule le plus grand nombre de messages. Mais c'est vrai que mon adresse CDI n'est pas visible sur le site. Quand je communique avec les professeurs j'utilise ma boîte personnelle car j'ai tous mes contacts et j'envoie sur leur boîte personnelle aussi car ils ne consultent pas beaucoup la boîte académique.

SB : Quels types de messages renvoies-tu aux enseignants ?

Professeure-documentaliste : A l'heure actuelle je m'inscris davantage dans des projets que nous pouvons élaborer par nous-mêmes, avec un budget que nous devons monter en demandant des financements. Cela permet de répondre vraiment à nos besoins, c'est aussi plus motivant, comme le projet sur les migrants avec deux réalisatrices que nous avons fait venir. Je réponds de moins en moins à des projets « clés en mains », des opérations sur le théâtre, le cinéma ou la lecture en provenance de la Région et de la D.A.A.C. du rectorat parce que c'est plus lourd et contraignant sur les dates, les publics concernés, les thématiques, les démarches administratives et comptables. Notre agent comptable préférait mobiliser des fonds propres du lycée plutôt que se lancer dans toutes ces démarches.

SB : Quel est le lieu ou personne selon toi plus à même de centraliser, réguler et promouvoir les projets et les actions de l'établissement ?

Professeure-documentaliste : Le conseil pédagogique pour nous n'est pas une solution. Cela se fait de façon très informelle. On arrive à communiquer assez facilement entre nous par notre E.N.T. Atrium. A une époque j'étais conviée aux réunions de direction mais le temps de discussion était consacré à 80% aux problèmes de l'internat entre les CPE et les chefs d'établissement. On a très peu parlé de l'accueil ou des parcours des élèves. Il est vrai qu'il est difficile de savoir ce qu'il se fait dans l'établissement, on l'apprend après qu'une action a eu lieu, parfois bien après sa réalisation. Au mieux on l'apprend quand on reçoit l'information que des élèves vont être absents pour une sortie. L'information que je fais passer par Atrium marche assez bien parce que tout le monde regarde. Au bout d'un moment on a les infos, mais on ne peut pas construire quelque chose collectivement en amont, pour éviter par exemple les doublons ou laisser des pans entiers de la culture sans action.

SB : Est-ce qu'il arrive que l'enseignante documentaliste, qui semble être effectivement le pivot de la politique culturelle de l'établissement, puisse créer une synergie avec la référente culture ?

Professeure-documentaliste : Oui je travaille beaucoup avec elle, elle recherche toujours un partenariat, on travaille à deux sur de nombreux sujets, on a d'ailleurs été référentes culture ensemble une année. On a des réunions académiques de référents culture. La référente culture passe tous les jours au C.D.I. Elle travaille beaucoup avec les partenaires culturels institutionnels notamment dans le domaine du cinéma, c'est ce qui nous a réunies d'ailleurs. On est moins présentes sur le champ scientifique, on a peu de relations avec les professeurs de sciences. J'ai reçu un message sur la boîte académique pour un projet santé et environnement. Quand je contacte les profs c'est beaucoup par affinité mais je prends aussi en considération le niveau de classe qui pourrait être intéressé. J'ai trouvé les profs comme ça pour ce projet qu'on a monté ensuite très vite avec la structure France Nature Environnement qui est à Malijai. Ce qu'il m'a plu c'est le fait qu'ils annonçaient des ateliers, donc une certaine liberté, et puis surtout la gratuité de l'opération. Le message est arrivé sur la boîte du lycée mais aussi sur ma boîte CDI. Notre référente culture est intéressée par les projets régionaux et académiques mais aussi des projets internes à l'établissement, comme par exemple le projet qui a consisté à ramasser des fruits dans des vergers inexploités sur le territoire et à en faire du jus de fruits. Elle

répond à beaucoup de propositions provenant des Rencontres cinématographiques (association locale) aussi. On peut dire qu'elle est davantage sur des projets et des actions qu'elle met en œuvre elle-même que sur une coordination. Je ne sais même pas si les collègues enseignants l'identifient comme référente culture ou comme porteuse de projets. L'établissement ne communique pas officiellement sur sa mission de référente culture, les collègues s'adressent plutôt à moi pour monter des actions ou des projets, de même les partenaires institutionnels. C'est pour cela que j'ai été étonnée qu'une personne qui travaille au rectorat me téléphone pour me parler d'une résidence théâtre comme à un référent culture. Je pense que même au niveau académique l'enseignante documentaliste, qui est souvent référente culture c'est vrai, est le pivot des actions culturelles dans leurs représentations.

SB : Est-ce que l'enseignante documentaliste pourrait jouer ce rôle de pivot des actions et projets culturels au sens large avec le territoire, et quel serait le lien avec le chef d'établissement ?

Professeure-documentaliste : J'ai déjà beaucoup d'interactions avec les acteurs du territoire qui m'envoient leurs informations sur ma boîte de messagerie personnelle : la médiathèque, le théâtre Durance, le musée Gassendi, le centre culturel et le Géoparc. J'ai noué beaucoup de contacts en suivant des formations, notamment celles proposées par le musée Gassendi à l'occasion de nouvelles expos. Certains projets proposés par la Région comme le Prix littéraire des lycéens m'ont permis de mieux connaître les partenaires culturels locaux. C'est vrai que je les connais aussi à titre personnel, et je peux dire que c'est également rassurant pour eux. Ils me donnent parfois des documents à afficher en salle des professeurs mais aussi des billets personnels par exemple à remettre aux enseignants plutôt que de les envoyer par la poste. Je sers de relais pour organiser en direction des enseignants des séances de présentation des spectacles de la saison adaptés pour les lycéens. Je suis aussi reconnue par les enseignants dans ce rôle de relais, même si parfois ils me font comprendre qu'ils ont trop de sollicitations, comme pour l'action « Festival du court », action sur le court métrage, qu'ils pensaient être uniquement en direction des personnels.

SB : Est-ce que tu penses être suffisamment au courant de ce qu'il se fait sur le territoire ?

Professeure-documentaliste : Il y a des lieux que je connais mieux que d'autres, mais par exemple je ne connais pas du tout le sud-est du département. Certains professeurs me font découvrir des lieux, comme le Géoparc, le parcours land-art. Malgré la connaissance que j'ai maintenant des acteurs culturels du territoire, je ne suis pas beaucoup sollicitée par les porteurs de projets pour les mettre en relation avec des associations ou des structures. Les enseignants généralement ont leur propre réseau. Comme j'ai assuré des cours en option cinéma, beaucoup viennent me voir pour organiser une sortie cinéma ! Je pourrais aussi je pense trouver des informations et des conseils auprès des référents culturels de l'Inspection académique de Digne ou bien des services de la D.A.A.C. du rectorat. Certains enseignants ont aussi cette connaissance du territoire, quelle que soit la discipline. Je peux chercher sur internet car cela fait partie de mes missions, l'ouverture sur l'extérieur. J'ai l'impression d'être un réceptacle, de recevoir et de proposer. Mais ce serait bien aussi dans l'autre sens, je pourrais aussi collecter des informations et les communiquer à ceux qui en ont besoin. L'ouverture au territoire c'est la mission qui m'intéresse le plus. Je peux aussi sortir du culturel stricto sensu, je travaille pas mal avec la psychologue de l'éducation (ex-conseillère d'orientation), on mange ensemble mais c'est difficile de monter des projets car elle n'est là qu'un jour par semaine. On a failli faire un atelier autour d'un spectacle sur le burn-out mais le confinement a tout stoppé.

SB : Est-ce que tu as le sentiment d'être reconnue comme le pivot des ouvertures au territoire par le chef d'établissement ?

Professeure-documentaliste : Oui quand même, pour la gestion des projets, l'équipe de direction est plutôt reconnaissante du travail que je fais parce que je fais des fiches action dans le cadre du projet d'établissement et que je demande les autorisations. De cette façon ils sont au courant de ce qu'il se passe. Mais je ne peux pas dire qu'il y ait une attente institutionnelle pour que je joue ce rôle-là. J'ai pu lire dans le regard de mon chef d'établissement un soulagement immense quand j'ai accepté de le représenter lors de réunions autour des actions culturelles. C'est une attente de la part des chefs d'établissement même si elle n'est pas formalisée, ils sont sensibles à la valorisation de l'établissement. Ils ne sont généralement pas à l'initiative de rencontres avec les acteurs du territoire mais ils ont pu faire parfois le lien avec ce que je fais quand ils accueillent des personnes ou quand ils font visiter l'établissement. Notre chef d'établissement-adjointe m'a demandé lors du confinement d'ouvrir un C.D.I. virtuel en ligne qui a regroupé aussi des ressources du territoire (médiathèque). Mais globalement 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.

SB : Est-ce que finalement les chefs d'établissement ne considèrent pas les professeurs-documentalistes comme les autres enseignants, en se refusant à intervenir dans le domaine pédagogique afin de respecter la liberté pédagogique ?

Professeure-documentaliste : Certains collègues ont pourtant eu des propositions de prendre en charge certaines actions en collège, mais moi jamais.

SB : Est-ce que tu penses en résumé que ces ouvertures au territoire sont indispensables dans un territoire comme celui du lycée ?

Professeure-documentaliste : Je pense que c'est vital, il faut ouvrir les murs, ne pas rester dans un monde clos. J'ai vécu à l'extérieur du lycée des expériences exceptionnelles avec les élèves. Quand je suis là le cours prend une forme plus interactive et plus motivante pour les élèves et les enseignants. Je pense qu'il faut de nos jours proposer plein de choses différentes aux élèves, les rendre encore plus autonomes. Pour moi les territoires ruraux doivent faire l'objet d'un travail plus important d'accès à la culture comme les zones d'éducation prioritaire. On doit compenser par rapport aux métropoles. Je ne sais pas si un établissement de centre-ville a besoin de s'impliquer autant dans des ouvertures de toutes sortes.

10. Les chefs d’établissement et l’équipe de direction élargie des établissements italiens entre 50.000 et 200.000 habitants.

21. Entretien avec madame Loredana Grabbi, directrice de l'institut professionnel Alberti-Porro de Pignerol (Italie), réalisé le lundi 15 février 2021.

SB : Ma première question concerne le territoire proche de votre institut professionnel. Pouvez-vous le décrire et dire ce qu'il représente pour vous ?

Directrice : Tout d'abord que signifie ce mot « territoire » ? Territoire du point de vue économique, social, culturel ? Je vais appuyer mon analyse sur ces différents domaines. Du point économique, ce territoire jusqu'au premier confinement était plus riche, avec de petites et moyennes entreprises. Il y a quelques multinationales concentrées dans le secteur électromécanique et dans l'industrie mécanique. Le secteur chimique n'est pas très significatif. En revanche le secteur touristique hôtelier, qui n'est pas représenté dans mon institut est un secteur important de l'économie locale en raison de la proximité des vallées alpines : Val Chisone et Val Pellice. Ce secteur était important avant le confinement qui a porté un coup dur à l'économie en général. Jusqu'à l'année dernière nous envoyions nos élèves en stage sans difficulté, mais cette année cela a été difficile non pas en raison des contraintes sanitaires mais parce que les entreprises n'ont plus suffisamment de ressort pour faire face. La situation économique s'est vraiment dégradée. Espérons que ce soit seulement passager, mais j'ai le sentiment que cela va durer encore un peu. Le territoire du point de vue social et culturel, en tant que territoire rural, n'a pas une exceptionnelle vivacité. Notre public scolaire est socialement modeste, davantage dans les filières professionnelles que technologiques, voire culturellement pauvre. Le public scolaire des lycées, il y a deux lycées à Pignerol qui proposent les filières classique, linguistique et scientifique, a un niveau social et culturel nettement supérieur. En moyenne on pourrait définir ce département comme moins dynamique que la grande ville voisine, Turin. Il n'y a pas de ferment culturel, de vivacité artistique par exemple. C'est un département plutôt endormi je dirais. D'un point de vue social, les jeunes ressemblent à ceux qu'on trouve ailleurs. Il y a beaucoup de mal-être chez les jeunes, harcèlement, addiction très forte à internet, familles déchirées qui se séparent brusquement. De ce point de vue nous devons être très attentifs à nos jeunes. En effet nous nous impliquons grandement de façon à éviter le décrochage scolaire dont la cause est souvent dans la famille. L'école s'implique sur tous ces sujets, du primaire au lycée. Je ne sais pas si en France vous êtes confrontés aux mêmes phénomènes, mais chez nous ils sont significatifs.

SB : Quel est l'état d'esprit des élèves de votre institut mais également de ce territoire, en ce qui concerne leur mobilité ?

Directrice : Je dois préciser d'abord que mes élèves ne viennent pas tous des environs de Pignerol. Notre bassin de recrutement comprend environ 80 communes qui s'étendent sur toutes les vallées alentour : Chisone, Germalasca, Pellice. Nous avons même des élèves qui viennent de Val Sangone à l'opposé du Val di Susa. Ces vallées alpines sont à une distance considérable. Nous recrutons aussi sur toute la plaine entre Pignerol et Turin. De fait, même si comme je l'ai dit les caractéristiques sont les mêmes, l'origine géographique de nos élèves est très hétérogène. Nos étudiants dépendent pour beaucoup des transports en commun, 80% utilisent le transport public, non sans difficulté car les transports publics, qui ne fonctionnaient déjà pas bien avant même le confinement, ont connu de graves perturbations lors de la reprise en présentiel. Les horaires des transports en commun sont rigides, ils ne s'adaptent pas facilement aux horaires scolaires. Nous avons insisté pour qu'ils ajoutent des wagons afin de permettre une bonne distanciation physique des passagers. Ces difficultés de transport ont toujours pesé sur l'école. Les jeunes n'ont aucune difficulté pour se déplacer depuis leurs domiciles respectifs jusqu'à

la ville car Turin est proche. Distante d'une trentaine de kilomètres, Turin, est desservie par le train et des bus. Et beaucoup d'autres villes de nos élèves sont encore plus proches. S'ils voulaient se déplacer ils ne rencontreraient donc aucune difficulté. On ne peut pas dire que cette volonté soit très répandue chez eux. Ils ne se déplacent pas très volontiers. Etrangement ils sont très attachés à leur contexte d'origine. Nous nous en rendons compte quand nous leur trouvons des entreprises pour leur faire faire des stages, s'ils sont loin de chez eux ils ne sont pas contents. Donc ce ne sont pas des enfants qui aiment voyager. L'exception concerne les élèves qui suivent la formation dans le domaine du tourisme, ceux-ci sont plus enclins à partir à l'étranger pour pratiquer les langues étrangères enseignées à l'institut professionnel (anglais, français, espagnol). Globalement ils sont plutôt pantouflards, ils n'aiment pas partir de chez eux. Cela est surprenant si l'on considère que dans l'imaginaire collectif les jeunes aiment se déplacer, voyager et découvrir de nouveaux endroits.

SB : Est-ce que le choix de cet institut professionnel et de ses filières est un vrai choix de la part des élèves ou bien est-ce un choix par défaut pour ne pas partir trop loin ?

Directrice : C'est une question intéressante. La réponse est complexe. Tous les ans nous avons beaucoup de difficulté à avoir des inscriptions en première année. Bien que nous ayons six filières technologiques (mécatronique, chimie industrielle et mode) et professionnelles (sanitaire et social et manutention et assistance technique), plus la filière tourisme, bien que nous ayons de nombreux moments de présentation de ces enseignements, tout en soulignant que non seulement nos élèves peuvent aller à l'université après avoir été diplômés, mais qu'ils ont aussi l'avantage d'entrer rapidement et sûrement dans le monde du travail[151], surtout dans le secteur de la mécanique, les familles ne sont pas sensibles à ces arguments. Celles-ci considèrent que c'est le lycée général qui est le plus à même de valoriser les capacités de leurs enfants. A l'inverse elles considèrent l'inscription dans un institut professionnel comme un pis-aller qui va diminuer les capacités de leurs enfants. Beaucoup trop de familles commettent cette erreur de jugement. Mais il arrive qu'après avoir envoyé leur enfant au lycée, certaines familles se rendent compte que ce n'était pas une voie qui lui convenait, et décident de les inscrire chez nous. S'ils s'en aperçoivent la première année, c'est assez facile, mais après c'est plus compliqué. Cependant nous faisons notre possible pour que cette réorientation soit profitable, en adaptant le parcours au cas par cas je peux dire. En ce qui concerne les élèves intéressés dès le début par une filière, nous les retrouvons dans les filières chimie industrielle et tourisme. La mécatronique, qui demande un haut niveau d'implication, attire beaucoup d'élèves dont certains qui n'ont pas les capacités pour suivre et qui doivent se réorienter. A l'inverse les filières professionnelles sanitaire et social et manutention et assistance technique accueillent les élèves qui sont réorientés en provenance du lycée ou de la filière chimie industrielle, les élèves qui se sentaient harcelés dans leur école précédente. Nous voyons arriver aussi des élèves qui ne savent pas quoi choisir et qui suivent leurs amis, pour ne pas partir loin de chez eux ou pour des questions de commodité. Je n'ai pas assez de recul concernant la filière mode, qui a été créée il y a deux ans, pour pouvoir identifier les dynamiques de choix. Sur le territoire cette filière pique la curiosité mais n'arrive pas encore à convaincre autant que les autres filières.

SB : Comment avez-vous décidé d'ouvrir cette nouvelle filière « mode » ? Y-a-t-il eu concertation avec les professionnels du secteur, avec les élus locaux, avec les responsables

[151] Cf. les statistiques sur l'employabilité de nos diplômés en consultant le site Eduscopio | Confronto, scelgo, studio mis en ligne par la fondation Agnelli.

du bureau scolaire régional[152], et éventuellement avec vos collègues directeurs des autres instituts professionnels ?

Directrice : Normalement pour créer une nouvelle filière il faudrait faire une analyse des besoins du territoire en termes de diplômés. La Région demande qu'une étude d'employabilité des futurs diplômés soit effectuée pour en apprécier la pertinence. Pour que l'ouverture soit autorisée par la Région il faut au moins qu'il y ait des entreprises pour accueillir les jeunes en stage et pour les employer par la suite. C'est le premier élément pour le choix. Le deuxième élément est d'avoir l'assurance que le public scolaire est potentiellement intéressé par cette filière. Le public scolaire suit parfois les modes comme l'informatique par exemple et ne s'intéresse pas à d'autres formations. Nous nous sommes donc assurés de ces deux éléments : d'une part qu'il y avait des débouchés dans l'environnement turinois et d'autre part que cette filière habillement et mode pouvait offrir des opportunités intéressantes à un public majoritairement féminin d'élèves qui a du goût et de la créativité, ainsi que des aptitudes scientifiques et techniques. Nous l'avons fait pour valoriser une frange de la population scolaire en quelques sortes. Les filles ne s'inscrivent pas en mécatronique ni dans la filière manutention. Comme elles s'inscrivent majoritairement en chimie industrielle, c'était leur donner une chance de plus. Cette filière pouvait aussi intéresser des élèves qui ne se retrouvaient pas dans un lycée artistique. L'objectif également était que ce profil d'élèves ne soit plus obligé d'être scolarisé dans la grande ville turinoise où existe une section mode et habillement, quand on connaît les appréhensions des jeunes filles de 14 ans à quitter le cocon familial.

SB : Lors de la création de cette filière à Pignerol, étant donné l'existence de la même filière à Turin, est-ce que l'objectif a été d'y apporter une coloration locale ?

Directrice : Non, car cette filière regroupe des options comme l'habillement avec le travail des tissus et la confection d'accessoires. Il y a aussi l'option chaussure mais qui pour nous, en tenant compte du tissu économique local, n'était pas réalisable. C'est aussi le cas à Turin. Donc les deux filières ne présentent aucune différence. Il y en a une autre à Biella, ville piémontaise connue pour ses filatures, mais là aussi l'option chaussure n'a pas été retenue car le tissu économique ne s'y prêtait pas. En revanche en Vénétie, en Toscane ou dans les Marches l'industrie de la chaussure est très développée et donc cette filière a pu développer cette option.

SB : Parmi toutes les filières de l'institut professionnel que vous dirigez, est-ce qu'il y en a qui sont plus ancrées dans le territoire ?

Directrice : La mécanique, la mécatronique et la manutention et assistance technique sont ancrées au secteur électromécanique qui continue à être important. Bien sûr la filière tourisme correspond à un aspect important de l'économie locale. La filière sanitaire et social, dont l'intitulé est services pour l'assistance sociale et la santé, est enracinée dans le territoire car il y a beaucoup de structures qui accueillent les personnes âgées et les personnes dépendantes. Beaucoup de ces structures sont gérées par la Diaconie vaudoise de Pignerol avec laquelle nous travaillons étroitement pour les stages et la formation des jeunes. C'est une ressource très importante pour nous, un lien caractéristique du territoire pignerolais.

SB : Par exemple dans ce domaine, comment faites-vous vivre ces liens avec les professionnels du secteur ? Est-ce qu'ils sont formalisés dans une structure ou bien reposent-ils sur des relations interpersonnelles ?

Directrice : Les liens viennent souvent de façon informelle par les enseignants qui connaissent le territoire. Des experts sont invités par l'institut professionnel, des liens

[152] L'Ufficio scolastico regionale (U.S.R.) correspond à nos rectorats mais ils disposent de beaucoup moins de prérogatives.

sont créés patiemment qui peuvent se développer dans le dispositif en alternance école-travail. C'est comme cela que nous avons mis en œuvre notre parcours sanitaire et social. Nous savions que la diaconie vaudoise était d'une part très implantée dans le territoire et que d'autre part elle comptait des professionnels hautement qualifiés dans ce secteur. Nous les avons d'abord contactés et nous les avons invités à venir rencontrer nos élèves autour de sujets comme l'exclusion, l'intégration, l'aide et le soin à la personne. Petit à petit ils ont accepté de prendre nos élèves en stage dans leurs structures et notre collaboration fructueuse a pris des formes solides. On collabore aussi avec le territoire au niveau culturel car notre institut compte de nombreux enseignants très actifs dans le domaine du respect des droits de l'Homme : lutte contre toutes les discriminations à travers des spectacles théâtraux, différents projets, en faisant intervenir des experts locaux pour enrichir non seulement les connaissances des élèves mais aussi les nôtres. Il y a beaucoup de collaborations dans le territoire qui prennent la forme d'un réseau non seulement entre les structures scolaires mais aussi entre celles-ci et les structures privées territoriales.

SB : Entre les trois instituts professionnels de Pignerol, est-ce que la répartition des filières s'est faite de façon concertée sous l'égide par exemple du bureau scolaire régional, ou bien est-ce le fruit d'une histoire ?

Directrice : L'école pignerolaise est le fruit d'une histoire. Mon institut professionnel existe depuis 60 ans, je le dirige depuis 20 ans. Un institut technique industriel s'est développé en créant d'abord une succursale à Pignerol, puis ces deux entités ont fusionné en un seul institut technologique et professionnel. C'est pour cela que nous avons hérité de ces filières. L'autre institut professionnel a une spécialisation hôtelière totalement différente.

SB : A l'heure actuelle, est-ce qu'il existe une rationalisation de l'offre de formation territoriale entre les trois instituts, comme à l'occasion de la création d'une nouvelle filière ?

Directrice : Je vais vous faire sourire, cela peut paraître surprenant, mais il n'y a pas de concertation entre nous. Nous sommes toujours un peu en compétition dans le sens où chaque établissement cherche objectivement à apparaître plus attractif que les autres. De la même façon que j'ai créé la filière mode, un de mes collègues a activé la filière informatique et l'autre la filière communication du spectacle. Cette façon de faire n'est pas louable en soi mais les textes nous le permettent. Selon moi il faudrait plus de cadre pour éviter que l'on se fasse la guerre et ainsi rationaliser davantage l'offre de formation.

SB : Qu'a apporté aux directeurs la nouvelle loi scolaire de 2015, appelée loi de « la bonne école », qui a officialisé entre autres le lien école-territoire ?

Directrice : Pour moi il s'agit d'un changement qui n'a pas apporté tous les fruits qu'on espérait. D'un certain point de vue il y avait une attente, comme chaque fois qu'une nouvelle loi est votée, on en attend des bénéfices. Dans sa construction normative elle aurait pu apporter des améliorations, mais selon moi il n'y a pas eu corrélation avec les moyens nécessaires. Aujourd'hui tout le monde fait des efforts, les enseignants s'impliquent beaucoup mais sans avoir rien en retour. La « bonne école » est malheureusement restée à l'état de « bonne intention » !

SB : Mais tout de même n'y-a-t-il pas eu des avancées, une connaissance et une confiance meilleures entre l'école et le territoire ?

Directrice : C'est ce qu'il aurait dû se passer. Mais cela est différent d'un établissement à l'autre. Le mien avait déjà de bonnes relations avec le territoire avant, la loi sur la bonne école a permis de les améliorer, de les renforcer et même de les élargir. Beaucoup d'autres établissements ont fait ce choix-là, mais pas tous car il faut quand même avoir des

dispositions personnelles pour travailler avec les acteurs du territoire. Mon établissement a tiré de ce travail une grande satisfaction et de bons résultats.

SB : Vous pourriez préciser les bons résultats obtenus et pour qui ?

Directrice : Pour moi le travail avec le territoire concerne la partie économique du territoire, car un institut technique et professionnel doit avoir comme objectif de bien préparer ses étudiants à l'entrée dans le monde du travail. Le premier contact que notre établissement a recherché avec le territoire a été le contact avec le tissu productif dans le but, atteint depuis, d'augmenter le nombre de conventions avec les entreprises pour organiser des stages de découverte professionnelle. Des conventions de stage nous sommes ensuite passés en 3 ou 4 ans à l'apprentissage de premier niveau, sur le modèle allemand, qui permet aux meilleurs élèves volontaires de 4ème et 5ème année d'être embauchés en tant qu'apprentis tout en suivant le parcours mixte école-entreprise pour l'obtention du diplôme. Cela a été le premier résultat important, augmenter la partie économique avec le territoire. Le deuxième résultat se situe dans le domaine culturel. Créer un réseau avec toutes les réalités culturelles publiques et privées du territoire dans le but de faire progresser les apprentissages de nos élèves, et surtout les compétences du socle commun. Il est plus avantageux de travailler avec les réalités culturelles du territoire. Par exemple avec les musées de Pignerol nous avons signé une convention qui permet à nos élèves d'avoir une expérience en tant que guide de musée, guide touristique. Comme je le disais tout à l'heure, nous avons eu des conventions autour de la citoyenneté et du développement durable avec la diaconie vaudoise qui se sont développés dans le cadre de la « bonne école ». La ville de Pignerol, qui pourtant n'a pas de compétence directe avec notre structure (c'est plutôt la province), a mis en place des aides pour les catégories les plus vulnérables financièrement, mais aussi pour les porteurs de handicaps. C'est comme cela que nous avons développé les liens avec le territoire dans le cadre de la loi sur « la bonne école ».

SB : A l'inverse, avez-vous l'impression que l'école apporte quelque chose au territoire ? Comment cela se manifeste-t-il ?

Directrice : Je l'espère *(rires)*. J'espère que le territoire a bien reçu le message sur les valeurs culturelles que l'école a cherché et cherche encore à donner. Nous avons fait des représentations théâtrales publiques à Pignerol pendant cinq années consécutives, interrompues par la pandémie. Ces initiatives ont montré à la population les valeurs que notre école porte en elle : la citoyenneté, le droit à l'instruction, le soutien des catégories les plus vulnérables, la lutte contre toutes les discriminations. Du point de vue économique notre action de formation d'un nombre important de diplômés de bon niveau soutient les entreprises. Je ne vois pas d'autres contributions de l'école au territoire, du moins à court terme. Sur le long terme oui, nous avons un projet avec le SERMIG[153], une association catholique qui propose des actions en direction du Tiers monde, dans lequel sont impliqués nos élèves de 5ème année de la filière Chimie industrielle et dont l'objectif est de créer un dispositif d'assainissement de l'eau. Ce sont des contributions à long terme. Ce que je peux dire aussi c'est que nous sommes une référence pour les familles et les enfants qui se sont trompées d'orientation. Quand ils doivent changer d'école et qu'ils nous demandent notre aide, nous sommes là pour les accompagner. Dans ce sens la contribution est immédiate et visible.

SB : Est-ce que les acteurs du territoire viennent facilement vous proposer des projets ?

[153] SERMIG (Service missionnaire de la jeunesse) est un organisme caritatif catholique dont la devise est : « La bonté est désarmante » Cf. Sermig - Servizio Missionario Giovani

Directrice : Oui ils viennent très souvent. C'est absolument normal. Les associations s'adressent très volontiers à nous car 99 fois sur 100 nous répondons favorablement à leurs propositions.

SB : En tant que Directrice, est-ce que vous portez seules ces interrelations avec le territoire ou bien avez-vous pu former un groupe d'acteurs de l'établissement impliqués avec le territoire ?

Directrice : Non, seule, jamais. J'ai un groupe de 5 ou 6 collaborateurs fantastiques, avec lesquels je travaille très bien. Nous échangeons de manière très informelle et très franche sur les propositions et les expériences, et généralement nous recevons ensemble les groupes, les associations ou les structures locales. Nous collaborons de façon très active et systématique. Non, je ne travaille jamais seule. Je donne même beaucoup d'importance à l'implication des autres acteurs de l'école, et même des élèves. Je précise qu'en plus de cette équipe très efficace, composée de collaborateurs et d'enseignants, nous avons un comité d'étudiants et un comité de parents que j'ai l'habitude de façon très stratégique d'associer à nos décisions. On ne réussit que si la volonté d'agir part de la base, avec la conviction et le soutien de la base. Mes idées toutes seules n'ont pas de jambes ! Cela n'aurait pas de sens. La dimension collégiale de ce métier est fondamentale.

SB : Diriez-vous que l'autonomie importante dont bénéficient les établissements italiens vous a aidé à mettre en place cette organisation en direction du territoire ?

Directrice : Non je ne dirais pas que c'est grâce à l'autonomie dont dispose l'école. L'autonomie de l'école je la perçois davantage dans le domaine de la responsabilité, mais pas comme une incitation à la collégialité. Car celle-ci était une caractéristique de l'école qui existait avant l'autonomie. Cela dépend plus du type de leadership que chaque directeur veut mettre en œuvre. C'est vrai aussi que l'autonomie favorise ce type de collaboration, cette implication.

SB : Dans le système italien le directeur a la possibilité de répartir une enveloppe, qui représente environ 10% de la dotation globale de l'établissement, entre ses collaborateurs proches qui s'impliquent dans des missions générales. Avez-vous eu l'occasion de rémunérer un ou plusieurs collaborateurs pour leur implication en direction du territoire ?

Directrice : Oui cette clause sur la possibilité de donner des missions existe. Cependant je sais par expérience qu'il n'y a rien de pire que donner des missions sans avoir en face des personnes convaincues de ces missions. Alors comme je vous disais l'autonomie ne m'a pas incitée à pratiquer ce type de leadership. J'ai toujours préféré écouter les personnes en essayant de comprendre leur point de vue et ensuite de les impliquer dans une mission en toute humilité pour qu'elles n'aient pas l'impression que c'est moi qui détiens le pouvoir de choisir les missions. Les enseignants sont plus productifs quand ils ont l'impression que leur point de vue est pris en compte que lorsqu'ils sont contraints à quelque chose. Il s'agit d'une déclinaison personnelle de l'autonomie *(rires)*. Chaque fois que j'ai imposé, je n'ai pas obtenu grand-chose. Quand j'ai réussi à convaincre, j'ai pu mieux travailler.

SB : Est-ce que vous iriez dans le sens de la loi sur la bonne école qui voit dans la personne du directeur le bon niveau pour nouer des liens avec le territoire ?

Directrice : La figure du directeur devient fondamentale quand il s'agit de formaliser les rapports avec le territoire. Dans la période de recherche de partenaires et de choix des actions, il n'est qu'une partie et un des interlocuteurs. Les enseignants, les élèves et les parents sont tout autant importants. Toute personne qui a un ancrage sur le territoire peut être très utile au moment où on apprend à connaître le territoire et qu'on tente de créer un rapport. Mais dès que ce rapport doit être cadré dans une convention par

exemple avec tous les aspects juridiques et financiers, celui qui doit assumer les responsabilités c'est le directeur.

SB : Est-ce que cette responsabilité fait partie de la responsabilité plus globale du directeur dans la conduite de la politique de l'établissement ?

Directrice : Oui, nous avons la responsabilité de la politique générale de l'établissement mais également la responsabilité de la gestion réglementaire, financière, administrative et comptable, les relations syndicales, la sécurité dans et aux alentours de l'établissement… Pour moi l'autonomie c'est notre responsabilité, voilà ce qu'est l'autonomie, la charge des responsabilités civiles et pénales que les directeurs doivent porter.

SB : Les instituts professionnels sont devenus en 2017 les « écoles territoriales de l'innovation », conçues comme des laboratoires de recherche, expérimentation et innovation didactique. Est-ce que l'innovation dépend du territoire ?

Directrice : Pour parler d'innovation, je vais prendre deux exemples. L'innovation dans le cas des instituts professionnels signifie décliner le plan d'études en fonction des exigences du territoire. Choisir en l'occurrence de renforcer des enseignements qui donnent aux élèves des compétences réellement utiles dans le cadre du travail. C'est ce qui fait la différence d'un territoire à l'autre. Si je sais qu'à Pignerol il y a tel ou tel type de production, je vais renforcer les compétences en lien avec ce type d'employabilité. Tandis qu'à Turin par exemple il y aura d'autres types de production et donc d'autres renforcements pédagogiques. Le second exemple est lié à l'innovation numérique. D'un établissement à l'autre les infrastructures numériques sont plus ou moins performantes mais l'objectif est le même d'évoluer vers des services de plus en plus numériques. L'autonomie de l'établissement ici est financière afin d'investir dans l'innovation numérique. C'est un élément très important en ce qui concerne l'autonomie administrative et comptable.

SB : Qu'a apporté le changement de dénomination des instituts professionnels en y introduisant la notion de territoire ?

Directrice : Non, ce qui a changé comme je l'ai dit, c'est qu'avant il n'y avait qu'un plan d'études pour l'ensemble des instituts professionnels et pour chaque filière. Aujourd'hui chaque institut décline le plan d'étude de chaque filière en fonction des besoins du territoire. On le voit dans les objectifs du POF[154], mais surtout dans le cadre horaire. On peut voir des différences notables d'un institut à l'autre. Il y a eu ainsi une transition importante dans ce qu'on peut appeler l'autonomie pédagogique.

SB : Une dernière question qui peut paraître naïve, une école sans lien avec le territoire, qu'est-ce qu'elle aurait en plus ou en moins ?

Directrice : Il n'y aurait rien en plus mais beaucoup de choses en moins. Disparaîtraient tous les projets qui permettent d'enrichir et d'approfondir l'offre de formation, l'orientation après le diplôme, la possibilité d'avoir de nouvelles expériences de travail, il ne resterait rien de ce qui fait l'école aujourd'hui. Aujourd'hui il n'est plus possible d'imaginer une école qui ne soit pas enracinée dans son territoire.

SB : Dans une même filière, un élève qui a suivi sa scolarité à Pignerol a les mêmes « chances » qu'un élève qui a étudié à Turin ?

Directrice : Les mêmes chances je ne pense pas, je dirais que cela dépend beaucoup de l'adaptabilité et de la capacité d'initiative de l'élève. Celui qui étudie à Turin a davantage de possibilités de se déplacer, le réseau des transports urbains étant plus développé que celui des transports extra-urbains, et surtout l'élève en ville a à portée de main une plus

[154] Le plan de l'offre de formation (curriculum).

grande variété d'expériences de secteurs d'activité, de culture, de spectacles, de rencontres, de socialisation. L'élève qui vit loin des grands centres ne connaît qu'une petite partie de tout cela. Je pense qu'un élève qui fréquente notre établissement, s'il vient des vallées alpines, s'il n'a pas la possibilité de fréquenter un grand centre urbain, il n'aura pas toutes ces « chances ». Le territoire fait certainement la différence dans ce sens-là. Si on envisage une école de Milan, la différence sera encore amplifiée. Chaque territoire a sa vivacité, son dynamisme, ses richesses. Il est évident que nos étudiants sont désavantagés. Mais s'ils ont une bonne dose d'initiative et la volonté de partir, de voyager, d'avoir des expériences, ils peuvent s'en sortir. C'est ce que nous essayons de leur donner à travers des sorties pédagogiques, les visites d'entreprises, quand on pourra les reprendre. Nous faisons notre possible pour prendre les classes, nous les faisons monter dans les bus, nous les conduisons à Turin, nous leur faisons faire le tour de la ville avec des objectifs précis, culturels ou économiques. Mais c'est vrai que disposer de ces ouvertures tous les jours n'est pas la même chose qu'en disposer une fois ou deux par an.

SB : En résumé, on peut dire que les différences entre les territoires empêchent de donner les mêmes chances aux élèves, mais que le travail pédagogique et éducatif qui est mené par l'école en milieu rural en lien avec le territoire, travail qui existe moins dans les grands centres, permet au final de donner pratiquement les mêmes chances aux élèves ruraux.

Directrice : Oui, c'est tout à fait ma vision de la situation.

22. Entretien avec madame Roberta Martino, directrice de l'institut professionnel et agricole Arturo Prever, réalisé le 23 février 2021.

SB : Est-ce que tu peux me parler des liens que le lycée hôtelier et agricole que tu diriges a tissés avec le territoire ?

Directrice : Alors je suis personnellement convaincue que si le chef d'établissement ne sort jamais dans le territoire, l'école risque d'imploser et de mourir. On n'avance évidemment pas si on ne connaît pas les spécificités du territoire. C'est moi au premier chef qui vais à la rencontre du territoire : en direction des entreprises, des mairies, du C.I.S. pour ce qui concerne le handicap. En ce qui concerne les contacts avec les entreprises, je suis épaulée par une équipe de trois enseignants qui s'occupent des stages, qu'on appelait avant les parcours professionnalisants, dans le cadre du dispositif par alternance école-travail. Ils choisissent les entreprises, elles remplissent un formulaire pour vérifier qu'elles sont en règle et ensuite nous signons une convention pour chaque élève. En ce moment c'est difficile dans le domaine de la restauration et du tourisme parce que tout est encore fermé. Mais dans le secteur du spectacle c'est plus simple car nous travaillons avec la télévision, et même les chaînes locales, avec la radio, avec une société qui réalise des produits graphiques publicitaires, c'est un peu plus simple de trouver des opportunités de stage. En ce qui concerne le lycée agricole, nous avons des contacts avec les exploitations agricoles, viticoles et vinicoles du territoire. D'une façon générale je préfère les rencontrer d'abord et ensuite ce sont les enseignants qui interviennent.

SB : Est-ce qu'il arrive que ces acteurs du territoire t'invitent à les rencontrer ?

Directrice : La plupart du temps c'est moi qui prends l'initiative. Mais il arrive que je sois invitée, comme par exemple cette maison d'édition qui me contacte souvent pour me donner des livres ou pour faire appel à des élèves. Mais c'est rare, la plupart du temps je dois me déplacer. Cela fait partie de mon travail, je pourrais même dire que cette activité englobe toute mon activité. Tout est basé sur les relations interpersonnelles. Mes collègues qui n'ont pas cette propension à communiquer ne sont pas bien vus dans le territoire. Comme je disais au début, si tu t'enfermes chez toi tu n'obtiens rien. Il faut passer du temps sur le territoire, se faire voir. Avant on créait des événements, on invitait les entreprises à venir dans l'établissement pour nous faire connaître, aujourd'hui c'est compliqué. Mais nous continuons à nous ouvrir au territoire en tant qu'institut professionnel : ce soir nous organisons « l'open night ». La soirée, pour les personnes qui travaillent la journée, est un moment opportun de nous faire connaître. Mais il faut du temps, de l'énergie et de la volonté !

SB : Quel est le rôle de cette équipe d'enseignants ?

Directrice : Entre autres de s'occuper de la partie administrative : signer les conventions, choisir un tuteur pour les élèves car chaque élève qui part en stage en entreprise doit avoir un de nos tuteurs à l'interne qui sont en relation avec ceux de l'entreprise. Ils ne créent pas de nouvelles relations avec les entreprises.

SB : Est-ce qu'ils te tiennent au courant des nouveautés du territoire ?

Directrice : Oui ils me tiennent au courant de ce qu'il se passe sur le territoire même de manière informelle.

SB : Tu peux donc t'appuyer sur la connaissance du territoire qu'en ont ceux qui le connaissent ?

Directrice : Ils ne le connaissent pas tous, tous ne sont pas originaires de ce territoire. Ceux qui sont nés ici ont naturellement une meilleure connaissance locale, mais ils ne sont pas forcément disposés à s'investir pour l'établissement. Les enseignants ont plutôt tendance à faire leurs heures sans plus. Certains cependant le font.

SB : Pour toi le fait d'être née sur ce territoire est aussi une chance ?

Directrice : Oui, je connais bien ce territoire, je sais à qui m'adresser. C'est très certainement un avantage par rapport à quelqu'un qui n'est pas du lieu. Nous avons des contrats triennaux. Si tu es d'accord pour resigner, personne ne te demande de partir. Comme je n'ai pas envie de partir et que je m'y sens bien, j'espère pouvoir finir ma carrière ici. D'ailleurs je refuse toutes les promotions : j'ai refusé de devenir INSPÉctrice d'académie à Cunéo, j'ai aussi refusé un poste syndical à Rome. La loi anti-corruption oblige les dirigeants publics à bouger, mais dans le domaine scolaire elle n'est pas appliquée. Quelle corruption pourrait-on mettre en place dans une école ?

SB : Est-ce que tu vois des différences entre le travail d'un directeur en lycée professionnel et celui dans un autre type d'établissement ?

Directrice : Je dirais que le travail est le même mais que ce type d'établissement est le plus compliqué à gérer au niveau régional, notamment avec les exploitations très spécifiques qui s'imbriquent dans le lycée. Un lycée général est plus simple à gérer, au niveau de la gestion des personnels ici c'est du délire, il y a tous les statuts possibles et imaginables. L'enseignement professionnel et technologique sont les plus compliqués à diriger. J'ai aussi dirigé des collèges pendant des années jusqu'à l'année dernière. C'est bien ici que c'est le plus difficile.

SB : Qu'est-ce qui a changé en 2017 avec la nouvelle appellation « école territoriale de l'innovation » ?

Directrice : Le changement s'est fait uniquement sur le papier parce que concrètement il n'y a pas grand-chose qui a changé. Cet institut a toujours répondu aux sollicitations du territoire, il s'est toujours adapté contrairement à d'autres qui ne le faisaient pas avant. Il a toujours été une école territoriale d'innovation, rien n'a changé avec la réforme sur l'enseignement professionnel sauf le nombre d'heures annuelles de certaines matières et le redécoupage des U.D.A. (unités didactiques d'apprentissage). A part cela la réforme n'a rien changé. Cela n'a pas bouleversé notre quotidien, nous avons continué à faire ce que nous faisions déjà.

SB : Comment fais-tu pour adapter le curriculum national aux spécificités locales ?

Directrice : Nous venons d'y réfléchir avec les enseignants en préparant la répartition des services pour la rentrée prochaine. Je souhaitais y apporter des changements. Nous avons ce qu'on appelle les postes d'aide au renforcement, c'est-à-dire que nous pouvons avoir des postes en plus pour renforcer certaines matières que nous estimons importantes, pas uniquement les matières professionnalisantes mais celles qui aident l'élève dans son parcours de formation. Nous avons donc fait passer des heures d'éducation physique au français langue vivante 2 pour diminuer l'effectif des groupes, diminution rendue également nécessaire à cause des conditions sanitaires. Nous avons fait pareil pour l'allemand et l'anglais technique. Nous avons enlevé aussi des heures à l'informatique pour les donner à l'enseignement professionnel « salles et cuisine ». Nous n'avons pas de filière informatique, mais nous devons former des chefs et des serveurs. C'est le lycée voisin Buniva qui a cette filière depuis deux ou trois ans. En revanche nous avons laissé les heures d'informatique et de photographie pour les élèves de notre filière Arts du spectacle. C'est notre autonomie didactique qui est tout de même contrôlée par le bureau scolaire régional du Piémont. Si sa mise en œuvre préserve les emplois et n'est pas trop contraignante, ils entérinent.

SB : Est-ce que les acteurs du territoire interviennent dans ces choix didactiques ?

Directrice : Non, pas du tout. C'est moi qui, après avoir pris l'avis des différents départements, ait fait cette proposition qui a été délibérée par l'assemblée. Mais il arrive que les professionnels du territoire disent que nos élèves sont bons ou faibles dans

certains domaines. Cela arrive plus souvent en restauration. Nous essayons d'y apporter des solutions.

SB : Est-ce qu'il existe une concertation entre les directeurs des trois instituts professionnels de Pignerol ?

Directrice : Oui nous travaillons en équipe. Nous avons créé deux groupes whatsapp, un pour les directeurs du second cycle et un pour tous les directeurs de toute la zone. Quand nous avons des doutes nous nous écrivons. Par exemple je travaille beaucoup aussi avec ma collègue du lycée scientifique car j'ai été son adjointe il y a dix ans. Elle est très compétente. Tous les quatre nous travaillons bien ensemble. Nous faisons en sorte de nous coordonner pour ne pas nous faire de l'ombre.

SB : Tu m'as dit avant l'entretien que cet institut agricole et hôtelier bénéficiait d'une excellente réputation au niveau national. A quoi cela est-il dû selon toi ? A la formation de haut niveau dispensée par les enseignants ici ou les liens avec le territoire et ses entreprises font la différence ?

Directrice : Il y a plusieurs raisons : le professionnalisme des enseignants, l'implication des proviseurs précédents, et puis le fait d'aller très souvent à la rencontre du territoire. Il y a une plus-value. Nous sommes plus enthousiastes que les personnels des autres instituts agricoles et hôteliers. Si tu vas dans le même type d'institut à Turin, tu le trouveras plus froid et rigide. Ils ne s'ouvrent pas beaucoup sur la ville qui pourtant peut offrir beaucoup plus. Ils sont beaucoup plus fermés. Il est vrai que cela vient aussi de la direction de l'établissement et de son caractère. Ici c'est une obligation de s'ouvrir sinon on perd des élèves et on meurt. Les réunions d'information en direction des collégiens cette année c'était fou, nous avons dû tout faire par internet avec beaucoup de documents écrits. Globalement étudier sur ce territoire est un avantage malgré les manques notamment en matière culturelle. Beaucoup d'élèves sont embauchés à l'issue de la formation. L'enthousiasme que nous manifestons est bien perçu par le territoire. Et puis le niveau est élevé. Certains élèves pensent qu'on travaille moins ici, mais c'est faux, il faut étudier. Le parcours de qualification est difficile. Nous recevons d'ailleurs des élèves en réorientation et les parents reconnaissent notre travail.

Arrivée du directeur administratif et du proviseur-adjoint

Discussion autour de l'obligation de mobilité et de l'attribution d'un logement de fonction en France.

Directrice : Ce doit être difficile chaque fois de reprendre à zéro le travail avec le territoire, de se faire connaître. Et pour les acteurs du territoire aussi. Je m'appuie beaucoup sur l'équipe qui est autour de moi et que je peux choisir. J'ai par exemple la possibilité de choisir mon adjoint parmi les enseignants.

Directeur administratif : Le directeur a la possibilité de choisir ses collaborateurs. Et moi aussi dans mon service je peux choisir mon adjoint. Nous avons trois statuts administratifs. Nous avons une autonomie financière et comptable plus importante qu'en France je pense. Nous recevons une subvention de l'État et ensuite il y a une contribution des familles. Les personnels sont payés par l'État mais nous devons rétribuer les remplaçants enseignants et non enseignants avec une aide de l'État.

SB : Est-ce qu'il existe des différences de financement entre les territoires, notamment au niveau de la contribution des familles ?

Directeur administratif : Les financements de l'État sont fonction de la dimension des établissements. En revanche la contribution des familles peut varier d'un établissement à l'autre. La scolarité est évidemment plus coûteuse que dans un « istituto comprensivo » (école primaire et collège réunis). Nous pouvons mettre un peu d'argent de côté quand c'est possible pour de plus grosses dépenses. Nous avons aussi des fonds européens si

nous participons à des projets. Mais l'État nous autorise à nous autofinancer par des dons, qui une fois perçus doivent être gérés selon les règles de la comptabilité publique. La commune donne des financements aux collèges et aux écoles primaires. Au niveau local nous dépendions des ex-provinces mais leur dotation actuelle ne dépasse pas 10.000 euros par an sur 850.000 euros de fonctionnement pour notre structure.

Déjeuner pris au restaurant d'application.

23. Entretien avec monsieur Danilo Chiabrando, directeur de l'institut technologique et professionnel et artistique Michele Buniva de Pignerol (Italie), réalisé le 23 février 2021.

SB : Que représentent pour toi les liens école territoire ?

Directeur : Je pense que tout cela part de la propre histoire du directeur. J'ai commencé à enseigner à partir de 1989 dans cet établissement Buniva qui, historiquement est un lycée professionnel avec des filières de gestion-administration-comptabilité et géométrie. Déjà en 1989 cette école avait des liens forts avec le territoire, surtout du point de vue des expériences avec le monde du travail. Déjà à ce moment-là les élèves allaient faire des stages et pouvaient aussi travailler dans les entreprises l'été. En 92 j'ai été titularisé sur un poste d'économie-droit à Carmagnole, une ville située à une trentaine de kilomètres d'ici. Pendant de nombreuses années je me suis occupé d'alternance école entreprise. Ma vision est que les apprentissages ne se font pas seulement dans les salles de classe, mais en grande partie en lien avec le territoire. En 2013 je suis arrivé dans cet institut professionnel qui offrait trois filières techniques (comptabilité, géométrie et expertise informatique) et un lycée général artistique qui n'a pas de liens logiques avec les autres formations, mais bon il est là.

Il y a eu une réforme importante du système scolaire dans la loi 107[155] qui a augmenté le nombre d'heures d'alternance école-travail à 200 heures pour les lycées généraux et 400 heures pour les instituts professionnels et techniques. Il y a deux ans ils l'ont réduit respectivement à 90 et 150 heures. La loi 107 nous contraignant à faire de l'alternance école-entreprise également avec le lycée artistique, nous avons commencé une série d'expériences de travail avec le territoire. Même si nous avions l'habitude de trouver des expériences de travail dans le domaine technique, le domaine artistique a été une grosse surprise. Des structures locales, des entreprises et des associations ont confié des projets au lycée artistique. Cela a bien sûr été une opportunité pour les jeunes de se confronter avec la réalité du terrain, encadrés par les enseignants mais aussi par des artistes locaux. Cela a été très intéressant. A mon avis le territoire est une intégration fondamentale dans le curriculum scolaire. Par exemple les géomètres maintenant travaillent avec un drone.

Il y a quelques années, à la demande de la commune nos élèves géomètres et ceux du lycée artistique ont collaboré avec une entreprise du territoire à la projection d'images sur la façade de certains bâtiments pour Noël. Ces liens sont fondamentaux dans le second cycle où les filières techniques et professionnelles ne peuvent faire abstraction des expériences de travail avec le territoire. C'est extrêmement enrichissant en tenant compte d'un autre aspect qui selon moi est très important aujourd'hui et qui est même la clé du débat dont je vais parler maintenant. Aujourd'hui le fait est que l'école italienne prépare moins bien que les autres. C'est un fait. Nous avons depuis quelques jours un ministre de l'Instruction publique qui s'appelle Patrizio Bianchi, professeur d'économie à l'université, dans lequel je me retrouve pleinement car je suis économiste de formation. Il développe dans son dernier livre, *Dans le miroir de l'école*[156] la thèse que les Italiens ont un niveau de connaissances et de compétences plus bas que la grande majorité des pays européens. Mais surtout un niveau insuffisant pour affronter la transformation du monde qui a eu

[155] Loi 107 de 2015 intitulée loi de la Bonne Ecole.

[156] (Bianchi, 2020) non encore traduit. Le nouveau ministre y développe la thèse selon laquelle il est "désormais urgent d'ouvrir une phase constituante pour l'école, une nouvelle ère afin qu'elle redevienne, ou mieux devienne, le moteur de la croissance d'un Pays bloqué depuis trop longtemps".

lieu dans les vingt dernières années avec la révolution digitale. Il n'y a que dix ans en arrière il n'y avait pas les smartphones.

Les transformations technologiques sont très rapides. D'un côté il est évident que l'école ne doit pas être à la traîne dans ce domaine, mais elle doit se demander quels sont les savoirs et les compétences surtout qui sont nécessaires aujourd'hui pour affronter à la fois le monde du travail mais aussi la société qui est devenue plus complexe et dynamique qu'avant. Dans ma jeunesse, dans les années 70, ma génération a connu la répartition droite-gauche, les classes sociales bien déterminées, et un engagement clair. Cela a disparu aujourd'hui, remplacé par un melting-pot de situations très complexes. Affronter la réalité, la complexité de la société en tant que citoyen, donner des outils aux élèves pour s'intégrer dans ce monde, c'est très difficile. Il est donc nécessaire d'interroger le savoir qu'on enseigne et comment on l'enseigne.

Nous sommes encore dans un modèle d'école qui plus ou moins, même si nous avons changé d'ère avec le confinement, n'a pas changé en cent ans. Si tu entres dans un établissement aujourd'hui, tu retrouves les bancs, le tableau et une transmission du savoir uniquement frontale. Il faut dépasser ces schémas car si nous avons besoin d'autres compétences pour affronter le monde à 360°, du point de vue du monde du travail et de la société, il est nécessaire d'agir. En ce sens, avoir une forte interaction avec le territoire, les entreprises, les associations et les structures locales, est fondamental parce qu'elles apportent une expérience, avant tout une réalité à la formation des élèves au sein de l'école. C'est ma lecture des interrelations école-territoire.

SB : Est-ce que tu constates une évolution des pratiques pédagogiques à l'occasion du rapprochement de l'école et du territoire ?

Directeur : Oui absolument, c'est un aspect de la question. Tu peux trouver dans le PTOF[157] sur notre site les objectifs stratégiques selon moi fondamentaux que j'ai présentés au collège des enseignants. Le premier objectif est l'apprentissage actif, enseigner pour partie différemment, dépasser le cours frontal. Le deuxième objectif est la pratique de deux langues étrangères, une au minimum. C'est indispensable aujourd'hui pour un élève de second cycle. La troisième priorité est celle de l'alternance école-travail. Nous avons ajouté un quatrième axe sur l'auto-évaluation qui nous permet de mesurer les effets produits et l'efficacité des actions que nous mettons en place. L'apprentissage actif est lié à l'utilisation des outils informatiques, et notamment le smartphone, ce qu'on appelle l'ICT[158] Nous avons commencé un parcours l'année où je suis arrivé : j'avais mis en place un registre électronique, j'avais doté l'établissement d'un wifi et de didacticiels. Il a fallu plusieurs années pour changer les pratiques. Il y a eu beaucoup de résistances que je peux comprendre, ayant été moi aussi enseignant pendant de nombreuses années. Te remettre en question en tant qu'enseignant sur des modalités pédagogiques qui sortent du traditionnel cours en frontal, ce n'est pas simple. C'est même un travail énorme : des heures de préparations, d'expérimentations et de corrections en cours de route.

Paradoxalement le confinement de ce point de vue a permis un saut en avant de 5 ans minimum, parce que tant bien que mal, tous les enseignants, étant obligés de mettre en

[157] Plan Triennal de l'Offre de Formation que chaque établissement doit élaborer à partir d'un diagnostic de territoire et qui induit des objectifs stratégiques. Plan triennal de l'offre de formation (Italie)

Plan de l'Offre de Formation établi pour 3 ans en fonction des besoins du territoire. Le P.O.F. est un peu l'équivalent en plus détaillé du projet d'établissement.

[158] I.C.T. est un sigle qui signifie Information and Communication Technology. On le traduit en français par T.I.C. Technologies de l'Information et de la Communication.

place un enseignement à distance, ont dû se remettre en question grâce à l'informatique. De plus en règle générale, pour équiper toutes les salles en appareils informatiques, il faut de l'argent. Encore une fois, à cause du confinement, d'une part nous avons fait des économies sur les consommables, et d'autre part nous avons reçu quelques dotations ad hoc, nous avons pu équiper nos salles de classes en ordinateur, vidéoprojecteur, TBI, écran tactile. Ces équipements permettent maintenant de bien se saisir de l'apprentissage actif. En raison du manque de place pour accueillir les lycéens dans de bonnes conditions sanitaires, nous devons plus que dans d'autres établissements faire de l'enseignement en distanciel. Nous avons ainsi dû déployer la fibre dans ce site et nous sommes en train de faire de même pour le lycée artistique en face. Selon moi cette crise sanitaire nous a fait faire un grand bond en avant.

Aujourd'hui la question que je vais poser en conseil des enseignants est : de cette expérience, qu'est-ce que nous retenons et que conserverons-nous une fois revenus à la normale ? Nous devons continuer à progresser dans cette voie, à condition que le pouvoir central nous apporte sa contribution. En ce moment notre ministre et ce nouveau gouvernement nous donnent de l'espoir. Cependant nous savons bien que les techniciens élaborent généralement d'excellents projets mais quand ils tombent dans les mains des politiciens… Pour moi l'idée d'une pédagogie intégrée à la réalité du territoire est fondamentale. Je prends un autre domaine : sensibiliser les élèves à l'administration politique d'un territoire. Les choix politiques concernent tout le monde. Comprendre comment fonctionne un territoire et même se présenter à des élections, avoir une expérience administrative au niveau local pour un jeune - personnellement je me suis présenté 6 fois et j'ai perdu chaque fois, la première fois j'avais 19 ans - pour redonner à cette génération une envie de s'engager, qui aujourd'hui honnêtement fait défaut.

SB : Tu t'appuies sur le territoire pour bâtir un projet d'éducation à la citoyenneté ?

Directeur : Pas vraiment. Il faut dire qu'en Italie les écoles du 1er degré et les collèges sont de la compétence des communes. Les lycées ou écoles supérieures sont de la compétence des villes métropolitaines, ex-provinces. Cependant j'ai une vue précise de la situation ici à Pignerol, étant donné que je me suis porté candidat il y a 5 ans à la mairie. Si tu regardes ce quartier, que nous appelons « ville-études », il y a un lycée scientifique, de l'autre côté il y a le lycée hôtelier, derrière un lycée professionnel, là-bas deux collèges et une école maternelle : c'est un vrai campus. Il faudrait l'adapter aux technologies modernes, créer des espaces verts. Ce sont des choix politiques qui n'ont pas été faits ces dernières années. Cependant nous avons quelques projets avec la commune : des élèves qui vont en stage pendant l'été dans les services communaux par exemple. Il va y avoir des élections en mars ou en juin, on verra bien ce qu'il va en sortir.

SB : Est-ce qu'il existe un lieu de concertation entre la mairie et le monde éducatif ?

Directeur : 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.

SB : Tu t'es donc beaucoup impliqué dans le territoire, est-ce que tu en es originaire ?

Directeur : Je suis né dans un village à 20 km d'ici. J'ai eu ensuite trois périodes pinérolaises dans ma vie. Quand j'avais 18 ans, j'étais scolarisé au lycée de Saluces. Comme je jouais au football, j'ai fait un an au club de Pignerol, ce qui m'a donné un peu de notoriété dans une petite ville comme celle-ci. J'y ai ensuite enseigné pendant 3 ans avant de passer

20 ans à Carmagnole. Quand j'ai été nommé ici en tant que chef d'établissement, j'ai retrouvé dans le conseil municipal d'alors bien trois personnes qui avaient joué au football avec moi trente ans plus tôt. Les relations personnelles se renouent : tu es adjoint à telle ou telle chose, et moi je suis le chef d'établissement… Aujourd'hui c'est l'opposition d'alors qui est au pouvoir, mais j'ai toujours de bonnes relations car mon rôle institutionnel dépasse les clivages.

SB : Tu penses que pour un directeur le fait de connaître le territoire donne quelque chose en plus ?

Directeur : Absolument. Je conçois que lorsque quelqu'un arrive, il ne connaisse personne. Ce qui est fondamental est de connaître et se faire connaître. Sans vouloir critiquer mon prédécesseur, quand je suis revenu en tant que chef d'établissement j'ai trouvé un lycée plutôt fermé sur lui-même. Ce n'était pas l'idée d'un Buniva ouvert sur son territoire que j'avais quitté trente ans plus tôt. Ma ligne d'action a été de rouvrir ce lycée sur son territoire. Un projet important a été de créer un Institut Technique Supérieur[159] au niveau universitaire qui forme des techniciens supérieurs aptes à entrer dans le monde du travail après deux ans d'étude. L'État investit beaucoup dans ce domaine car nous avons là aussi un retard énorme. Pour monter un ITS il faut un lycée tête de file et nouer un partenariat pour ensuite constituer une fondation ITS qui va gérer les cours de formation. C'est ce que nous avons fait ensemble avec la commune et une agence de formation professionnelle, et cela fonctionne depuis 5 ans. Notre fondation est spécialisée dans l'économie d'énergies, 80% des étudiants trouvent un travail. Dans son discours d'investiture du gouvernement, le nouveau président du conseil, Mario Draghi, cite l'ITS Et pour donner une idée de l'importance que revêt ce domaine de formation, avec une centaine de fondations sur tout le territoire, cela coûte environ 100 millions d'euros, ce gouvernement va mettre un milliard et demi d'euros dans un fonds de rétablissement. Ce domaine de formation est soutenu par toutes les entreprises du secteur, il fait partie des secteurs stratégiques du pays identifié par l'État. Je suis arrivé en septembre 2013 et en octobre j'ai commencé à travailler sur ce projet avec un enseignant qui est maintenant à la retraite mais qui est aussi le président de la fondation et avec une autre personne de

[159] Les ITS sont des établissements d'excellence comportant une forte spécialisation technologique qui permettent de préparer un diplôme de technicien supérieur. Leur stratégie est fondée sur la connexion entre les politiques d'éducation et les politiques industrielles. L'objectif est de soutenir les interventions en direction des secteurs du monde du travail, et plus spécifiquement de répondre aux besoins en matière d'innovation et de transfert technologique des petites et moyennes entreprises.

Modèle d'organisation : Ils représentent le segment de la formation professionnelle non universitaire qui répond à la demande des entreprises de compétences techniques et technologiques nouvelles et élevées pour promouvoir les processus d'innovation. Ils sont constitués sous la forme de la Fondation de participation, selon le modèle de gestion public-privé des activités à but non lucratif. La norme minimale prévoit la présence d'au moins :

- un établissement d'enseignement secondaire supérieur technique ou professionnel ; une autorité locale (municipalité, province, ville métropolitaine, communauté de montagne);
- un centre de formation accrédité par la Région pour l'enseignement supérieur;
- une entreprise du secteur de la production à laquelle l'Institut technique supérieur fait référence ;
- un département universitaire ou un autre organisme appartenant au système de recherche scientifique et technologique.

Au moment de la création de la Fondation, toutes les entités fondatrices apportent des ressources financières, logistiques, instrumentales et humaines. L'Institut Technique ou Professionnel qui a promu la création de la Fondation elle-même se voit confier le rôle de structure de référence.

Les fondations acquièrent une personnalité juridique par inscription au registre des personnes morales établi à la Préfecture. Le contrôle de la fondation est exercé par le Préfet, conformément au Code civil. (source Ministère de l'Instruction, Université et Recherche : Cosa sono - Miur)

l'agence de formation. Chacun a mis en jeu ses propres connaissances et ses relations et nous avons réussi à créer ce réseau qui a permis la constitution de la fondation.

SB : Ce lycée qui était moins ancré dans le territoire avant ton arrivée, qu'est-ce qu'il avait perdu selon toi ?

Directeur : C'était un choix de mon prédécesseur qui croyait beaucoup plus à l'école faite dans l'école : des horaires précis, peu de sorties, la discipline. Pour moi les expériences avec les acteurs du territoire sont très importantes, elles entraînent les élèves en vue de l'examen. Ce sont des occasions de formation comme les cours en classe, mais qui permettent aussi d'acquérir des soft skills, la réalité du métier et des relations. Et puis c'est une occasion de se faire connaître sur le marché du travail local.

SB : Est-ce que tu as l'impression que cette volonté d'ouverture territoriale des établissements scolaires, contenue dans la loi de 2015, soit aujourd'hui largement partagée par les directeurs d'établissement ?

Directeur : Oui cette volonté est plutôt partagée même si sincèrement le fait d'imposer l'alternance école-travail aux lycées classiques et scientifiques interroge. Dans ces établissements les élèves sont majoritairement quasi certains d'aller à l'université. Dans mon dernier poste d'enseignant, en lycée classique et scientifique, j'avais mis en place des stages pour les élèves chez des professionnels avant la loi de 2015. Nous avons ainsi envoyé des lycéens faire un stage chez un avocat parce que c'était leur projet professionnel. Mais le stage n'a pas été très profitable dans la mesure où ces lycéens sont dans un parcours propédeutique, le choix de l'activité professionnelle ne viendra qu'à l'université. En revanche dans les filières professionnelles, et même pour le lycée artistique à ma grande surprise, c'est fondamental. A côté du lycée artistique il y a une place sur laquelle une association de familles a fait ériger il y a plusieurs années un monument à la mémoire de leurs enfants victimes de la route. L'artiste qui l'avait réalisé nous a contactés pour le rénover. Nous avons bâti un projet financé par la mairie qui implique deux classes du lycée. Et ainsi des élèves qui généralement vont à l'université pour étudier l'architecture ou qui font les Beaux-Arts à Turin, ont pu bénéficier de cette entrée territoriale qui leur montre que le métier d'artiste nécessite aussi de savoir se faire connaître sur un territoire. Avoir cette expérience au lycée donne une plus-value pour la suite.

SB : Est-ce que cette réforme de 2015 était accompagnée d'un certain nombre d'outils pour permettre au territoire et à l'école de se rencontrer, ou bien les directeurs ont été seuls face ces nouvelles missions ?

Directeur : Ce n'est pas un hasard si le volume d'alternance école-travail a été réduit à 90h dans les lycées généraux et à 150h dans les lycées professionnels et technologiques. Dans notre plan stratégique nous disons que nous mettons en place l'alternance école-travail à la hauteur que nous estimons nécessaire. Si un élève a besoin de 300h d'alternance, nous lui trouvons un stage pour 300h. En somme cette réforme n'a pas changé grand-chose pour nous. En revanche pour certains établissements généraux comme le lycée artistique, cela a été une valeur ajoutée. Au début l'État a mis un peu d'argent pour payer les enseignants qui acceptaient d'être tuteurs. Globalement cela a été positif. Puis l'État a taillé dans les crédits et dans le volume horaire. Ces derniers temps la crise sanitaire a interrompu ce travail. Aujourd'hui nous reprenons progressivement. Pour maintenir les liens nous avons écrit aux 300 entreprises qui travaillent avec nous et qui représentent 300 réalités différentes. Nous espérons que cet été nous serons suffisamment revenus à la normale pour envoyer nos élèves en stage, ce qui est encore une fois indispensable à leur formation.

Il y a aussi un autre aspect de la question à laquelle j'ai réfléchi à l'aune de mon expérience. Il ne faut pas que ce soit l'école qui aille demander quelque chose aux entreprises. Mais dans cette relation il doit y avoir un avantage réciproque. Si toi entreprise tu prends un de mes lycéens, c'est que tu y trouves un avantage, que tu penses que c'est utile pour toi. C'est seulement de cette façon que cette action peut devenir utile à tous. Sinon c'est seulement une voie de garage formelle d'une durée d'un mois, le lycéen reste là à faire des photocopies dans une entreprise qui n'en avait pas besoin mais qui n'a pas osé refuser. Le stage n'a plus de sens. Cette représentation que nous avons eue pendant de nombreuses années d'une école qui va le chapeau à la main supplier les entreprises, allez, prends-le-moi, il doit faire son stage… Non. Ou bien nous avons un intérêt commun, nous estimons que cette expérience est intéressante pour toutes les parties, ou cela perd de son sens.

SB : Cela nécessite donc une écoute et une attention portée aux besoins des acteurs du territoire ?

Directeur : Absolument. Les entreprises elles-mêmes, quand elles ont pris l'habitude de recevoir des lycéens, cela devient une nécessité. En 30 ans d'expérience, nous sommes partis de « tu m'en prends un en stage » à ce que maintenant les entreprises viennent elles-mêmes chercher des élèves. « Envoie m'en un plutôt vif », parce qu'ils savent déjà ce qu'ils vont leur faire faire et à la fin ils en tirent un avantage qui va même jusqu'à repérer le meilleur pour plus tard l'embaucher.

SB : Est-ce que cette formation dispensée dans les entreprises est prise en compte dans l'évaluation de l'élève ?

Directeur : C'est la grande question sur laquelle nous réfléchissons depuis longtemps. En général les élèves reviennent de leur stage avec une fiche d'évaluation remplie par l'entreprise. Il faudrait ensuite pouvoir valoriser cette expérience dans le parcours scolaire des élèves. Mais il n'y a pas de note sur l'alternance école-travail. Il est possible et cela se fait parfois, quand un élève a fait son stage, parfois même durant les vacances d'été, qu'il a travaillé pendant un mois plutôt que d'aller à la mer, de valoriser cette expérience par une note en plus dans une discipline ou un bonus qui peut augmenter une note. Il faut trouver des modalités de prise en compte dans le curriculum des élèves, en réfléchissant au préalable à la place des compétences dans l'enseignement.

SB : Qu'est-ce qui change entre un élève qui fait ses études à Turin et celui qui étudie à Pignerol dans la même filière ? Est-ce qu'ils ont les mêmes chances ?

Directeur : Si le curriculum est le même pour tous, il y a des spécificités par rapport aux réalités locales. Il faudrait un organisme institutionnel qui aurait un regard global sur toutes les réalités pour comprendre quels sont certains aspects de connaissance et de compétences spécifiques plus utiles au territoire. Je prends un exemple trivial, si 80% des entreprises du territoire travaillent avec l'Allemagne, il serait alors intéressant d'enseigner l'allemand dans les lycées plutôt que l'espagnol. Ce serait alors un avantage en plus non seulement pour les élèves, mais aussi pour les entreprises qui n'auraient pas à les former par la suite. Est-ce que des élèves en zone urbaine ont les mêmes chances que les élèves en zone rurale ? Je ne sais pas.

Il y a un discours à la mode qui estime que l'école ne fonctionne plus comme ascenseur social. C'est un discours d'origine sociale qui semble indépassable. Ainsi si tu appartiens à certaines familles, à une certaine classe sociale, à une certaine réalité, tu vas dans certains établissements. Mais il est vrai aussi que si tu vas par exemple au lycée professionnel Avogadro à Turin, tu as indéniablement quelques chances en plus qu'ici à Pignerol dans la même filière. Ou si tu vas au lycée Pininfarina de Moncallier, même si c'est une filière différente de la nôtre. Ce qui peut faire la différence c'est la façon dont ces

établissements ont historiquement et traditionnellement cultivé des relations avec le monde du travail, comme justement le lycée Pininfarina avec la FIAT, qui, bien sûr, embauche les meilleurs. Il y a un second aspect à prendre en compte, c'est la diversité des formations. Par exemple le lycée Pininfarina est un ITIS[160] qui forme aussi des informaticiens. C'est une caserne de 1400 garçons ! Nous nous avons une hétérogénéité de formations qui a ses limites : les comptables ont leur formation, les géomètres une autre, les informaticiens une autre, le lycée artistique c'est un autre monde, mais nous devons les former tous ensemble. Cela induit une révision de l'organisation scolaire : je verrais mieux le lycée artistique avec le lycée classique et le lycée linguistique qui enseignent les sciences humaines. Et ici ma foi, un campus avec un pôle technique, cela fonctionnerait mieux pour les élèves et permettrait de gérer plus efficacement les ressources. C'est de la politique scolaire locale.

SB : Est-ce que les élèves ici ont les mêmes ambitions que dans un grand centre urbain, comme Turin ou Milan ?

Directeur : Cela dépend. Je suis un homme de province, même si j'ai vécu également en ville pour faire mes études. Mais je me sens davantage un « animal de province ». Figure-toi que j'habitais à Turin, mais j'ai commencé à enseigner à Pignerol. Je n'avais pas envie d'enseigner à Turin. Les élèves en ville sont différents. Je me reconnais davantage dans nos élèves. Parce que nous n'avons pas que des élèves de Pignerol, ils viennent des 70 communes environnantes, de 5, 6, 10.000 habitants, c'est-à-dire de réalités très diverses. Les enfants de la ville sont plus éveillés, et de ce point de vue ils ne sont pas meilleurs mais davantage préparés parce qu'ils vivent des réalités plus riches. Pour nos élèves qui vont à l'université, étant originaires d'un village, ils doivent s'adapter davantage à la réalité. Mais ce n'est pas insurmontable. Certains font des projets de partir et d'autres trouvent un emploi de comptable à Pignerol et y restent toute leur vie.

SB : En résumé, on peut dire que l'établissement ici réussit non seulement à former les élèves mais aussi à compenser autant que faire se peut les inconvénients contextuels avec l'aide des acteurs du territoire.

Directeur : C'est probable. Il faut tenir compte également de la situation de Pignerol. Pignerol est devenu après la deuxième guerre mondiale un centre manufacturier notable avec une réalité agricole encore importante. Toute la partie manufacturière a disparu. Mais très peu de personnes savent que de l'autre côté de cette rue il y a une entreprise qui emploie 300 employés et qui a déjà été rachetée par des Américains et qui actuellement appartient à un groupe japonais. Le territoire attend une relance économique mais elle ne viendra pas du secteur manufacturier, il faut trouver autre chose. Nous avons rencontré le problème avec l'ITS Nous nous sommes rendu compte que, bien qu'il y ait une grande entreprise locale, nous avions très peu d'entrées dans le territoire de ce point de vue. Les relations les plus productives nous les avions sur Turin. Tant et si bien, comme à l'heure actuelle on nous demande d'avoir un site unique pour faire les cours, on envisage d'aller à Turin. Parce qu'ici il n'y a pas de structure qui nous accompagne. Le président de la fondation, l'agence de formation et moi avons mis en place ce projet grâce à nos relations avec des entreprises turinoises importantes. C'est un peu la limite de la province. Pour les élèves partir c'est être en compétition, et en restant ici on perd des opportunités indéniablement.

SB : Si on reprend cette idée de campus, de mutualisation aussi, est-ce qu'il y a des moments de concertation entre directeurs où vous pourriez y réfléchir ?

[160] Le lycée Pininfarina est un Istituto Technico Industriale Statale (institut technico-industriel d'État) qui comprend les filières suivantes : mécanique, mécatronique et énergies, électronique et électrotechnique, chimie-matériaux et biotechnologies, informatique et télécommunications.

Directeur : Oui on se rencontre mais c'est davantage sur le quotidien, les pratiques. Nous ployons sous les contraintes bureaucratiques qui occupent 90% de notre temps et qui nous éloignent des objectifs fondamentaux de notre profession. Nous ne parlons pas entre nous des perspectives stratégiques. Mais cette idée de campus était dans le programme de notre liste il y a 5 ans. Nous avons perdu. Et puis il faudrait trouver de l'argent, c'est un projet important. Dans le contexte actuel des financements pourraient arriver pour changer cette réalité scolaire et se projeter dans le futur. Tu vois les portails et les clôtures, ça n'a pas de sens dans un campus. Au contraire il faudrait installer des kiosques où on peut manger et des bancs. Un peu comme sur le campus de l'université de Turin où, derrière le site historique des sciences humaines où j'ai étudié, ils ont construit un nouveau site il y a quelques années qui réunit les facultés de droit et d'économie, où a étudié ma fille. Le monde a changé et tu t'en aperçois immédiatement par la disposition du lieu où tu étudies.

Les directeurs des services administratifs des établissements ne mutualisent pas non plus les achats, chacun a son budget, il n'y a pas d'incitation de la part du ministère pour l'instant. Le décret n°275 de 1999[161] prévoit plusieurs types d'autonomies des établissements : organisationnelle, pédagogique et financière. L'article 7 de la loi de 2015 parle explicitement de la possibilité de constituer des réseaux entre les établissements. Nous n'avons pas de réseau concernant les achats. Nous avons un réseau qui donne satisfaction sur l'orientation et qui rassemble les 1er et 2nd cycles du 2nd degré, puis nous avons constitué un réseau sur les besoins éducatifs particuliers, un autre entre directeurs des services administratifs, un encore pour les élèves étrangers. Les établissements des 1er et 2nd degré se concertent avec satisfaction sur les formations et l'orientation.

[161] Cf. le décret La normativa.doc (istruzione.it)

24. Entretien avec monsieur Pietro Ainardi, directeur du collège multisites et du lycée polyvalent Luigi Des Ambrois d'Oulx (Italie), réalisé le 11 mai 2021.

SB : Les directeurs d'établissement reçoivent-ils une formation à la territorialité en Italie ?

Directeur : Au tournant du XXIème siècle, j'étais déjà directeur depuis plusieurs années, nous sommes passés de directeur sans autonomie à directeur de l'école de l'autonomie. De directeur titulaire nous sommes devenus directeurs nommés pour trois ans. Au bout de trois ans tu pourrais ne pas être reconduit dans le même établissement mais généralement il n'y a pas de limitation de durée. C'est le directeur régional qui décide. Nous avons reçu une formation lourde d'un jour par semaine pendant un an. Les nouveaux directeurs qui sont recrutés aujourd'hui sont directement en poste en établissement avec quelques heures de formation en ligne et tutorés par un autre directeur pour tout ce qui relève de l'organisationnel. J'ai été le tuteur de ma collègue directrice de l'école primaire d'Oulx. La formation se termine par un compte-rendu de la part du stagiaire et du tuteur sur le site du ministère dans lequel le tuteur donne son avis sur la validation du stagiaire. Le directeur régional titularise ensuite le stagiaire.

Nous sommes nommés pour trois ans dans un territoire qui est soit le Département ou maintenant la métropole sous l'autorité du directeur territorial qui représente le ministère.

SB : Est-ce que ce territoire regarde vers Turin ?

Direction : Bien qu'étant en zone de montagne, Oulx est à 1100m d'altitude, Bardonnèche à 1300m, la Val Susa est très bien desservie par un réseau routier, autoroutier et ferroviaire très développé, et le sera encore plus avec le projet de train à grande vitesse (TAV). Notre établissement a un rôle attractif pour ce territoire. Pour 90 élèves de CM2 nous scolarisons 160 élèves en 6ème. La moitié des nouveaux élèves provient d'un territoire entre Susa et Turin, l'autre moitié au-dessus d'Oulx. Les déplacements pendulaires dans la vallée de Suse sont importants chez nos élèves. Le nombre de trains et les horaires correspondent à notre fonctionnement. De plus nos formations sont adaptées aux besoins du territoire de façon que nos élèves n'aient pas à quitter leurs familles jusqu'au bac.

L'établissement apporte donc une plus-value au territoire comme Briançon à ce que j'ai compris avec le BTS de maintenance des remontées mécaniques. Nous avons renforcé l'étude du français avec la création de la mention ESABAC car les familles considèrent toujours le français comme une ouverture européenne voire internationale comme l'anglais.

SB : Qu'a apporté la nouvelle organisation métropolitaine ?

Directeur : Rien au niveau administratif si ce n'est le nouveau nom car le Département de Turin coïncidait parfaitement avec la nouvelle entité. Il est vrai que nous avons depuis deux ans environ davantage de dotations liées à la situation sanitaire mais selon moi elles proviennent de Rome en passant par la métropole de Turin puisque la métropole est responsable de toutes les écoles qui sont sur son territoire.

En Italie les écoles primaires et les collèges sont financés par la commune. La métropole s'est vu attribuer la programmation (rénovation, construction) de toutes les écoles de la maternelle jusqu'au lycée. La métropole a une attention longue et plus réactive en cas de variation d'effectifs. Un exemple de programmation : nous avons demandé l'ouverture d'un cours du soir pour dans le secteur du multimédia. La métropole a dû d'abord donner son avis sur la pertinence de la formation qui n'existe pas dans le Valsusa. Si elle avait dit

non les choses se seraient arrêtées là. Puis le bureau régional qui dépend de l'État et enfin la Région ont entériné. Auparavant la programmation était segmentée, c'est comme ça que l'on est arrivé à avoir deux lycées scientifiques à 8 km de distance entre Suse et Bussoleno.

En revanche c'est l'établissement par l'intermédiaire du directeur, sur proposition du collège des enseignants, qui choisit les matières qui vont être enseignées dans l'établissement en fonction des formations proposées. Une liste des matières est donnée à titre indicatif par le ministère. Nous pouvons augmenter ou diminuer les heures des matières par rapport aux grilles nationales, mais pas les amener à zéro. Nous avons introduit de nouvelles matières comme le français, le droit et le multimédia mais nous ne pouvons pas en retirer.

Notre dotation d'heures qui vient du bureau scolaire régional, c'est-à-dire de l'État, comprend la dotation du site de Sestriere et du site de Bardonnèche.

SB : Est-ce que l'établissement tire avantage de la proximité d'une grande ville comme Turin ?

Directeur : Oui c'est un avantage dans de nombreux domaines comme la culture. On peut aller à Turin le matin faire des visites et revenir le soir. Oulx est plus repliée sur elle-même, les gens n'ont pas besoin de se rendre souvent à Turin. Par rapport à Bardonnèche qui de 3000 habitants peut passer à 30.000 pour les fêtes de fin d'année ou à la mi-août, Oulx est moins touristique et l'immobilier y est moins cher.

SB : Quel est selon toi le rôle du projet d'établissement par rapport au territoire ?

Directeur : Le projet d'établissement du collège est beaucoup plus ancré dans le territoire. Au collège les enseignements doivent partir de l'expérience des élèves. Le site de Sestriere compte une dizaine d'élèves qui sont ensemble depuis l'élémentaire et Bardonnèche environ 90 élèves. La partie patrimoniale est très importante, les traditions des grands-parents par exemple. Nous avons maintenant environ huit pays représentés parmi nos collégiens d'Oulx, ce qui veut dire que l'ancrage territorial peut être aussi mondial. Le projet d'établissement reflète notre volonté d'ouvrir les élèves à leurs réalités mais aussi à celles d'autres territoires. L'année dernière ne serait-ce qu'au collège nous avons fait 150 sorties. Nous avons des dictons comme « à Oulx tous les trains et les cars s'arrêtent » ; « une école où on étudie le monde et où on rencontre le monde pour le comprendre » ; « Oulx est aux portes de l'Italie mais au centre de l'Europe ». C'est en fait l'ADN de cet institut créé en 1970 qui, unique en Italie, mena une expérience pendant vingt ans dans le domaine de l'interculturalité.

25.Entretien avec la professeure de français du lycée polyvalent Luigi Des Ambrois d'Oulx (Italie), réalisé le 11 mai 2021.

SB : Quelle vision vos élèves ont-ils de la France, pays frontalier ?

Enseignante : Il y a en Italie la perception que la santé est très bien gérée en France. J'ai des 4èmes avec lesquels nous avons traité le thème de l'engagement. Quel est notre état d'esprit vis-à-vis de la santé en Italie ? Les élèves ont exprimé un sentiment de fierté pour la gestion de la crise du COVID en Italie. En revanche ils estiment que l'état des bâtiments et les délais de prise en charge des patients sont plus favorables en France. Certains vont encore à Briançon pour y faire des courses mais d'une façon générale ils ne connaissent pas la ville de Briançon ni l'histoire locale. Quand je leur demande ce qu'il y a après Oulx, ils ne peuvent pas répondre. Ils connaissent bien la vallée entre Suse et Oulx parce que beaucoup viennent de cette vallée.

SB : Est-ce que vos élèves sont mobiles pour leurs études ?

Enseignante : Généralement ils vont étudier à Turin. Le lien avec la famille pour un italien est très important même si à cet âge ils disent partir volontiers. Mais ils vont habiter en colocation à Turin pour leurs études. Nous avons très peu de résidences universitaires. Après le collège l'orientation des élèves peut être problématique car nous n'avons pas d'internat et les trajets pendulaires ne sont pas toujours adaptés. Les internats de Turin sont liés à certains établissements publics ou privés. Ils ont 7 filières possibles ici, ce qui est important pour un territoire aussi peu peuplé. L'effet pervers est qu'ils renoncent souvent à des choix différents, bien que certains aillent à Susa pour suivre les enseignements de l'ITIS[162].

SB : Est-ce que des élèves regardent vers la France pour leur poursuite d'étude ?

Enseignante : Très peu mais ça commence après le bac, surtout pour des raisons économiques. Des élèves du lycée classique et scientifique sont partis faire médecine en France, à Marseille, à Nice, à Lyon, et Paris pour faire du droit. C'est aussi le fait qu'en médecine mais dans les autres facultés aussi, il y a un examen d'entrée sélectif en Italie. Or en France il y a la possibilité d'entrer en première année et d'être confronté aux examens à la fin de celle-ci. Pour beaucoup de facultés italiennes, quelle que soit la discipline, le numerus clausus est à l'entrée de l'université alors qu'en France il est en fin de première année où le taux d'échec avoisine les 50%. Mais cela pose parfois problème en Italie dans la mesure où d'une part les étudiants n'ont pas suivi la formation au lycée qui prépare l'entrée à l'université et d'autre part certains examens d'entrée peuvent porter sur la culture générale du candidat et des tests psychotechniques qui donnent des résultats discutables. Le bac en Italie est un diplôme de fin d'étude du lycée mais n'ouvre pas l'accès au supérieur.

SB : Est-ce que votre enseignement du français ici à Oulx est différent d'un enseignement de français dans le sud de l'Italie par exemple ?

Enseignante : Alors l'idée d'ouvrir une formation ESABAC est né d'un projet local sous l'égide du programme européen INTERREG qui s'appelait « L'école du voisin ». Le projet a permis des échanges entre des lycéens français et italiens pendant les trois années de la fin du lycée en Italie. Il y avait même des liens entre les familles en dehors du cadre scolaire. Malheureusement ou heureusement ce projet est devenu national et les échanges n'ont plus fait partie du cahier des charges. Le projet s'est poursuivi dans le cadre du dispositif TRANSALP même si aujourd'hui celui-ci rencontre des difficultés. Nous proposons souvent ce projet qui permet tout de même à certains de partir, cela rend ce

[162] Voir note p. 159.

territoire transfrontalier plus proche. Nous avons un projet ERASMUS de théâtre avec Vichy. Avec le groupe théâtre j'ai pu travailler en français, les élèves étant répartis dans toutes les classes.

SB : Il y a une option lourde de spécialité théâtre à Briançon.

Enseignante : Je ne savais pas. Nous avons eu un jumelage avec un lycée près de Grenoble qui avait une spécialité théâtre forte.

SB : Il y a dans le hall du lycée une carte du monde (Voir figure p. 189) qui montre toutes les villes avec lesquelles le lycée a mené des partenariats, le nombre est impressionnant !

Enseignante : Ces partenariats constituent un réel patrimoine du lycée, nous avons pratiqué des échanges nombreux et variés pendant une vingtaine d'années. Aujourd'hui c'est moins dynamique parce que les financements européens sont devenus plus rares. Au début nous étions un lycée expérimental, les professeurs voulaient enseigner différemment. Pour l'anecdote nous étions à Moscou dans le cadre d'un échange le jour où le mur de Berlin est tombé ! Les projets que nous menons en ce moment sont moins liées à des disciplines, ce sont des projets ERASMUS par exemple. Le projet théâtre est encore en français tandis que les autres projets sont en anglais.

SB : Est-ce que la dominante « découverte du monde » de ce lycée était liée à un besoin de ce territoire ?

Enseignante : C'est davantage l'opportunité d'être dans un lycée expérimental qui ne nous faisait pas dépendre des inspecteurs régionaux mais directement de Rome. Nous étions vraiment indépendants, les élèves avaient 36 heures de cours au lieu des 30 heures habituelles. Les professeurs étaient tous motivés, nous avions en moyenne 24 ans, nous faisions beaucoup de choses, on avait envie de partir. La proviseure avait une grande culture et le même caractère, elle a formé les professeurs à travailler de cette façon. Notre position proche de la frontière, aux confins de l'Italie, y a contribué aussi. Nous avions un dépliant dont le slogan était « Oulx, la ville d'où l'on part pour découvrir le monde ». Les expérimentations ont été stoppées dans tous les établissements, nous sommes rentrés dans le cadre normal avec moins d'heures et des enseignants qui viennent tous les jours de Turin et sont fatigués par les transports. Cela rend plus difficiles les projets et les échanges.

SB : Y-a-t-il une proportion importante d'enseignants qui ne résident pas dans le territoire ?

Enseignante : Oui c'est évident, surtout dans le domaine professionnel et technique. Très peu de gens sont installés ici. Au mieux ils viennent de la vallée. L'ancrage pour eux est plus difficile et de ce fait l'établissement l'est moins. Ils ne connaissent pas le territoire. En revanche au collège c'est l'inverse, les collègues habitent dans les environs et ainsi il y a beaucoup plus d'actions en lien avec le territoire.

SB : Au collège un des objectifs du projet d'établissement est de connaître le territoire. Est-ce que vous pensez que le fait d'avoir un collège sur trois sites permet d'être plus ancré ?

Enseignante : Je crois savoir que les professeurs des deux sites distants d'Oulx viennent justement d'Oulx.

SB : Est-ce qu'il y a un nombre d'associations sur le territoire suffisant pour travailler avec le lycée ?

Enseignante : Il y a un parc régional qui promeut les langues minoritaires, l'histoire, les Escartons, et qui nous sollicite souvent dans ce domaine alors que le collège travaille davantage avec eux sur l'aspect sciences naturelles.

SB : Est-ce que la métropole de Turin dont vous dépendez administrativement vous propose des actions ?

Enseignante : Je réfléchis mais je n'ai pas d'actions en tête. Nous avions eu une proposition de participation à un prix du premier roman initié par l'université du temps libre de Briançon mais c'était difficile pour nos élèves. Nous avons un peu travaillé aussi avec la troupe théâtrale bilingue turinoise *Le petit théâtre du magnolia*. Sinon nous avons participé avec le groupe théâtre du lycée à un festival turinois de théâtre en langues étrangères, « Langues en scène » à l'initiative du réseau AEFE. L'institut culturel français de Turin proposait parfois des actions de formation pour les enseignants. Dans le cadre d'ESABAC il y a une action multilingue intitulée « Dis-moi 10 mots ».

11. Les chefs d’établissement et l’équipe de direction élargie des pôles d’attraction des villes > 200.000 habitants

26. Entretien avec madame Bénédicte Leblanc-Danset, proviseure-adjointe du lycée Masséna de Nice (06), réalisé le 19 mai 2021.

SB : Avez-vous connu des territoires différents dans votre parcours professionnel ?

Proviseure-adjointe : J'ai travaillé dix ans dans le privé avant de passer le concours de professeur. J'ai enseigné cinq ou six ans puis j'ai passé le concours de personnel de direction il y a 15 ans. J'ai été principale-adjointe dans le Loiret, j'ai été principale en Bretagne un an. En entrant dans la Région PACA je suis redevenue proviseure-adjointe dans une structure particulière, les Cadrans solaires[163] et je suis arrivée au lycée Masséna l'année dernière.

Mon collège en Bretagne était en milieu rural, le contraste est important par rapport à ici où l'on est en centre-ville, c'est très différent. Nous avons deux types de recrutement : des lycéens qui habitent le secteur et donc sont originaires de ce territoire et les CPGE qui sont recrutés sur un plan beaucoup plus large. Les relations ne sont pas les mêmes.

Pour les élèves locaux, il y a des relations avec les familles, les pouvoirs publics et politiques qui sont très présents sur la partie lycée notamment pour contourner la carte scolaire. Nos élèves de troisième viennent de trois collèges de secteur qui appartiennent au même territoire. Nous travaillons ensemble pendant l'année sur des projets au sein du même réseau académique qui associe aussi les écoles. Les élèves de CPGE[164] sont affectés par parcoursup qui obéit à des règles nationales. Nous avons avec tout de même les demandes de nos élèves qui souhaitent rester ici. Nous recrutons des élèves qui certes viennent des lycées niçois mais également des autres territoires de la Région.

D'un point de vue général nos discussions avec le territoire ont lieu au sein du conseil d'administration. Le lycée Masséna est un grand lycée qui reçoit des dotations de la Région mais aussi des aides spécifiques de rénovation vu son état. Nous avons de très bonnes relations avec la Région qui est à Marseille mais c'est comme s'ils étaient ici à Nice.

Du point de vue pédagogique nous sommes en train de réécrire notre projet d'établissement. Nous avons plusieurs projets avec les acteurs territoriaux dont une classe musique en seconde en partenariat avec le conservatoire. On se partage les élèves pour les cours. Il y a aussi un projet avec le TNL[165].

Nous sentons que pour les politiques le lycée Masséna a une place particulière. C'est vrai que c'est un lycée où les élèves travaillent et la vie scolaire est pacifique et qui n'attire pas des bandes par exemple, mais il reste un lycée de secteur, on avance avec les élèves que nous recevons.

J'ai travaillé auparavant dans le rural profond et dans une ville de 15.000 habitants. Je vais vous raconter une anecdote. Je suis passée dans trois collèges différents. Mon fils a été scolarisé dans ces trois collèges. Il a pu voir le comportement de ses camarades à la sortie du collège. Dans le premier collège la porte ne s'ouvrait que lorsqu'un bus de ramassage scolaire se présentait devant le portail. Dans un deuxième le portail était toujours ouvert. Dans le troisième les élèves sortaient devaient marcher jusqu'à l'arrêt de bus. Quand il est passé au lycée, il les a tous retrouvés. Il a été très surpris de ne plus les reconnaître. Ils ne se comportaient pas de la même façon suivant leur collège d'origine. En seconde ceux qui n'étaient habitués à gérer leur liberté ont très vite séché les cours. Ils n'avaient pas tous appris la liberté.

---

[163] Le réseau des cliniques Les Cadrans solaires appartiennent à la fondation santé des étudiants de France et permettent de poursuivre une scolarité adaptée pendant les soins.

[164] Classe préparatoire aux grandes écoles.

[165] Théâtre national de Nice.

Je pense que l'environnement donne la liberté. Il a fallu mettre en place en seconde avec les parents une conférence psycho-philosophique pour leur apprendre ce qu'était la liberté. Dans les deux territoires ruraux il y avait des pratiques différentes, portail fermé pour l'un et portail ouvert pour l'autre, qui dépendaient non pas de l'histoire du village mais d'une organisation interne.

SB : Que peut apporter le travail en réseau pour un lycée comme Masséna ?

Proviseure-adjointe : Je vois deux axes. C'est intéressant à condition que cela ne rajoute pas à ce que l'on fait déjà en tant que personnel de direction. Le découpage de la maternelle au lycée pour moi est très cohérente car les élèves sont les mêmes. Nous en parlions tout à l'heure avec monsieur le proviseur. Nous allons peut-être intervenir dans les écoles pour expliquer ce que c'est le lycée. On appartient au même réseau et donc on peut accompagner les élèves et les parents jusque chez nous ou ailleurs. C'est une façon de démystifier le lycée pour rassurer et sécuriser les parcours. Nous pouvons apporter notre expertise en lien avec les directeurs d'école et les principaux de collège dans le but de faire se connaître les enseignants des différents niveaux. Le réseau permet de mieux se connaître et on parle mieux avec les gens qu'on connaît.

Le réseau pourrait aider à mieux connaître les spécificités des élèves même si ici ils n'ont pas forcément de spécificités à part les élèves à besoin éducatif particulier qui ont leur propre prise en charge. Il peut aussi faire connaître nos parcours comme les sections musique, danse, arabe et portugais où on recrute plus localement.

SB : Est-ce que le fonctionnement en métropole a permis à des élèves d'arrière-pays d'intégrer ces sections ?

Proviseure-adjointe : non car il faut passer un examen de langue. Ce qu'apporte la métropole c'est le tram qui permet à nos élèves à besoin éducatif particulier de se rendre plus facilement au rendez-vous d'orthophonie par exemple. C'est pour cela que nous avons des demandes de dérogation de secteur de la part d'élèves venant du nord de Nice.

SB : Est-ce que le réseau académique devrait vous permettre de connaître davantage les acteurs du territoire hors Education nationale ?

Proviseure-adjointe : Le lycée étant une vitrine en quelques sortes, il est très connu sur le territoire, on s'adresse à nous pour tout et n'importe quoi. On n'a pas besoin de courir après tel ou tel type d'association. Cela passe par les enseignants, ses connaissances, son réseau. Aucun enseignant ne s'adresse à moi pour me demander avec quels intervenants il pourrait travailler. Il n'y a pas besoin du réseau. Je suis contre tout ce qui peut limiter la liberté de chacun dans son domaine. On peut s'aider mais il ne faut pas que ce canalisé dans un réseau.

J'ai géré le groupe des éco-délégués même si cette année nous n'avons pas pu faire grand-chose. Ce sont les élèves qui sont venus me dire on va faire telle ou telle chose avec telle ou telle association. Si un projet est porté par un collège qui vient me dire qu'il voudrait travailler avec nous, d'accord je peux le proposer à condition qu'un professeur le prenne en main. Dans mon bureau je n'ai pas les élèves !

SB : Est-ce que le projet d'établissement passé ou à venir prévoit d'impliquer les acteurs locaux ?

Proviseure-adjointe : Nous sommes un lycée où ça bosse, les loisirs, ce qui va être orienté vers l'extérieur, sont peu présents, hormis la section musique et danse qui nous donne un peu d'air ! Les élèves qui viennent au lycée et a fortiori ceux qui le demandent en dérogation de secteur ont déjà une habitude de travail. Par parenthèse ce n'est pas parce qu'on a fait sa scolarité à Masséna qu'on a plus de chance d'entrer en prépa à Masséna. Il y a 24 élèves originaires de Masséna en première année de CPGE contre 30 élèves du lycée Calmettes. D'une façon générale nous pratiquons peu la pédagogie de

projets, c'est davantage une pédagogie de CPGE ! Sans être un esprit de compétition, c'est simplement fournir un travail conséquent. Il y a déjà une très grande culture à la maison. Nous avons peu d'élèves décrocheurs. Les familles sont même très exigeantes sur les études de leurs enfants. Cette exigence de travail peut être problématique pour certains de nos élèves du secteur qui n'arrivent pas à franchir la marche. Ils s'orientent majoritairement vers une voie technologique que nous n'avons pas au lycée (nous avons seulement musique et danse). Ils doivent malheureusement quitter le lycée.

Le projet d'établissement comprend un axe ouverture sur le monde économique et connaissance des entreprise locales mais cela ne va pas très loin. Nous avons aussi des projets Erasmus mais c'est assez limité. Nous nous employons surtout à améliorer l'existant, à fluidifier. Par exemple concernant la réforme du lycée, quand je suis arrivée sur le poste il y avait des triplettes figées. Ce n'était pas dans l'esprit de la réforme, j'en ai discuté avec les équipes enseignantes et nous avons ouvert le choix des trois matières. Un élève peut maintenant constituer sa triplette comme il le souhaite. Il n'y a pas de composition figée. Nous avons eu une élève la semaine dernière qui voulait demander une dérogation pour venir faire les spécialités qu'elle désirait parce que ce n'était pas possible dans son lycée.

Nous stimulons nos élèves en les faisant participer à des concours comme le concours Mathéna. Le lycée a une tradition scientifique qui lui a permis d'avoir une belle dotation en matériel de sciences. Nous utilisons la DGH pour permettre l'utilisation de ce matériel en groupes. Nous organisons également des conférences. Il suffit qu'on dise qu'on est le lycée Masséna pour que les portes s'ouvrent, hormis dans le domaine financier. Cela donne envie à beaucoup mais nous avons des classes surchargées. Il est vrai que la plus-value que nous offrons ne concerne que les matières académiques comme le concours d'écriture. Nous n'avons pas de concours de dessin !

Nos ados sont ouverts à l'esprit critique constructif qu'ils ont sans doute développé chez eux. Nous contribuons à développer leur ambition. Il est surprenant de constater combien il est intéressant de discuter avec nos élèves, il y a du répondant. Ils n'ont pas un mauvais esprit de compétition mais malheureusement il n'y pas beaucoup d'entraide entre eux, ce n'est pas développé. Quand je demande dans une classe qui peut aider un élève à besoin éducatif particulier, c'est compliqué. C'est davantage de l'individualisme qui a été renforcé par la réforme du lycée avec l'éclatement du groupe classes et le covid. Nous prévoyons la mise en place d'un tutorat dans le prochain projet d'établissement. Il avait été suggéré de proposer aux étudiants de CPGE à l'aise en math d'aider des élèves de seconde par exemple mais là encore les enseignants s'y sont opposés au prétexte que le travail en CPGE ne le permet pas ! Ce n'est spontané d'aider l'autre. Ce n'est pas mis en avant par les enseignants non plus.

L'association des anciens élèves est à l'origine de la création d'une fondation dont le but est d'aider les élèves à se donner les moyens de leurs ambitions. Par exemple payer un billet d'avion pour aller passer l'oral d'un concours à Paris.

SB : Est-ce qu'il vous arrive de prendre en compte des demandes des acteurs du territoire ?

Proviseure-adjointe : Il y a plusieurs cas de figure. Ce peut être de prêter nos locaux et dans ce cas personne n'est au courant dans l'établissement. Il peut y avoir aussi des opérations comme les autotests avec du personnel de santé qui entre dans l'établissement. La banque alimentaire intervient aussi mais le fil conducteur c'est le projet de l'enseignant. Notre référente culture est notre professeur-documentaliste. Elle est en relation avec les partenaires extérieures, elle a un rôle moteur. Globalement les personnels sont originaires de ce territoire. La première raison est qu'il n'y a pas de

parking, ils prennent les transports en commun ou viennent à pied. Je pense qu'ils sont bien implantés dans la ville au niveau culturel et politique. Certains sont attachés au dialecte local le nissart qui est enseigné au lycée. Des visites historiques de la ville sont régulièrement organisées avec l'association locale.

Nous avons des liens aussi avec l'université de Nice au niveau administratif pour les élèves de CPGE qui doivent avoir la double inscription. Nous partageons une conseillère d'orientation avec l'université ce qui est très précieux pour nous. Dans le cadre de l'opération Capsup des élèves font un stage en immersion à l'université et d'autres ici en prépa. Nous rencontrons le supérieur lors des salons. Nous n'avons pas de cordées de la réussite. Même si le lycée regarde davantage vers le supérieur, nous n'avons pas vraiment un travail pédagogique avec le supérieur.

SB : Dans ce contexte territorial pensez-vous qu'il faille un temps long pour les personnels de direction ?

Proviseure-adjointe : Il y a un travail énorme ici du point de vue administratif qui nous prend beaucoup de temps et nous empêche de nous investir vraiment dans le pédagogique et le territoire. Je ne sors qu'une fois par semaine du lycée. De même les services du rectorat ne nous aident pas, nous devons constamment aller à la pêche aux informations. Pour moi trois ou quatre ans sur ce poste ce sera suffisant.

27. Entretien avec monsieur Bertrand Villette, directeur de l'institut Fénelon de Grasse (06), réalisé le 26 mai 2021.

S.B. : Vous avez entrepris la réécriture du projet d'établissement.

Chef d'établissement : La périodicité normale de réécriture du projet d'établissement est de trois ou quatre ans. La situation de Fénelon aujourd'hui fait que ça s'impose à nous. L'établissement est entré dans une nouvelle dimension, une nouvelle ère. Trois de ses cadres sont partis, d'autres ont pris la place et envisagent les choses différemment, forcément, ne serait-ce que dans les moyens à mettre en place. L'époque a changé, nous ne sommes plus dans les années 2012-2014. Nous avons changé d'ère dans la perception de l'éducatif et du pédagogique avec le distanciel depuis un an et demi.

Le projet d'établissement dans l'enseignement privé catholique comprend un projet éducatif et un projet pédagogique pour la réussite des élèves et des familles. Il prend appui sur une vision anthropologique de l'Homme qui pour nous est d'inspiration judéo-chrétienne, dans un contexte de société qui est le nôtre. A l'intérieur le projet pédagogique est au service du projet éducatif. Voici à gros traits les principes du projet d'établissement. Si l'Homme n'est qu'un être de besoins à satisfaire et de désirs à assouvir on n'aura pas tout à fait la même vision que si l'on conçoit l'Homme comme un être doué d'une liberté, d'une volonté et d'une raison. Vous n'allez donc pas l'éduquer de la même façon. Dans un cas vous allez lui apprendre à éviter ce qui est mal, à satisfaire ses besoins naturels voire ses envies et ses désirs, à se gouverner ou à gérer les choses de façon très pragmatique. Dans l'autre dimension vous allez lui apprendre cela mais vous allez lui apprendre à les subordonner à un bien supérieur. Un bien que l'intelligence reconnaît et auquel la volonté adhère. La liberté s'inscrit dans ce schéma-là. Un acte libre serait le résultat de l'identification d'un bien à accomplir et de sa réalisation. Tant qu'on est dans le « je satisfais quelque chose qui s'impose à moi » comme les besoins et les désirs naturels, tant qu'on est dans cette dimension-là, où est la liberté ? En fonction de cela vous allez faire grandir les enfants d'une façon ou d'une autre. Si l'on est dans la première dimension, l'aspect récréatif va être très important. Dans la deuxième la gratuité du travail intellectuel va être plus importante. A des questions données vont correspondre des visées éducatives différentes. C'est une conception plutôt aristotélicienne qui veut s'intégrer dans une tradition réaliste.

SB : Le projet d'établissement actuel est affiché sous forme de mots wordle dans le hall de l'accueil du collège. Les personnels doivent-ils inscrire leurs missions dans ce projet ?

Chef d'établissement : Je ne sais pas quel est l'état de cette connaissance auprès des enseignants. Etant arrivé en 2019, je n'ai pas participé au précédent projet, je n'ai pas participé à sa diffusion et j'avoue que je ne m'en suis pas encore emparé. Le projet d'établissement est le principe architectonique qui donne sens aux actions éducatives et pédagogiques de l'établissement. Sinon elles restent extérieures à ce que veut être l'établissement.

SB : Comment allez-vous vous y prendre pour réécrire ce projet d'établissement ?

Chef d'établissement : De façon intuitive je dirais en plusieurs phases. D'abord donner ces grandes lignes en équipe resserrée de direction. Un établissement privé sous contrat fonctionne avec un organisme de gestion qui donne les capacités matérielles de fonctionner et une tutelle qui donne une mission au chef d'établissement qu'il retranscrit dans le projet d'établissement. Le matériel, le corps c'est l'organisme de gestion, l'âme c'est la tutelle. La direction diocésaine fait des visites de tutelle, réalise des expertises dans les différents services, les retours des partenaires publics, le dialogue avec les chefs d'établissement. Cette lettre de mission va s'incarner en prenant appui sur toutes les

composantes, mon collègue du premier degré, le collège, le lycée, le supérieur, les différentes instances. Il est indispensable d'y associer les gens qui vont devoir le faire vivre.

SB : Est-il envisageable d'inclure des acteurs territoriaux dans ce travail ?

Chef d'établissement : Il faut s'entendre sur le terme d'acteur territorial. Les personnels, les professeurs sont aussi des acteurs de leur territoire. Il est évident qu'on travaille avec les politiques. Le maire ici est très engagé. Il est important cependant d'être ce que nous sommes. Je pense qu'après cette étape de travail entre nous nous pourrons associer les acteurs territoriaux. Nous ne sommes pas un établissement public, nous avons une grande autonomie dans notre façon de concevoir l'Homme et l'éducation.

SB : Quelle place donnez-vous aux parents ?

Chef d'établissement : C'est d'abord pour eux que notre établissement existe, pour accueillir les enfants de leurs familles. Je vais dire quelque chose qui pourrait être mal interprété mais les parents sont les premiers acteurs de l'éducation de leurs enfants. C'est fondamental. Paradoxalement ce n'est pas l'établissement dans ma carrière où j'ai les échanges les plus nourris avec l'association de parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL). Je sens comme une certaine mise à distance des parents d'élèves qui fait partie sans doute de l'histoire de l'établissement.

Notre organisme de gestion (OGEC) est ici très présent, nous discutons beaucoup. C'est un statut de bénévoles. Nous privilégions les personnes qui ont des compétences, qui sont impliquées dans le tissu professionnel ou la vie locale, ou jeunes retraitées. Contrairement aux collectivités territoriales de rattachement pour les établissements publics, notre organisme de gestion est viscéralement incarné et attaché à notre établissement, leurs enfants sont scolarisés ici et pour certains ils sont d'anciens élèves. C'est un énorme atout qui a aussi des limites si les personnes manquent d'objectivité. Mais s'ils ont une liberté de jugement cela permet d'adapter vraiment le fonctionnement à la réalité territoriale de l'établissement et des élèves, nous ne sommes pas obligés comme dans le public de faire tous la même chose. Il n'y a pas vraiment de bassin de recrutement des membres de l'OGEC qui correspondrait au territoire où se trouve l'établissement. C'est plus un attachement de cœur que géographique, on a eu ses enfants à Fénelon, on a soi-même été élève. C'est difficile de recruter des bénévoles compétents. Les nouveaux règlements de l'OGEC prévoient que ceux-ci ou leurs familiers ne peuvent pas être salariés de l'établissement, ou avoir un lien en termes de marchés et d'appel d'offres. Il s'agit d'une association loi 1901 dont les membres sont élus ou désignés par le conseil d'administration de l'établissement. Les collectivités locales sont invitées en tant que membre de droit à chaque conseil d'administration. Elles viennent rarement à vrai dire. Le maire vient souvent.

SB : Je me souviens en tant que surveillant d'avoir assisté à l'agrandissement de l'institut Fénelon. Le travail main dans la main entre le chef d'établissement de l'époque et le président de l'OGEC avait permis la réalisation de ce projet pharaonique de racheter une ancienne parfumerie pour en faire l'école primaire et le collège de l'établissement. Quel est votre avis sur la longévité du chef d'établissement dans l'établissement ?

Chef d'établissement : Les réponses sont variables d'un établissement à un autre et d'un chef d'établissement à un autre. Certains établissements sont à la croisée des chemins, à un moment crucial de leur histoire et nécessitent un temps long. Un cycle vient de s'achever avec le départ de mon prédécesseur. On peine à le redémarrer mais ça y est on est en train de repartir avec les personnels de direction que l'on vient de recruter. C'est tout récent.

SB : Est-ce que le temps long serait davantage lié aux spécificités territoriales ?

Chef d'établissement : Je ne pense pas que cela soit nécessairement lié à la géographie de l'établissement scolaire. En revanche on mésestime l'impact de la géographie sur le développement de l'établissement. On minimise le rôle du territoire sur la politique de l'établissement, on ne s'en rend même plus compte. On est ici dans la montagne avec des contraintes directement liées à la géographie comme les déplacements.

SB : Selon l'Insee, Grasse est attiré économiquement par le pôle Cannes-Antibes.

Chef d'établissement : L'Insee indique également que les familles qui s'installent avec des enfants à scolarisées sont les plus importantes du département ici et dans la plaine du Var. Paradoxalement Cannes et Antibes perdent des enfants en âge d'aller à l'école, pas nous, nous en gagnons. Cela impacte nos projets de développement, nous comptons forcément dessus.

SB : Est-ce que vous travaillez en réseau avec les établissements privés sous contrat de Cannes et d'Antibes ?

Chef d'établissement : Nous ne pouvons plus faire autrement, surtout dans l'enseignement supérieur. Si nous ne mutualisons pas, nous mourrons. Le schéma dont vous avez parlé tout à l'heure, un chef d'établissement et un président ne marche plus aujourd'hui, les choses ont changé. C'est un travail de réseau qui est aujourd'hui efficace, d'autant plus dans l'enseignement privé. Si l'on ne s'appuie pas sur ce qu'il y a autour, ça ne marche pas. Nous travaillons avec Stanislas à Cannes, Mont saint Jean à Antibes et même Sasserno à Nice avec qui nous partageons les informations et même nos personnels enseignants, d'intendance et de vie scolaire. Il y a un bassin formalisé Cannes Grasse Antibes qui ne fonctionne pas toujours très bien sauf quand les personnes ont la volonté de travailler ensemble. On est passé d'une phase où ces trois établissements étaient concurrents et rivaux, à une phase où l'on travaille ensemble à développer certaines formations.

SB : Est-ce que ce rapprochement, ce travail en réseau est identifié sur le territoire ?

Chef d'établissement : Probablement pas. Je ne vous cache pas que c'est très récent. Se vivre comme le pilote de son navire pour le chef d'établissement, du coup seul maître à bord, je pense que c'est une erreur. Une entité qui prendrait la forme de ce réseau pourrait être pertinente.

SB : Comment le territoire entre-t-il dans l'établissement ?

Chef d'établissement : Par les entreprises quand on envoie nos élèves en apprentissage, les formations du supérieur, des interventions des dirigeants de ces entreprises dans la formation des étudiants, nos fournisseurs, les acteurs publics de la police à la mairie en passant par les services sociaux. Les entrées se font à tous les niveaux, parents d'élèves, enseignants, équipe de direction.

SB : Comment l'établissement agit sur son territoire ?

Chef d'établissement : Mon expérience est une expérience Covid, donc un peu tronquée. L'établissement est partie prenante de son territoire, il participe aux cérémonies officielles du 8 mai et du 11 novembre. Il est associé à tous les événements qui marquent la vie de la communauté locale. Il participe aux différents projets portés par la mairie et l'agglo. Il participe aussi à la vie associative et ecclésiale au niveau des actions caritatives sur la paroisse de Grasse notamment. C'est difficile d'éviter Fénelon quand on n'est pas de Grasse.

SB : Est-il souhaitable que l'équipe de direction s'investisse dans le territoire ?

Chef d'établissement : C'est indispensable, vous allez avoir un personnel qui est engagé dans une association, un club, en politique par exemple. C'est organique, c'est naturel et c'est un signe de vitalité. Sinon cela voudrait dire que l'on n'appartient pas au territoire sur lequel on est. Il n'y a pas de méfiance avec les acteurs du territoire, j'ai très rarement

vu cela dans un établissement. On ne voit que ce qu'on veut vous montrer. Pour bien comprendre les choses il faut s'immerger. Et cela par définition ça demande du temps.

A certains égards j'ai retrouvé à Fénelon ce que j'ai vécu dans un précédent établissement en Italie dans le nord de Rome. Des territoires qui portent un héritage culturel et patrimonial. La parfumerie était une industrie à part soi, Grasse est reconnue internationalement. Associée à une géographie qui est ce qu'elle est, il est vrai que je n'ai pas encore exploré cette dimension qui permet d'appréhender la réalité, les Grassois s'intéressent peu à ce qu'il se passe ailleurs parce qu'au fond ce qu'on a à Grasse suffit. Il y a un vrai enjeu à communiquer par le réseau, c'est vital. C'est le pari, faire respirer le territoire avec des structures hors territoire également. Dans ce domaine l'établissement privé a davantage de possibilités que l'établissement public. L'établissement public quand il fait un pas, les autres établissements doivent faire le même pas. Nous avançons en ordre dispersé, nous avons plus de souplesse, de mobilité de la structure, de plasticité. Ce qu'il nous manque en revanche c'est une cohérence. La mutualisation des formations, la connaissance des acteurs, est devenu le cœur de mon travail avec mes collègues.

SB : Est-ce que le fait d'avoir une structure qui scolarise de l'âge de trois ans jusqu'à bac +3 est un atout pour travailler avec les acteurs du territoire ?

Chef d'établissement : Oui c'est un atout, une vision globale que je dois avoir et que l'institution scolaire publique ne demande pas à ses personnels de direction. J'en discutais avec un ami Inspecteur général de philosophie au ministère. Les personnels de direction ont une appréhension très fragmentée de la réalité territoriale. Leur périmètre d'action est très limité.

SB : Si l'on suit le même raisonnement, est-ce que l'idée d'un chef d'établissement pour l'ensemble du réseau serait pertinente ?

Chef d'établissement : Un chef d'établissement non car l'on ne pilote pas un réseau comme un établissement. Ce rôle existe déjà dans l'enseignement privé, c'est celui du directeur diocésain. Il n'est certes pas toujours incarné de cette façon-là. J'ai été directeur diocésain pendant un an, fonction que j'ai à la fois pas du tout aimée, j'ai repris un poste en établissement au bout d'un an à ma demande, et à la fois beaucoup aimée. Le maillage départemental n'est pas efficace et le maillage régional est trop important. Il faudrait redécouper les diocèses ou modifier les missions des directeurs diocésains. J'étais dans les Hautes-Pyrénées, avec quatre ou cinq personnes vous pouviez répondre aux attentes de la Région Midi-Pyrénées à l'époque. Nous avions fait valoir cela dans l'enseignement catholique, les évêques sont beaucoup plus modernes aujourd'hui. Les blocages se situaient plutôt dans le découpage administratif. Chaque diocèse a un interlocuteur au niveau de l'Inspection académique et du rectorat.

SB : Quel serait ainsi le niveau de réseau pertinent ?

Chef d'établissement : L'enseignement privé a un atout par rapport au public c'est qu'il n'est pas obligé de reproduire partout la même chose. L'Occitanie n'a rien à voir avec la Région PACA. On pourrait inventer un système différent chaque fois. On en a largement les ressources, on en a l'autonomie, on pourrait faire ce qu'on veut. Pour nous ce serait davantage une interdépartementalité avec un coordinateur pour le bassin urbain et plusieurs autres pour les territoires plus étendus, plus ruraux. Les problématiques en milieu rural et en milieu urbain ne sont pas les mêmes, c'est la même chose pour un territoire de montagne et un territoire de plaine. Découper les réseaux en fonction de la géographie. Il existe en Espagne, derrière les Pyrénées, un projet pour redynamiser les territoires ruraux en lien avec l'enseignement catholique qui bénéficie de fonds européens. L'enseignement catholique a cette liberté puisqu'il est porteur d'un projet universel.

28. Entretien avec monsieur Yves Ferry, ancien directeur du collège de l'institut Fénelon de Grasse (06), réalisé le 3 avril 2021.

SB : Est-ce que les liens avec le territoire sont un fil rouge dans ton parcours ?

Yves : La question du territoire m'a toujours préoccupé. Le territoire est la matrice de la vie sociale. C'est au sein du territoire que les gens se rencontrent, partagent, construisent de la vie commune. A partir de là le territoire est porteur de traditions et d'enjeux. Il est amené à vivre, c'est à dire aussi à évoluer en fonction des rebondissements de la vie, et puis les questions qui sont posées par les uns et par les autres. Donc pour moi, le territoire, c'est le lieu de la vie sociale. Il existe dans une géographie qui est donnée, il y a des déterminismes géographiques. Dans tous les cas, il y a une proposition géographique, une donnée géographique, mais qui demande à être prise en compte par les gens pour en faire quelque chose.

SB : As-tu un territoire racine ?

Yves : Cela fait 40 ans que je vis à Mouans-Sartoux. Et ça fait 40 ans que je me sens en harmonie avec un projet qui est porté par des gens qui ont eu une idée claire de ce qu'ils voulaient pour leur territoire. C'était le projet d'André Aschiéri à un moment où le territoire de Mouans-Sartoux sortait, je dirais, de son enveloppe rurale. Et à cette époque, les aménageurs du territoire avaient une vision, surtout du côté de Cannes, qui était de faire de Mouans-Sartoux une ville dortoir. Il y avait un projet au début des années 1970 de construction de barres d'immeubles. Cela a provoqué une sorte de haut-le-coeur de la part d'André Aschiéri, fils de paysan et enseignant aussi, qui était déjà pétri d'idées écologiques : « ce n'est pas possible, on ne manipule pas comme ça des territoires sans recueillir la parole des gens ». André Aschiéri a été élu au conseil municipal sur un autre projet, c'est-à-dire un territoire avec une vision harmonieuse pour les gens et c'est sur cette idée, effectivement d'un territoire de vie partagée, que s'est construite l'identité de Mouans-Sartoux, avec une adhésion qui était très forte d'une partie de la population engagée de manière déterminée. Mais dans une dimension à la fois sociale et culturelle parce que les gens ont cherché à comprendre pourquoi ce territoire avait une capacité finalement de transformation et pouvait répondre aux attentes, explicites ou non. Tout ça s'est fait en marchant, peu à peu et tranquillement.

Donc le premier territoire pour moi, c'est le territoire de Mouans-Sartoux, comme exemple d'un processus qui est cohérent.

SB : Est-ce que c'est dans ce territoire qu'a pris forme ton engagement pour l'Afrique ?

Yves : J'avais été formé à ces questions auparavant. En m'installant à Mouans-Sartoux, je découvre une chose que j'avais en moi, la capacité des gens à se mettre debout. Il se trouve que très tôt, par les études d'histoire et de géographie et puis surtout par la rencontre d'acteurs de la coopération internationale, j'ai été amené à comprendre des sujets qui me dépassaient. C'est à dire les questions du tiers-monde et les questions de développement. J'ai eu la chance de rencontrer finalement des syndicalistes qui m'ont véritablement formé. Ils m'ont montré tout simplement que les changements qu'on pouvait attendre et les solutions qu'on pouvait apporter étaient liés à des territoires, à des hommes, un processus social. Très tôt, j'ai eu cette chance de recueillir les expériences effectivement de gens qui étaient acteurs de changement dans leur société. Alors ce sont ces gens-là qui m'ont appris que le développement est un processus complexe, mais qui demande effectivement des efforts. C'était un processus à la fois social, culturel, politique, économique et plus tard un processus écologique.

Donc là, quand j'ai découvert tout ça, je me suis dit, mais oui, vraiment, c'est comme ça, effectivement, qu'on peut mettre en avant des énergies, des volontés, rencontrer les uns et les autres.

SB : Comment est née l'association dont tu es maintenant le président ?

Yves : J'ai été à l'origine avec quelques amis de MAS[166], mais auparavant j'ai bourlingué dans d'autres associations, le CCFD[167] qui m'a apporté aussi beaucoup, une intelligence collective.

Et puis j'ai découvert le réseau Lebret quand j'étais élève en terminale à l'occasion de la lecture d'un livre qui m'avait passionné, qui était en quelque sorte le bloc-notes de Louis-Joseph Lebret, un Dominicain et en même temps l'un des tous premiers sociologues scientifiques qui s'est attelé à la compréhension des mécanismes du sous-développement ou de la misère. Une époque où dans l'Eglise les questions de la misère ou bien de l'aliénation des populations étaient traitées par la charité. C'était un personnage intéressant, qui a été amené à vivre, à comprendre la situation des marins pêcheurs dans les années 30 ans en Bretagne où il s'était retrouvé à la suite d'une maladie après ses études.

Il a mené des enquêtes de sociologie pour donner la parole finalement aux gens. Et la parole se libérant, les gens petit à petit ont pris conscience de leur situation et se sont mis en mouvement. Ce sociologue a été un acteur de la transformation de la situation des marins-pêcheurs dans la fécondité aussi des luttes politiques de l'époque, parce qu'il a été amené à travailler avec des syndicalistes, des communistes. Il a été donc très en avant dans ces questions d'émancipation ou bien de construction d'une organisation sociale puisqu'il a donné naissance à ce qu'on appelle le mouvement de Saint-Malo au niveau sociologique, qui a été étudié par différents historiens, un mouvement qui a eu des prolongements et une fécondité extrêmement grande.

Donc ça a été la base par laquelle des questions qui étaient posées de façon morale, sont devenues des questions plus intellectuelles et pratiques. Les gens ont compris que le sous-développement avait son pendant qui était le développement et que le développement n'était pas de l'action économique ou de l'action charitable mais c'était surtout une capacité sociale des gens à se mettre debout. Cela a donné naissance à d'autres mouvements, mais toujours dans un approfondissement de ce sillage à travers des revues comme *Economie et humanisme*, des gens comme François Perroux qui était un économiste remarquable. Cela a eu une fécondité très importante et ce fameux Lebret a été le rédacteur pour le pape Paul VI de l'encyclique qui s'appelait *Popularum progressio*, l'une des pierres fondatrices des mouvements de décolonisation.

SB : Comment a pris forme cette association sur ce territoire-là ?

Yves : Alors elle a pris forme, je dirais à travers plusieurs sentiers. Des amis du réseau international où j'étais impliqué m'ont demandé de créer une antenne de ce réseau qui s'appelait *Réseau Lebret* à l'époque dans les Alpes-Maritimes. Je leur avais demandé de faire des conférences et ils m'ont dit : « mais tu nous casses les oreilles avec ces trucs-là, organise quelque chose chez toi avec des amis qui sont autour de toi et mettez-vous en action ». On a commencé à réunir des gens, à papoter, à discuter. Au bout d'un an, on a pris la décision de créer une association qui s'appelait Méditerranée Afrique Solidarité, mais avec des fondements qui étaient déjà bien clarifiés. C'est-à-dire que pour nous la question du développement était une question qui avait à voir avec les territoires, qui

[166] Voir Méditerranée Afrique Solidarité, note 68, p. 204.

[167] Acteur catholique du changement dans plus de 70 pays, le CCFD-Terre Solidaire agit contre toutes les formes d'injustices pour le respect des droits fondamentaux : manger à sa faim, vivre de son travail, habiter dans un environnement sain, choisir là où construire sa vie.

avait à voir avec les problématiques sociales, avec un processus qui était un processus à la fois social, économique, politique et culturel.

Donc la question territoriale était bel et bien posée, c'est à dire qu'on n'a pas le droit d'évoquer ou de poser la question des autres, si on n'est pas capable, effectivement, d'être acteurs de transformation sur son propre territoire, dans ses propres réalités, dans son propre quartier, dans sa propre campagne. C'est la base du tout et cela implique tout de suite une relation avec l'éducation. C'est à dire pour toutes ces démarches qui sont des démarches au fond de changement, de transformation, la question éducative émerge naturellement comme étant un enjeu qui établit véritablement des déterminants. Comment transmettre ces questions, ces préoccupations, à des enfants, des jeunes, c'est-à-dire pour les générations qui viennent ?

Dans notre association, nous avons une double action. La première action, évidemment, les gens s'attardent généralement là-dessus, c'est de dire « on conduit des partenariats d'appui, de soutien pour des populations ou des acteurs de développement dans les pays du Sud ». Mais ce n'est que la moitié de la question, la première moitié, c'est comment est-ce qu'on est acteur de changements et de transformations dans notre territoire local. Un territoire plus complexe, le pays grassois, mais qui peut-être aussi a une identité comme la Provence. Donc là on est dans un cadre qui est extrêmement passionnant. C'est à dire qu'on découvre les territoires comme des territoires riches d'aventures, de mouvement, de propositions d'action, de transformation, d'aspirations diverses et variées. On voit effectivement qu'il y a une vie publique.

Pour moi, la vie politique, c'est véritablement la vie publique, c'est-à-dire comment les gens, en particulier dans le cadre des écoles, comment est-ce qu'on construit une cité bonne et heureuse. C'est vraiment une thématique qui était tout à fait centrale. Construire une cité bonne et heureuse avec des gens avec qui on est d'accord, mais aussi des gens avec qui on n'est pas en accord nécessairement. C'est très passionnant parce que ce sont des rencontres qui nous permettent de comprendre des situations très concrètes. Si on se situe dans une école, quelle est la vision d'une école par rapport à son territoire ? Quels sont les enjeux que l'école doit porter ? Enfin, je dirais que tout cela se décline pour devenir un sujet de réflexion et de propositions.

SB : Comment ce projet a-t-il pénétré la sphère éducative ?

Yves : Je l'ai expérimenté comme prof. J'ai été professeur 20 ans à Stanislas à Cannes. Dans ce cadre-là, il y avait des initiatives ou en tous les cas, il y avait des questions qui étaient posées soit par des élèves soit par des enseignants. Par exemple, la question des boat people dans les années 70. Les élèves étaient touchés, émus. Il y avait des enseignants aussi. Et la question était de savoir comment on pouvait réagir par rapport à cette situation. L'occasion s'est présentée assez facilement de mener des actions de sensibilisation et d'animation avec des élèves. J'avais des classes de première et de terminale à cette époque. Ils ont été amenés à vivre cette question des boat people en menant des actions d'animation, de sensibilisation, des spectacles, de fraternité. Donc ça permettait à la fois de répondre à une question, comment peut-on aider, mais, surtout en amont, comment peut-on comprendre ? Et comment on peut toucher du doigt ces réalités ? Est-ce que la réponse est uniquement une réponse à caractère humanitaire ?

Pour l'essentiel c'était le point de départ mais très vite les enfants ont compris tous ensemble qu'on pouvait effectivement porter le regard et la discussion à un niveau qui était plus intéressant, c'est-à-dire essayer de saisir ce que disaient certains témoins. Il y avait des gens qui écrivaient des choses intéressantes, il y avait des gens qui prenaient la parole. C'était important de mettre en mouvement, un mouvement qui s'est constitué avec beaucoup d'initiatives de la part des jeunes pour reprendre, porter. Puis ça a duré comme

ça pendant 2 ans avec beaucoup de joie chez les jeunes. C'est à dire qu'ils ont compris qu'ils portaient en eux des capacités, soit parce qu'ils pratiquaient du sport, ou qu'ils faisaient de la danse ou de la musique quand ils organisaient des spectacles. Tout ça c'était dans un cadre de compréhension.

On était vraiment dans l'émergence d'une conscience et d'un petit mouvement qui était lié à la bonne volonté, au plaisir des jeunes. Alors en même temps, ce ne sont pas des mouvements qui peuvent aller très loin. C'est à dire que très vite les choses s'épuisent ou s'effilochent s'il n'y a pas une ossature ou en tous les cas, une compréhension plus profonde et réelle de la part d'une direction : « Tiens ce qu'ils font là, c'est quelque chose qu'il faut poursuivre plus tard ». Donc on voit bien aussi que dans ces démarches-là, il est nécessaire de créer des initiatives, mais encore faut-il que ces initiatives reçoivent un accord ou un intérêt ou une autre intelligence qui permet de dire « cet établissement scolaire, il porte en lui cette capacité. Il faut l'accompagner, il faut lui donner du sens, il faut lui donner de la charpente ».

Donc là, on rejoint davantage les territoires. C'est à dire qu'on aurait pu imaginer que différents établissements se préoccupent de ce genre de choses, que des chefs d'établissement discutent entre eux en se disant « oui mais on peut aller plus loin. Il y a des organisations qui savent faire ». Tout ça ce sont des questions qui ne sont plus du ressort des jeunes ou même des enseignants, mais qui sont plus du ressort des responsables à un autre niveau.

SB : Ce projet pouvait être un axe du projet d'établissement.

Yves : C'est une expérience autocentrée, une expérience intime à l'intérieur d'un établissement. Probablement il n'y avait pas à l'époque, un point de vue plus solide ou plus déterminé, un niveau de réflexion interne de l'établissement en disant « au fond ces questions-là, ce sont des questions d'établissement ». Le point de vue qui était de dire, « mais c'est formidable, c'est merveilleux, c'est très bien, ces jeunes sont généreux, il y a des profs qui s'en occupent » n'a pas donné naissance nécessairement, ou alors vraiment à la marge, à une institutionnalisation. Ce sont des choses qui se disséminent à l'intérieur des mentalités, mais du point de vue des pratiques d'une politique interne, ça n'a pas rebondi davantage.

Quelques années après, le mari de la directrice de l'école primaire était à la recherche, quand il est arrivé à Fénelon, d'un adjoint pour le collège. Il avait eu l'occasion de participer à des discussions que j'avais animées sur des questions de vie scolaire comme on le fait dans une école pour pousser un peu plus loin la réflexion. Et c'est là où il m'a demandé de venir à Fénelon. Et lui a davantage compris qu'il était nécessaire d'offrir un cadre plus large à ces questions, donc il m'a proposé d'aller plus loin. C'était une époque où l'on travaillait beaucoup sur les questions du Kivu[168], en appui à des instituts techniques agricoles. C'était en 1990, puis quelques années après, en 1994, il y a eu le génocide du Rwanda. Mais dès les années 90 donc, il y a eu un positionnement de l'établissement Fénelon en disant : « on appuie ces formes d'organisation et non seulement on les appuie mais on prend appui sur la capacité des élèves et des enseignants pour que ça soit un axe de réflexions, d'animation, de formation, de sensibilisation, à l'intérieur de l'école.

[168] Le Kivu est une région et une ancienne province de l'Est de la République démocratique du Congo. Cette région fut connue au XIXème siècle sous le nom de Maniema ou Manyema. La province exista de 1933 à 1962 (sous le nom de province de Costermansville jusqu'en 1947, du nom de sa capitale) et de 1966 à 1988. La province fut divisée en 1988 entre trois provinces, le Nord-Kivu, le Sud-Kivu et le Maniema. Le Kivu est également un lac situé à la frontière entre la RDC et le Rwanda (Wikipédia).

SB : C’est le chef d’établissement de Fénelon qui a en quelque sorte institutionnalisé ce projet avec le territoire.

Yves : 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 qui sensibilisés vont mener une action, ça devient une politique éducative à l'intérieur d'un établissement. C'est quelque chose qui est décisif. 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. Comment piloter une formation éducative, si on n’apporte pas une attention soutenue à des questions qui sont celles, en l'occurrence, du vaste monde ?

SB : En fait, dans l’établissement où tu as initié le projet en tant qu’enseignant, celui-ci n’avait pas acquis une dimension transversale.

Yves : J'avais des enseignants qui étaient très contents de participer au projet. Quand j'ai quitté l’établissement, ils ont continué à mener des actions. Il y avait un accord de fait pour accompagner, pour soutenir. Il n’y avait pas une opposition en disant « vous nous cassez les pieds, tous les ans vous faites la même chose ». Les choses allaient de l'avant, mais il manquait le même processus à l'intérieur de l'équipe de direction qui aurait pu aussi s'approprier ces questions assez ouvertes en disant « qu'est-ce qu'on fait avec tout ça et comment on s'organise, nous, dans une politique éducative, dans un projet d'établissement, pour porter aussi cette dimension ».

La boîte à outils était à moitié vide. Pour que des initiatives de ce type deviennent un projet éducatif reconnu, stabilisé, explicité, il faut qu'il y ait quand même dans l'expérience ou la compétence éducative, des éléments de formation, des compétences acquises qui font que des responsables sont capables de construire un projet. Donc si tu n'as pas ça dans la boîte à outils, tu auras des responsables qui sont très heureux de vivre une belle expérience avec les élèves et ainsi de suite.

Si l’on a une vision d'un établissement qui est aussi au service d'un territoire, en y englobant le vaste monde, il faut pouvoir faire l'aller et le retour. Prendre en charge l'actualité et la réalité du monde, c’est une exigence éducative, évidemment, qui est fondamentale. Si dans la boîte à outils d'un établissement scolaire les outils de compétences, d'intelligence, ce n'est pas l'intelligence conceptuelle dont je parle, c'est cette vision qu'on peut avoir, si ces outils préexistent très vite, on est capable effectivement de penser une action dans son développement, dans son cheminement complet, faire de tout ça une très belle expérience, une politique éducative à l'intérieur de l'établissement sur un projet éducatif. On rejoint ici toutes les problématiques des projets d'établissement et des projets éducatifs.

SB : Le fait donc d'être à Fénelon non plus en tant qu'enseignant, mais en tant que personnel de direction, avec par conséquent une équipe d'enseignants autour de toi, de quels outils t’es-tu ou vous êtes-vous servi pour donner à ce projet une transversalité en tant que projet éducatif de l’établissement ?

Yves : C'est l'expérience du partenariat qui a été la clé et le levier. À partir du moment où l’on aborde ces questions, à la fois sous l'angle de la sympathie, du soutien, de l'appui, à partir du moment où l’on rentre dans des démarches de partenariat, on travaille avec des acteurs. Si l’on veut faire ce genre d'action, on aura des partenaires et on va choisir les partenaires selon des critères qui doivent être déterminés, c'est à dire par rapport à ce dont les gens sont acteurs.

C'est assez difficile parce que dans une communauté éducative, tu as des gens qui vont toujours rester dans une action ou dans une dimension d'appui, de charité humanitaire. Mais dans ce cadre-là on peut faire le choix d'être partenaire d'acteurs qui sont dans un processus de libération, de changement. Et c'est le choix qui a été fait à Fénelon, de soutenir à travers MAS, parce qu'on avait cette expérience bien ancrée, des instituts techniques agricoles dans la Région du Kivu et puis de la ferme Sichem[169] au Togo. Ce que les enfants, ce que les enseignants découvrent à travers ça, c'est que leur point de vue ou leur expérience, qui est une expérience souvent à caractère humanitaire ou affectif, avec beaucoup de bonne volonté, devient une toute autre expérience le jour où l'on a en face de soi des gens qui en plus viennent, se déplacent et rencontrent les enseignants et les élèves pour leur dire ce qu'il se passe dans les campagnes du Togo et en quoi les élèves deviennent acteurs aussi de l'expérience des enseignants là-bas. Le fait de rentrer dans un partenariat, ça créé une convergence en tous les cas, un terrain de partage qui est d'une richesse extraordinaire pour autant qu'on soit très attentif à ce qu'est la qualité du développement.

Pour beaucoup de personnes la question du développement est une question qui est peut-être compliquée. Mais si à l'intérieur de l'établissement dans la boîte à outils, il y a une conception qui est claire et nette, c'est à dire, on est tous acteurs ici et là-bas, du changement et du bien-être dans notre société, tout de suite il y a une compréhension, il y a une action qui devient beaucoup plus cohérente. C'est l'expérience du partenariat qui a nourri la réflexion, qui a permis la mise en place d'outils, la réflexion collective.

SB : Ce partenariat a commencé au collège ?

Yves : Tout l'institut, tout le monde. À partir du moment où cette façon d'être est devenue un élément du projet éducatif de Fénelon, ça a été inscrit dans l'institution, dans les documents. On a décidé de créer un outil commun qui était une commission de solidarité qui pouvait réunir un financement et ensuite décider de la réaffectation sur des critères qui étaient des critères de pertinence en matière de partenariat.

SB : La première chose a été l'inscription dans un projet d'établissement, dans quelque chose d'officiel. Est-ce que l'adhésion des personnels a été facilitée de ce fait ?

Yves : Il y a une adhésion qui a été facile parce que les enseignants ont vécu ça comme une aventure humaine efficace. Le fait de mobiliser des enfants sur un projet pédagogique, à travers des actions de classe, des expositions ou en recevant des amis qui venaient du Togo expliquer dans les classes ce qu'était un projet, très vite, la machine s'est mise en route, chacun prenant un petit peu sa part. Un professeur était intéressé par la mise en place d'une exposition, tel autre par rien du tout. Un autre qui était vraiment intéressé par l'accueil des partenaires, ou bien par des actions collectives qui étaient plus larges, c'est-à-dire comment tous ensemble avec toutes les classes du collège, de l'école, on pouvait faire des actions qui mettent en route avec plaisir, avec force, avec intelligence, les enfants.

Il y a eu comme ça des initiatives qui venaient et qui étaient très différentes. Par exemple à la kermesse de fin d'année au niveau du collège. Toutes les classes sur une demi-journée ou une journée se mobilisaient pour gagner des sous en faisant un stand. Au fond, les idées des enfants ont été prises en premier et ils ont trouvé avec leurs professeurs très vite des solutions pour les réaliser. Et puis il y avait d'autres initiatives. Par exemple, le fait de faire une course solidaire où toutes les classes se retrouvaient dans

[169] Née en 1990 de la volonté de jeunes africains faisant le choix d'un retour à la terre, la ferme Sichem est devenue une importante organisation paysanne pour l'autopromotion des communautés villageoises.

la ville de Grasse pour courir. C'était une autre façon aussi de vivre dans un territoire une expérience de solidarité.

SB : Cette expérience de solidarité est devenue en quelque sorte l'identité de l'établissement dans le territoire. Était-ce ce que vous recherchiez ?

Yves : Je dirais oui en partie parce que ce genre d'initiative ou ce genre de démarche porte effectivement vers des territoires puisque l'action des enfants va vers les parents. C'est à dire que si les enfants sont solidaires, les enfants savent en parler aux parents qui accompagnent, qui viennent fêter à différentes reprises aussi ce genre d'évènements, donc ça fait consensus et ça créé une force à l'intérieur de l'établissement. Ce faisant, c'est quelque chose qui se tourne aussi vers la municipalité et naturellement au-delà de l'établissement. Mais c'est toujours un mouvement en devenir. Il ne faut pas imaginer qu'une ville va changer une manière de voir. L'expérience sociale est évidemment une expérience politique, c'est à dire que les municipalités ont une vision, une expérience qui tient à l'engagement des associations, à l'engagement des personnes. D'une manière très globale sur la Côte d'Azur la lecture du monde large est une lecture qui reste humanitaire. C'est une lecture qui est assez réductrice par rapport aux enjeux qu'on perçoit nous comme acteurs de développement. On ne voit pas exactement les mêmes choses.

Comment une école qui s'ouvre à des enjeux ou à des pratiques de solidarité, je dirais plus fondées ou plus élargies, comment cette école a-t-elle une influence par rapport à une politique publique ? Parce que la question fondamentale, elle est là aussi quelque part. L'école est présente dans un territoire donné, elle est présente par rapport à une municipalité, elle est pleinement présente dans une communauté d'agglomérations, donc tout ça, c'est quelque chose qui est évidemment très intéressant.

SB : L'école transforme la société.

Yves : Oui, par l'éducation, il y a un mécanisme de transformation de la société. Si l'école rayonne, c'est qu'elle a un impact sur son environnement. Le fait de pouvoir exprimer, présenter une expérience de solidarité avec des partenaires, et pas seulement des bénéficiaires, des gens qui sont acteurs de leur propre transformation, c'est quelque chose qui a un impact. C'est difficile de juger de cet impact. Ce que je vois, c'est qu'on a commencé en 1990 à Fénelon, mais les relations avec les partenaires, les acteurs, sont toujours des relations suivies. Quelqu'un comme Antoine Zama continue à être accueilli à Fénelon, il peut présenter beaucoup de projets. Il y a des élèves de Fénelon qui, régulièrement maintenant, vont au Togo.

On mesure bien à certains moments, à certains endroits, une action de transformation, c'est à dire des jeunes qui ont reçu à Fénelon une formation et une éducation, qui prennent ensuite avec leur professeur l'initiative d'aller au Togo pour voir comment ça se vit, ces jeunes sont formés pour leur vie universitaire et ils prendront des responsabilités dans ce sens. Ce sont des leaders en graine. Cela fait partie de l'ouverture.

SB : Concrètement comment passe-t-on d'un projet d'enseignant à un projet de personnel de direction ?

Yves : On est passé d'un projet éducatif où quelque chose se vivait en tant que communauté d'élèves et de profs, à un projet de l'établissement. Là, c'est différent. Le projet éducatif est toujours là, il se vit, se décline dans des actions diverses, mais c'est un projet d'établissement. Ce n'est pas pour autant qu'on trouve une solution à toutes les questions. Par exemple, Fénelon a fait le choix de mener des partenariats avec 4 organisations, une au Sri Lanka, une autre en Egypte dans le sillage de sœur Emmanuelle, une troisième au Togo et une dernière en République Démocratique du Congo. Il y avait deux initiatives qui finalement étaient issues de MAS et qui étaient fortement ancrées sur une logique effectivement d'acteurs du développement. Il y avait une autre expérience qui

était davantage centrée sur l'action d'un prêtre au Sri Lanka, mais dans un cadre qui était plus familial et qui était soutenue par le chef d'établissement de Cannes. C'était une action qui était plus portée dans un cadre de charité, d'humanitaire, ce qui fait que les enjeux qui tiennent à l'organisation des acteurs n'étaient pas perçus. Cela donne des situations où il s'agissait effectivement de trouver des solutions pour un orphelinat qui devait nécessairement évoluer parce qu'il était de moins en moins reconnu par les autorités du Sri Lanka, il s'agissait de faire une ferme. Mais comme cela restait essentiellement une expérience qui était une expérience à caractère familial, les outils fondamentaux du développement solidaire n'étaient pas posés. C'est une expérience qui continue à vivre, qui est vraiment intéressante mais qui fonctionne dans ce cercle-là.

Une autre expérience qui est extrêmement intéressante, c'est celle de sœur Emmanuelle qu'ont poursuivie sœur Sarah et une autre sœur dans le quartier du Mokattam. C'est une expérience qui est extrêmement intéressante, qui ne s'est pas développée, qui ne s'est pas construite avec eux alors que le potentiel de cette expérience était colossal. C'est-à-dire il y avait là-bas des acteurs, des enseignants dans l'école du Mokattam, en particulier de jeunes religieuses qui sont maintenant en charge de ces questions-là et qui ont la passion véritablement de la transformation sociale. Mais il faut aller là-bas pour voir sur place ce qu'elles ont fait. Il y a eu plusieurs occasions où des élèves de Fénelon y sont allés. Mais avec une boîte à outils qui n'était pas suffisante ou pertinente. J'ai vu des élèves revenant du quartier de Mokattam faisant le compte-rendu de leurs actions en disant « c'est épouvantable ce qu'on a vu, c'est affreux, ce sont des gens qui vivent dans la crasse, c'est des gens qui vivent dans la misère ». Alors que ces enfants n'ont pas vu ce qui préexistait, ils n'ont pas vu que ce qu'ils voyaient dans la crasse c'était quand même un quartier qui était sorti du bidonville, qui était une ville avec des écoles, avec un hôpital. Donc on peut construire des contresens, on peut vivre des contresens si les accompagnateurs n'ont pas totalement intégré l'histoire qui s'est façonnée autour de sœur Emmanuelle. Cela montre bien le travail d'accompagnement à la fois historique, conceptuel, social et culturel. Il faut mettre les enfants au travail pour qu'ils comprennent, il ne faut pas seulement les emmener en Egypte pour dire « on va dire bonjour à sœur Sarah et puis on revient ». Certains se sont exprimés devant la commission solidarité pour dire des âneries énormes. Ils ont fait un beau voyage, mais ils n'avaient pas compris ce qu'ils avaient vu sur place.

SB : En passant de professeur d'histoire-géographie porteur de projet à personnel de direction porteur de projet, est-ce que tu as ressenti la nécessité d'une formation pour les personnels volontaires de Fénelon ?

Yves : C'est une vraie question. On aurait pu enfourcher ces démarches-là sous l'angle de la formation, mais ça n'a pas été vraiment le cas. La formation s'est faite chemin faisant, c'est à dire à travers l'expérience des élèves, des enseignants qui étaient embarqués. J'ai eu l'occasion de faire de la formation pour des élèves du post bac. On m'avait demandé d'intervenir pour leur donner quand même des compétences plus larges ou plus académiques en disant, voilà comment les choses se voient, s'évaluent.

En soi la formation des porteurs de projets n'était pas souhaitée par l'établissement, ce n'était pas perçu comme quelque chose d'utile ou nécessaire. Je ne porte pas de jugement du tout là-dessus, mais c'est vrai que la question de la formation est une question qui est pertinente à un moment donné. En revanche, il y a une formation qui se fait lorsqu'on reçoit des Africains, lorsque, année après année, des enfants font du travail, lorsqu'on est soucieux dans le cadre d'une commission solidarité de reprendre des fondamentaux, des questions. La formation se fait d'ailleurs, la sensibilisation existe bien et les démarches sont toujours portées.

En revanche, c'est vrai que des enseignants pourraient se former davantage. Il pourrait y avoir des modules de formation, pas nécessairement à l'intérieur de Fénelon, mais par d'autres organismes, par le CCFD ou bien par l'IniSia[170] maintenant, qui est l'organisation dans l'enseignement catholique qui prend en charge ces préoccupations de sensibilisation, de formation. La question de la formation est effectivement une question qui demande à être perçue, reprise.

SB : Malgré tout actuellement cette valeur chrétienne de solidarité va plus loin que le projet, elle est une façon d'être des personnels de l'établissement. Trente ans après il y a toujours le même engouement me semble-t-il.

Yves : Ce projet a des hauts et des bas, mais c'est un processus qui est toujours enclenché. Il peut y avoir des périodes de grande réussite ou de réactivation. Il peut s'essouffler à d'autres moments. Mais lorsque le partenariat est vécu et lorsque des enseignants de Fénelon vont au Togo (ils ne vont pas dans la Région des Grands Lacs, c'est trop dangereux) ils en reviennent transformés. Ce ne sont pas seulement des enseignants, le chef de la cuisine est allé là-bas. Ça montre bien que la rencontre, le donner et le recevoir est quelque chose qui nourrit profondément les gens.

La question chrétienne est une question qui est relative, c'est à dire que ce genre d'expérience, il ne faut pas les conduire à mon avis, même si je suis chrétien, dans une dimension qui deviendrait uniquement une dimension pastorale. Ce qui est la clé et ce qui est le levier principal, c'est qu'on est dans des modes d'animation qui construisent de la société civile. La clé, c'est ça, c'est à dire comment les gens deviennent acteurs. Et on se fout pas mal de savoir s'ils sont ceci ou cela. A Sichem, ce sont des chrétiens, mais ils mènent leurs actions au nom de la société civile et de toute la société civile, de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas. C'est très intéressant parce qu'on voit bien qu'il y a dans ce pot commun une réponse pour tous. C'est fondamental.

Il faut que les enseignants non chrétiens puissent se sentir totalement à l'aise et totalement portés par ce genre d'expériences qui sont des expériences d'action sociale, culturelle, environnementale, économique et politique, puisqu'il s'agit finalement bien de ça, c'est à dire construire des avenirs qui nous sont communs. C'est aussi l'une des traductions de ce que l'on appelle un partenariat, comment construire des avenirs qui nous sont communs ? De toute façon c'est bien ce que les jeunes d'aujourd'hui ont en face d'eux, un monde difficile, compliqué, où tous doivent construire des avenirs qui nous sont communs. Il n'y a pas mieux qu'une école pour essayer de bricoler, d'imaginer ou de donner des clés de compréhension, de réflexion, d'intelligence de ces thématiques. Une école à mon avis doit être profondément mobilisée sur ces questions, mais pas n'importe comment. Ce n'est pas uniquement en disant « il faut faire », mais en se demandant quelle est notre intelligence du monde. Quand les questions du développement solidaire sont prises à la racine, dans l'ensemble des composantes, on met en jeu l'intérêt de tout le monde potentiellement.

SB : Par conséquent cette expérience est transposable ?

Yves : Oui, elle est transposable. Elle est toujours transposable parce qu'on est dans un territoire, c'est là où on peut regarder ce que l'on est. On est dans ce territoire, acteur du territoire, acteur d'intelligence dans le territoire et aucun territoire ne peut construire son avenir en disant les autres territoires n'existent pas. Ce serait un danger social et politique colossal. On est dans des territoires, ces territoires vivent, il y a une société, il y a des entreprises, il y a des associations, il y a des élus et une école avec des visions, des

[170] Le Réseau des initiatives de solidarité internationale de l'enseignement catholique.

intérêts, des réflexions qui portent loin. Quand l'école fait sens, le métier devient passionnant.

29. Entretien avec madame Géraldine Germain, professeure-documentaliste à l'institut Fénelon de Grasse (06), réalisé le 2 avril 2021.

SB : Quels territoires avez-vous traversés avant d'arriver à Grasse ?

Professeure-documentaliste : J'ai d'abord travaillé dans l'académie de Rennes, je suis en reconversion. J'ai eu mon CAFEP en 2009 et mon premier vrai poste a été le lycée Fénelon. Je ne connaissais pas le territoire, j'ai tout eu à faire. Ma formation à l'IUFM ne m'a pas apporté d'outils en direction du territoire. J'ai une formation dans le domaine culturel qui me permet de connaître les structures culturelles, toutes formes de culture confondues.

SB : Comment avez-vous découvert ce territoire ?

Professeure-documentaliste : Il m'a fallu tout découvrir de ce qu'il se faisait ici. Le CDI avait vu passer beaucoup d'enseignants non titulaires qui n'avaient pas poussé les relations avec le territoire. J'ai voulu lier des relations avec le théâtre de Grasse, les musées etc. J'ai participé à des réunions avec les acteurs locaux et j'ai suivi des formations. J'ai aussi été nommé référente culture. J'ai vraiment voulu développer cette dimension de notre métier pour ne pas rester centrés sur notre culture. Cela n'a pas toujours été simple mais j'ai pu voir au fil du temps que des enseignants se sont inscrits dans des projets avec des partenaires locaux. Il est important de faire découvrir les réalités qui entourent nos élèves, jusqu'au niveau régional. Il faut faire l'effort et aller vers les acteurs locaux. J'ai l'impression que dans le public c'est plus courant d'aller vers l'extérieur, peut-être parce qu'ils sont davantage au courant de ce qu'il se fait sur le territoire. Par exemple le théâtre de Grasse travaille beaucoup avec les collèges publics. Pour nous établissement privé nous sommes obligés de faire la démarche.

SB : Est-ce que votre formation initiale vous a donné des clés ou bien ce sont les services institutionnels du rectorat qui vont ont aidée ?

Professeure-documentaliste : Un peu les deux, il y a vraiment eu besoin que j'aille à la pêche aux infos avec l'appui des chefs d'établissement aussi. Je reçois les infos directement car elles peuvent se perdre entre les bureaux du lycée. Je travaille aussi avec des structures en dehors de Grasse, la médiathèque départementale avec laquelle nous participons à un prix littéraire. Je fais partie du réseau des profs-docs Cannes-Grasse.

SB : Quelle est la politique de l'établissement en matière de partenariats ?

Professeure-documentaliste : Nous avions conventionné avec le théâtre de Grasse. Sinon nous passions par des sorties scolaires en bonne et due forme. J'informais l'équipe enseignante par mél, par voie d'affichage mais aussi en allant voir les professeurs. Il a fallu les convaincre que c'était très enrichissant pour leurs élèves. On travaille un peu toujours avec les mêmes personnes. Plus on avance dans le temps à l'école c'est plus difficile, surtout en première et terminale au lycée. Il faut préparer la séance t la réactiver par la suite.

SB : Est-ce que vous pouvez vous appuyer sur le projet d'établissement ?

Professeure-documentaliste : Nous avons beaucoup travaillé sur le projet d'établissement avec le précédent chef d'établissement. Le domaine culturel est le parent pauvre, même s'il existe un axe ouvertures. On sent que ce n'est pas la priorité, mais c'est lié à la réalité de l'établissement. Quand je travaillais dans un établissement rural, la culture était fondamentale, il fallait l'apporter aux élèves de toutes les façons possibles. Ici vu le contexte territorial on a moins d'attentes dans ce domaine. Je n'ai aucun contact avec la BCD de l'école, un peu plus avec la professeure-documentaliste du collège, nous sommes arrivées en même temps. Il y a peut-être plus de lien entre l'école primaire et le collège puisqu'ils sont sur le même site. J'ai suivi une formation sur le 100% ÉAC mais je

ne peux pas dire s'il y a vraiment une continuité. En revanche j'ai travaillé avec la professeure-documentaliste du collège sur le projet d'établissement et le volet documentaire. Les réunions de bassin sont très importantes car on fait venir à nous les structures territoriales.

SB : Est-ce que vous jouez aussi un rôle de coordination auprès de vos collègues enseignants ?

Professeure-documentaliste : Il y a les deux pratiques. J'ai martelé le fait que je pouvais centraliser les actions mais des enseignants font leurs projets sans me solliciter. Ils savent que j'ai beaucoup de contacts et d'informations. En revanche je ne souhaite pas faire que du service. Il y a des équipes qui ne me sollicitent pas et ne m'impliquent pas dans leurs projets.

SB : Est-ce que vous avez un lieu propice aux échanges dans le domaine culturel ?

Professeure-documentaliste : J'utilise la prérentrée pour faire un bilan sur ce qu'il s'est fait les années précédentes et annoncer ce qu'il peut se faire. En journées pédagogiques on parle rarement de ce sujet, surtout avec les réformes lycée. Les enseignants n'ont pas non plus suffisamment de temps de concertation. Je diffuse une newsletter qui est appréciée. La concertation sinon a lieu de façon informelle hors temps de travail.

SB : Avez-vous une implication personnelle dans le territoire ?

Professeure-documentaliste : Je ne suis pas très impliquée dans le milieu associatif. Bien sûr l'ancrage territorial du professeur-documentaliste est important, ce peut-être une aide.

SB : Est-ce que le projet de solidarité mené dans l'établissement est un fil rouge dans l'établissement ?

Professeure-documentaliste : Je ne suis pas sûre qu'un enseignant lambda saurait vous dire en quoi consiste le projet solidarité et la commission de solidarité, même s'il y a beaucoup de communication autour et des temps forts ponctuels. Mais peut-être que ça marche mieux au collège et au primaire.

SB : Vous sentez-vous soutenue par la direction dans votre mission d'ouverture avec le territoire ?

Professeure-documentaliste : Je l'ai eu avec le précédent chef d'établissement, il voulait qu'on ne soit pas en autarcie et qu'on s'ouvre. Il a signé des conventions avec le théâtre de Grasse parce qu'il suivait le projet. Nous sommes allés ensemble aux réunions d'informations ou il me demandait de le représenter. Le nouveau chef d'établissement est arrivé dans un contexte de crise sanitaire et de réforme du lycée, les liens territoriaux ne sont pas d'actualité. Il est évident que j'ai besoin du soutien du chef d'établissement pour accomplir ma mission d'ouverture territoriale. J'ai aussi été référente TPE, je représentais l'établissement dans les réunions à l'extérieur. Il faut aussi que le chef d'établissement se montre auprès des institutions du territoire. C'est un binôme qui fonctionne bien mais il faut que ce soit le choix du chef d'établissement et du professeur-documentaliste.

30. Entretien avec monsieur Benoît Mottet, CPE, deux enseignants et un élève du lycée Fénelon de Grasse (06), réalisé le mercredi 10 mars 2021.

SB : Quelles sont tes relations professionnelles avec les acteurs du territoire ?

CPE : Cela dépend de ce que l'on fait, de ce que l'on met en place. A un moment donné on était avec le CSAPA[171] pour la drogue, en lien avec les hôpitaux. On travaille avec le milieu associatif, la mairie et son service jeunesse qui a une action intitulée « CitéRêves ». Avant on se voyait régulièrement avec les CPE du bassin privé (Cannes, Grasse, Nice) pour des échanges d'expériences, ça fait quelques années que c'est tombé à l'eau. Et puis des parents. Nous avons un représentant de l'APL[172] par structure, lycée, collège. Ils sont intervenus au forum de l'orientation.

SB : Ce lien est-il essentiel, ou seulement un plus, ou encore pourriez-vous vous en passer ?

CPE : C'est un plus qui vient combler un besoin. Je cherche les compétences ailleurs. C'est la valeur ajoutée. Et puis c'est bien pour l'élève de voir d'autres personnes avec d'autres compétences. Par exemple quand je fais la formation des délégués, ça donne un peu plus de relief à ce que nous faisons. Tout dépend de la qualité des intervenants, s'ils savent faire preuve de pédagogie. Ce qui est important c'est que nous ne pouvons pas tout faire tout seuls. C'est trop d'informations. Il vaut mieux varier les personnes qui interviennent, les élèves ne les connaissent pas, il y a une écoute. Et puis dans leur domaine ils sont plus compétents que moi.

SB : Comment arrives-tu à identifier dans le territoire les acteurs qui vont pouvoir t'aider ?

CPE : Il n'y a pas de mode d'emploi. Ce sont des connaissances personnelles. Mais il y a aussi la documentaliste qui aide bien. Le mari d'une de nos enseignantes qui travaille dans tel ou tel domaine. Le père d'un élève qui est psy au C.S.A.P.A. D'un autre côté il n'y a pas tant d'associations intéressantes que cela. La documentaliste reçoit beaucoup de choses, c'est vraiment une personne ressource en lien avec les acteurs du territoire. Il y a aussi le chef d'établissement qui a aussi ses connexions. Les collègues CPE sont également de bon conseil et ont souvent eu besoin des mêmes ressources du territoire. C'est du réseau.

SB : C'est le fait d'être originaire de ce territoire qui te donne un avantage, il n'y a rien de formalisé ?

CPE : Être originaire du territoire donne un avantage certain. Je dirais même que c'est une chance de ne pas formaliser les choses pour ne pas entrer dans une routine. Il faut changer de point de vue pour ne pas ronronner. Par exemple pour la drogue on peut se donner bonne conscience en faisant des choses mais au risque que ce ne soit peut-être pas adapté au public. Par exemple l'association qui est intervenue au lycée, le C.S.A.P.A., est intervenue parce que nous avons les 3èmes au lycée, mais ils nous ont dit que ce n'était pas adapté aux lycéens, c'était plus pertinent de commencer au collège et même au primaire.

SB : Comment faites-vous le diagnostic des besoins d'interventions extérieures ?

CPE : Nous avons un conseil de direction qui fait remonter les besoins éducatifs. Et puis on fait un an sur deux parce que souvent c'est lourd à organiser. On fait aussi attention au parcours de l'élève de façon à ne pas reproduire les mêmes choses. Le suivi est une de nos

[171] Un centre de soins, d'accompagnement et de prévention en addictologie (C.S.A.P.A.) est une structure ayant pour mission d'assurer les actions de prévention et de soins aux personnes atteintes d'addiction à des produits (drogues, alcool) ou des comportements (jeux, sexe, troubles alimentaires...).

[172] Association des parents d'élèves de l'enseignement libre de l'institut Fénelon. APEL Fénelon Grasse (apel-fenelon-grasse.com)

forces puisque nous avons des élèves de la maternelle au supérieur. Nous avons des contacts avec le référent police et gendarmerie.

SB : Quelle est l'implication des enseignants dans ces actions ?

CPE : Tu touches quelque chose d'essentiel : l'appropriation par les adultes qui vont porter le projet. N'importe quel projet s'il n'est pas porté par l'équipe n'aura pas le même impact. Donc ça se prépare et comme de partout il y a ceux qui sont partants et ceux qui ne le sont pas. Mais globalement, contrairement peut-être au public, il y a la force du projet d'établissement. Quand tu es enseignant tu as certaines valeurs, forcément catholiques, comme l'ouverture au monde, ça fait partie de ton processus. Donc globalement il y a une adhésion importante même si certains râlent.

SB : Est-ce que tu pourrais préciser d'où vient cette propension à s'impliquer dans des projets ?

CPE : L'idée d'ouverture au monde, les valeurs humanistes pour dire chrétiennes catholiques, le partage, sont dans le projet d'établissement. Il y a là la coquille mais qui peut rester vide ou être remplie. Les personnels ici sont comme les élèves, ils ont fait le choix de venir dans cet établissement. On ne peut certes pas forcer, mais 90% des gens jouent le jeu. Un des relais importants c'est le professeur principal qui est chargé d'animer l'équipe pédagogique. Beaucoup de projets également sont portés dans le cadre de l'animation pastorale. Beaucoup d'enseignants s'y investissent en-dehors de leurs heures et il y a un emploi d'animatrice de la pastorale dédié à ces activités. La pastorale a aussi des liens avec les acteurs du territoire.

Professeur d'EPS : Je me souviens après avoir réussi le concours, j'avais beaucoup entendu parler de l'établissement. Je suis originaire de la Région, ma famille est implantée dans l'Audibergue, derrière Grasse. Quand j'ai été reçu par l'équipe de direction pour effectuer mon stage pratique, ils m'ont parlé du projet d'établissement et notamment du grand projet autour de la solidarité. J'ai senti qu'il y avait une culture, une culture du projet aussi. Ils m'ont finalement demandé de m'impliquer dans quelque chose qui avait du sens. A la fois faire ses cours normaux mais avec l'esprit maison, qui est d'aller au-delà sur des valeurs de solidarité. Demain d'ailleurs commence la semaine de la fraternité au collège, avec une kermesse qui implique des partenaires. L'ancien directeur du collège par exemple illustre bien les liens avec le territoire. Il était président d'une association Méditerranée-Afrique-Solidarité. Sa double casquette de directeur et de président d'une association solidaire rendait évident ce partenariat. C'est lui qui m'a accueilli aussi. Il m'a dit c'est une école bien sûr, on fait des cours, mais c'est aussi une école de projets, il faut être capable de s'inscrire dans un projet.

SB : Comment as-tu vécu cet accueil et ce discours ?

Professeur d'EPS : L'entretien s'est déroulé début juillet après une année difficile de validation de l'année du concours. Ma préoccupation a d'abord été disciplinaire, de bien faire mon cours de sport. C'est mon statut, il faut que je fasse bien ça. Et après ça a été une année importante parce qu'il y a eu la première année de solidarité internationale. C'est une énorme vague qui m'emporte, parce qu'on compte sur nous l'équipe E.P.S. pour organiser un cross dans la ville de Grasse, les profs de musique qui organisent une chorale, les profs d'arts plastiques qui se mettent à faire de grands panneaux d'accueil, tous les partenaires de Méditerranée-Afrique-Solidarité et donc de Fénelon, et donc de trente ans, il y a toute une histoire, on sent que c'est fort.

CPE : Le Sri Lanka, le Togo, l'Egypte, la RDC, la section internationale avec le Vietnam. Sœur Emmanuelle est venue car elle travaillait en Egypte.

Professeur d'EPS : C'est entré dans la culture en fait. Mais c'est fragile. Il y a une semaine de la fraternité au collège, on a de nouveaux collègues, on ne parle pas non plus de ces

nouveaux partenaires. Il faut sans cesse recréer des liens, c'est le rôle de la commission solidarité.

SB : Comment fonctionne cette commission de solidarité ?

Professeur d'EPS : Avant tout elle a pour rôle d'entretenir les liens avec les partenaires extérieurs mais elle s'occupe aussi la coordination de plus petits projets.

CPE : Là ce sont de grands projets mais il y a aussi de petits coups de pouce ponctuels parce que la question se pose si l'on doit travailler uniquement sur l'étranger. Tout le monde apporte son projet. C'était donc l'ancien directeur du collège qui avait institué cette commission de solidarité.

Professeur d'EPS : Il y a donc cette lame de fond dans laquelle on est pris, c'est un événement concret. Et on va au-delà des statuts, chacun est pris dans son projet. Pour moi ce sera d'organiser un cross, et je sais qu'il faudra un thème. On organise tout en fonction de la fraternité. La chorale se place ici et fait le chant, ensuite les élèves viennent courir. Les élèves démarchent et expliquent aux commerçants comment ça se passe, donc ça rayonne dans la ville.

CPE : Les élèves ont un T-shirt et un drapeau, ils courent pour le Togo etc. Il faut dire que l'on a une super équipe d'EPS

Professeur d'EPS : C'est donnant donnant. On est pris au sérieux, on compte sur nous. C'est vous qui gérez : la sécurité des gamins qui courent dans Grasse, l'organisation… On nous donne des responsabilités aussi. On sent qu'on a besoin de nous, ça crée l'équipe et il y a un retour.

CPE : Comme vous êtes bons, vous êtes très souvent sollicités !

Professeur d'EPS : L'événement concret fait passer des beaux discours aux actes, et là ça prend du sens.

SB : Est-ce que ces projets ont donné du sens aussi à ton enseignement, tu y vois une plus-value ?

Professeur d'EPS : Ah oui, nous en tant que profs d'EPS on se distingue d'un club qui cherche des performances. Nous ce qu'on veut voir ce sont des gamins qui coopèrent, qui acceptent les différences, qui se tirent vers le haut, qui sont capables d'interactions positives. Et quand on voit l'état d'esprit de cette commission de solidarité on se dit mais c'est exactement ça. Quand on voit les gamins souriants qui fournissent un effort au service d'autres, c'est ce qu'on veut voir dans nos cours. Cela réoriente du coup la manière de voir mon propre cours et il est intégré dans le projet. Et donc ça modifie tout, mon cerveau, ma manière de penser, je suis dans un établissement qui a ce cap, je suis complètement en accord personnel avec ce cap sur la fraternité.

CPE : Comme il y a des gamins qui se révèlent dans ces manifestations, qui ont un bon comportement en sport, c'est toujours intéressant d'avoir l'opinion d'un professeur de sport, comment l'élève est avec ses camarades. Car parfois il peut être en difficulté scolaire mais dans l'attitude c'est autre chose. Là aussi on peut en récupérer certains : « Eh bien tu vois là ce que tu as fait c'est génial ». Cela permet de réenclencher les choses.

SB : Est-ce aussi l'occasion d'un travail trans, inter voire pluridisciplinaire ?

Professeur d'EPS : Oui par exemple l'événement des secondes où l'on dit tous les enfants qui commencent leur lycée à Fénelon passent une journée d'intégration, mais pas une journée où c'est la fête, on se balance des pots de peinture, ce qui n'a pas trop de sens. Du coup on ne peut pas faire qu'en E.P.S., ce ne peut pas être qu'un événement sportif. On accueille les élèves à Fénelon il faut que ça touche toutes les matières. On arrive à faire une journée que je trouve très belle où il y a une prof d'arts plastiques avec un atelier, elle présente sa manière de voir les arts, et dans le collectif et la solidarité, elle dit on va faire une œuvre en ajoutant une pierre à l'édifice qu'on avait fait avant. Cela fait un fil rouge sur

toute la journée et à la fin il y a une espèce d'œuvre qui n'a pas de thème, et qui exprime à la fois l'art plastique et à la fois le projet d'établissement. Chacun a mis sa pierre à l'édifice pour aboutir à quelque chose de concret. Cela a demandé de réfléchir par matière mais aussi de se concerter et de se répartir.

CPE : La commission solidarité était aussi représentée dans cette concertation pour voir ce qui pouvait se faire dans ce domaine. Les gamins qui devaient partir au Togo ont parlé du Togo.

Professeur d'EPS : Et là ça s'ancre dans le territoire parce qu'il y avait la thématique du parfum, une nature entre mer et montagne. On est allé au lac de Saint Cassien, où il y a un peu toutes ces plantes qui sont particulières à la Région en lien avec la S.V.T.

SB : Est-ce que c'est une occasion pour les acteurs du territoire de venir à la rencontre de l'établissement en participant par exemple à la réunion préparatoire ?

Professeur d'EPS : Bien sûr. Pour cet événement par exemple il y avait la directrice de l'école des parfums de Grasse qui s'est déplacée pour assister à l'atelier et expliquer aux jeunes.

CPE : On partage aussi des enseignants.

Professeur d'EPS : Aujourd'hui nous avons dans l'établissement de jeunes ingénieurs qui utilisent notre cour pour recevoir un cours d'EPS par un professeur du lycée. A cette occasion se tissent également des liens entre ces élèves ingénieurs et nos lycéens.

CPE : Cela part d'un manque de locaux, de contraintes d'une structure locale. Et finalement il y a une vraie plus-value. La notion de solidarité et de partage contenue dans notre projet d'établissement va jusque-là.

SB : Comment fonctionne cette commission solidarité ?

Professeur d'EPS : Il y a une présidente de cette commission, bénévole.

CPE : Nommée à vie !

Professeur d'EPS : Elle assure cette mission en plus de ses heures de cours. C'est d'autant plus une contrainte qu'elle est prof de math, donc sans trop de possibilités de réinvestir dans ses cours. Quand une inspectrice par exemple vient, c'est là que l'on est renvoyé à son statut, c'est incroyable qu'il n'y ait pas un mot sur son implication dans le projet d'établissement via la commission de solidarité alors que c'est sa ligne directrice, c'est son fil rouge. Les math c'est important mais bon…

CPE : De même pour l'implication dans la pastorale ou pour faire le lien avec les associations.

Professeur d'EPS : Mais oui par rapport au sens et à l'impact finalement que ça a.

SB : Comment se fait la communication autour des projets ?

CPE : Il y a le site et les réseaux sociaux mais il faut aller chercher l'information.

Professeur d'EPS : C'est une culture que n'ont pas forcément les profs. Moi je ne suis jamais sur les réseaux sociaux. Finalement je ne mets pas beaucoup de photos de l'A.S., je les envoie à une personne en me disant que les parents vont voir. J'avais un blog créé par les minots où on mettait des photos. J'avais juste un contrôle. Il y avait de « belles plumes », c'étaient les élèves qui rédigeaient les articles. Un en particulier avait fait un texte sur la façon dont il avait vécu son match profs élèves.

CPE : Il n'y a pas d'endroits sinon.

Professeur d'EPS : C'est la difficulté de l'établissement.

CPE : La communication c'est la chose la plus compliquée dans un établissement. Fut un temps il y avait le Press'com qui était élaboré par une équipe pilotée par une enseignante.

Professeur d'EPS : On se rend compte maintenant qu'il n'y est plus. Il y avait un outil qui valorisait les projets de tous les enseignants, qui était distribué dans toutes les boîtes

aux lettres avec des photos. On l'avait en version papier sans être obligés d'allumer l'ordinateur ni le téléphone. Tout le monde était valorisé, se retrouvait et pouvait voir.

CPE : C'était un outil de communication, même l'évêque le recevait. Les chefs d'établissement à proximité le recevaient aussi.

Professeur d'EPS : Mon oncle qui a fait partie à un moment donné de l'APEL en tant qu'élu local recevait lui aussi le Press'com. Cela contribuait à faire du lien dans le territoire. C'était presque un organe de propagande !

CPE : C'est la communication interne et externe. C'est vrai que ce n'est pas très écolo, ça a un coût. On a un petit magazine qui est fait par les terminales et les prépas.

Professeur d'EPS : Il y a plusieurs initiatives : les classes européennes qui diffusent un petit journal rédigé en anglais aussi. Mais il n'y a plus ce format qui donnait une culture, qui affichait et mettait en valeur. On est tous pris par l'emploi du temps, les notes. Si on dit qu'on est une bonne équipe en E.P.S. c'est parce que nous faisons les emplois du temps en premier avec les contraintes dues aux installations et la piscine. Nous posons une heure banalisée tous les mardis pour tous les profs d'EPS, tous les huit, collège et lycée.

CPE : Cela est génial pour la dynamique de l'équipe. C'est un peu culturel aux profs de sport aussi.

Professeur d'EPS : Depuis 1984 il y a un projet d'EPS qui se base sur le contexte local, les partenaires éventuels, l'environnement, tout en tenant compte du projet d'établissement dans lequel on doit s'intégrer. Le projet est revu tous les mardis, comme le projet éducatif. Soit on le prend comme une contrainte soit on dit c'est intéressant, pour créer des liens et s'appuyer dessus pour des événements et le faire vivre. Les actions font sens pour les élèves par rapport à ce qu'on leur dit en E.P.S., et inversement c'est ce qu'on veut voir entre eux. C'est bien beau d'être solidaire avec les Togolais, mais ça commence entre vous.

SB : Est-ce que cette adaptation au territoire va jusqu'à prendre en compte des demandes du territoire ?

Professeur d'EPS : Non mais nous on exploite. On fait une sortie pour toutes les 4èmes au ski. On est réactif dans les deux semaines, on dit là il y a de la neige, on appelle les locations, on négocie les tarifs, on fait une journée à Gréolière et l'Audibergue qui est près d'Andon. Il y a aussi les projets qui se font sur Nice et le bord de mer, la visite des parfumeries, d'autres avec les profs d'arts plastiques.

SB : Cette transversalité qui s'appuie sur les possibilités du territoire donne du sens à ton enseignement.

Professeur d'EPS : Bien sûr, ça donne un cap. J'ai l'impression que ça m'a vraiment impacté, que ça m'a formé en tant qu'adulte. Depuis que j'ai commencé à 23 ans, je suis sûr que je n'ai pas les mêmes préoccupations. J'ai été fortement impacté par le projet d'établissement.

SB : Si tu étais dans un établissement qui ne faisait pas vivre le projet d'établissement de la même manière, qu'est-ce qu'il te manquerait ?

Professeur d'EPS : Une collègue de S.V.T. partie à la retraite disait : « on ne quitte pas Fénelon, si on le quitte, c'est qu'on part à la retraite ». C'est cela qui serait dur, de ne pas retrouver cette dynamique et cette culture. Je suis arrivé ici comme un cheveu sur la soupe et c'est ce qui m'a porté. Si je n'avais pas un cap, une identité ou un esprit maison autour de moi, je mettrais peut-être mon énergie dans le milieu associatif ou ailleurs. Ici je suis porté, je pense que ce serait un manque. Il pourrait arriver que je n'y adhère pas, mais quel établissement pourrait ne pas valoriser ce pan de la fraternité qui englobe aussi la réussite des élèves. C'est là toute la difficulté du travail de Chef d'établissement : que les professeurs se sentent totalement investis et acteurs de ce qu'ils vivent. Ils peuvent être

parfois très réactifs et parfois contestataires quand il y a quelque chose qui ne semble pas aller vers ce cap qui nous a été insufflé. Surtout quand il y a changement d'objectif, c'est un équilibre fragile.

SB : La dynamique est donc insufflée par la direction. Ma recherche part d'un article de chercheurs canadiens intitulé : *Les chefs d'établissement : les nouveaux pilotes de l'interaction éducation-territoire*[173]*.*

Professeur d'EPS : Ah oui, c'est exactement ça. Quand je suis arrivé, le chef d'établissement de l'époque était un pivot politique dans la ville de Grasse. Et puis il a choisi un bras droit vraiment orienté dans les valeurs humanistes, des valeurs catholiques en fait, on peut le dire. C'est le bon citoyen ++, je ne suis pas pratiquant, ni croyant d'ailleurs. Mais je respecte beaucoup, j'ai été éduqué dans ces valeurs. Ma vision c'était exactement celle-là, c'étaient des pivots du projet d'établissement et du local avec la création d'une dynamique et d'un esprit maison. En même temps il ne faut pas être trop interventionniste. Ne pas trop imposer les choses, doser, trouver un bon équilibre. Ne pas tomber dans l'absence d'impulsion non plus. C'est toute la difficulté de ce poste aussi de mon point de vue.

SB : Est-ce que les équipes attendent que le chef d'établissement par ses contacts attire des acteurs extérieurs dans l'établissement ?

Professeur d'EPS : Il faut aussi responsabiliser sans hiérarchiser pour ne pas créer de jalousies, c'est très compliqué. Responsabiliser des énergies et être un alchimiste qui perçoit un peu d'énergie sur tel domaine : « allez, si tu te sens, peut-être que l'on pourrait créer une association ». En tous cas valoriser toutes les initiatives, j'ai l'impression que c'est ça son rôle fondamental.

SB : Valoriser serait donc son cœur d'action. Mais comment valoriser ?

CPE : Pas seulement financièrement. Valoriser et accompagner, encourager. Mais il faut aussi protéger la personne, c'est un collègue, il faut qu'il soit bien perçu, il ne faut pas qu'il prenne trop de place, il faut qu'il soit protégé par l'administration. Un patron, s'il discute, il sent. S'il discute à la machine à café, c'est bien. « Tu as un projet, je t'aide, viens on en parle, tu veux t'appuyer sur qui, hop hop hop ». Encourager, accompagner, protéger.

SB : Ce n'est pas toujours facile pour un personnel de demander l'aide du « patron », qui lui-même ne sait pas tout ce qu'il se passe dans son établissement.

CPE : C'est l'expérience et la connaissance humaine des personnes qui entrent en ligne de compte. Quand tu connais bien une personne, que tu connais son parcours et ce qu'elle souhaite faire. Quand tu la reçois, tu connais la personne par les liens humains que tu tisses. C'est la discussion.

Professeur d'EPS : On est au cœur de la question et il n'y a pas forcément de réponse.

CPE : Il y a des réponses. Pour le chef d'établissement l'obligation est d'avoir une forte implication territoriale. Cela fait partie de son métier. Un précédent directeur fin politicien, qu'est-ce qu'il a fait quand il est arrivé ? Il s'est inscrit au Rotary club[174] de Grasse.

Professeur d'EPS : Cela faisait partie aussi de sa personnalité.

CPE : Mais un chef d'établissement se doit.

Arrivée de l'enseignante présidente de la commission solidarité accompagnée d'un élève de terminale venu faire du soutien en math.

[173] (Bouvier, Boyer, Eymard, & Rieutort, 2017)

[174] Voir note 70, p. 204.

Professeur d'EPS : La question qui se pose est comment impliquer les gens dans des projets sans être trop interventionniste.

Présidente de la commission solidarité : C'est très difficile. C'est ce qu'il nous manque ici aussi. Je vis cette situation très précisément car nous avons un projet qui appartient au projet d'établissement, donc tout le monde l'a choisi puisque tout le monde a décidé de travailler ici et pas ailleurs.

CPE : Peut-être pas pour les mêmes raisons.

Présidente de la commission solidarité : C'est un projet qui est annoncé.

Echanges avec le chef de cuisine au sujet de ce projet. Une kermesse de la fraternité doit avoir lieu le lendemain avec un dress code (un T-shirt blanc) partagé par tous les personnels. Le directeur qui a initié le projet doit venir au collège.

Professeur d'EPS : J'ai un cousin qui travaille dans une société de consulting. Il évalue des entreprises. Il résume en 3 points les éléments fondamentaux pour définir une entreprise en bonne santé. Le premier c'est le standard, c'est-à-dire que le produit final doit être de bonne qualité. Le deuxième il faut qu'il y ait un style de management, il faut que les employés aient l'impression d'avoir quelques initiatives, ni trop autoritaire ni un laisser-faire. Le troisième c'est l'esprit maison, que les gens aient l'impression, qu'ils adhèrent au projet quoi, c'est dire je suis content, je suis fier de ma boîte, j'amène ma pierre en retour. C'est exactement ce que j'ai envie de continuer à vivre à Fénelon.

CPE : Concrètement il y a quelques années on ne se réclamait pas de Fénelon. Aujourd'hui tu vois des élèves avec des T-shirts, des Sweats, arborant le logo de Fénelon dans toute la ville.

Professeur d'EPS : Et pour moi aussi, c'est un camarade de promo avec qui je faisais mon stage de titularisation à Cannes, qui m'a vendu l'établissement, qui m'a donné l'envie d'aller y travailler.

SB : Dans le public c'est plus souvent le « dieu Algorithme » qui décide pour toi.

Professeur d'EPS : Eh oui. Outre le fait que je voulais rester près de chez moi, c'était le fait de rencontrer un chef d'établissement et de faire partie d'une équipe autour d'un projet précis.

CPE : Et d'ailleurs ce qu'on faisait avant était très fort symboliquement, on remettait la plaquette de l'établissement au moment de l'inscription dans l'établissement avec les parents. Et on parlait à cette occasion du projet. C'était une sorte de contrat. Et si une des parties n'est pas satisfaite, il y a la possibilité de se séparer, ce qui est légal dans le privé.

Professeur d'EPS : Mais maintenant avec la décentralisation, les chefs d'établissement du public ont plus de pouvoirs, non ?

Présidente de la commission solidarité : Pour revenir à la commission, elle émane du conseil d'établissement mais elle n'a pas d'autorité. C'est perçu comme un lieu où l'on va se concentrer sur les actions d'animation pour les élèves, ou au mieux de vie pour l'établissement. L'autorité c'est toujours le chef d'établissement qui impulse. J'ai pu impulser une fois. Je suis allée à une réunion organisée par le territoire, c'était moi qui l'avais suggéré et j'étais accompagnée par le chef d'établissement. C'était une occasion. C'était une démarche du pays de Grasse. Nous l'avions su par un intervenant d'une association qui venait au lycée. Il nous avait invités à une table ronde parce que lui-même avait été mandaté pour l'organiser. On est arrivé comme ça, comme des personnes qui font partie du territoire. Il y avait nous et il y avait aussi d'autres membres d'associations du pays grassois. Nous y étions allés pour communiquer sur l'engagement que nous avions au niveau de la solidarité. C'était une réunion sous l'égide de la comcom je crois,

parce qu'il y avait un buffet. Il y avait des moyens derrière. Nous avions eu des projets d'inviter des associations extérieures qui sont acteurs sur le terrain local. Nous avions aussi fait venir la CIMADE[175] de Marseille. On aime bien faire venir des gens de l'extérieur.

SB : Quelle était la motivation des acteurs du territoire de venir à la rencontre des scolaires ?

Présidente de la commission solidarité : Très positifs, toujours heureux de partager avec les élèves leurs engagement, le sens de leur engagement, les expériences quand ils pouvaient. La transmission leur plaisait vraiment, il y a toujours eu de bons échanges dans les classes, quelle que soit l'association, qu'elle vienne parler des migrants, de bricolage. Ils se voient comme des compléments éducatifs. Les élus ne viennent pas dans l'établissement. J'avais fait une démarche auprès d'une élue de Grasse à la francophonie mais cela n'a pas abouti.

CPE : C'est davantage au niveau du chef d'établissement. Les élus viennent pour le projet *CitéRêves*[176] au niveau des lycées. Le maire passe en début d'année.

SB : En tant que présidente es-tu amenée à faire le lien entre les projets des collègues et ta connaissance des acteurs du territoire ?

Présidente de la commission solidarité : Oui, on le fait tout le temps. En fait c'est par thématique. Des enseignants s'intéressent à un projet sur le handicap, alors ces personnes vont aller chercher des informations et elles vont me demander ensuite si je connais ces associations et si d'autres personnes ont travaillé avec. Les projets faits en classe sont ensuite partagés dans des lieux de vie communs. La communication entre nous passe, mais pas tant dans mon rôle de présidente de la commission solidarité. C'est très informel. La solidarité internationale c'est ce qui passe le plus. C'est moins loin, souvent les personnes ici sont intéressées par des choses plus locales.

CPE : La commission fait aussi du local.

Présidente de la commission solidarité : Mon rôle est vraiment de m'assurer du suivi des partenariats avec l'international.

CPE : On a déjà donné aux petites sœurs des pauvres. C'est très ponctuel.

Présidente de la commission solidarité : Mon rôle est vraiment sur l'international. Il y a un certain budget provenant de fonds à collecter sur les sites. Il y a un certain budget quand on rassemble tout. Cet argent il faut le répartir en fonction du suivi des projets qu'on regarde. Qu'ils soient nourrissants pour nos élèves, qu'ils soient aussi porteurs de choses qui nous paraissent pertinentes. Par exemple on a aidé à acheter un bibliobus plutôt que donner telle somme à tel acteur.

---

[175] Comité inter-mouvements auprès des évacués

Dans les années 30, l'Europe est en détresse. L'œuvre perverse du nazisme atteint des sommets. La pensée protestante, en France comme en Allemagne, n'est pas inactive devant les prémices de la tragédie. Le 18 octobre 1939, à Bièvres, les dirigeants du CIM, créent la CIMADE[175] (comité inter-mouvements auprès des évacués) pour venir en aide, notamment, aux populations évacuées d'Alsace et de Lorraine, au nombre de 200.000 environ.

Des équipes sont constituées (d'où le terme d'équipiers encore en usage aujourd'hui) qui accomplissent un travail à la fois d'évangélisation et social auprès des évacués alsaciens. La Cimade a pour but de manifester une solidarité active avec les personnes opprimées et exploitées. Elle défend la dignité et les droits des personnes réfugiées et migrantes, quelles que soient leurs origines, leurs opinions politiques ou leurs convictions. Elle lutte contre toute forme de discrimination et, en particulier, contre la xénophobie et le racisme. » (Article 1 des statuts de La Cimade).

[176] La ville de Grasse lance l'appel à projets «CitéRêves» auprès des jeunes grassois pour leur permettre de réaliser ou de défendre une idée qui leur tient à coeur. "Si tes rêves construisent et rassemblent, Cité Rêves soutient ton engagement" *(Source Service jeunesse - Ville de Grasse)*

CPE : C'est important, il ne faut pas que la commission solidarité soit une banque. On finance les projets qui correspondent à nos valeurs. Il ne faut pas dire l'année dernière vous nous avez fait un chèque de tant, c'est reconduit l'année suivante.

Présidente de la commission solidarité : Et puis les partenaires que l'on a sont des partenaires de 30 ans. C'est une histoire. On ne change pas d'associations d'une année sur l'autre. C'est un engagement dans le temps. Ce travail-là demande un suivi précis et d'endurance. Certaines associations voudraient travailler avec nous car ce qu'il se passe ici est extraordinaire : on leur ouvre la porte de nos classes, ils ont des échanges fabuleux avec des acteurs internationaux qu'ils ne rencontreraient pas ailleurs. Pour l'avenir je souhaiterais un appariement avec le Togo, mais pour l'instant ce n'est pas acquis par les enseignants d'ici et de là-bas non plus. Nous ne sommes pas encore d'accord sur ce que l'on pourrait partager.

SB : Quelles sont tes relations avec le chef d'établissement par rapport à la commission solidarité ?

Présidente de la commission solidarité : C'est un peu flou. C'est un engagement bénévole où il n'y a pas de contrat. En revanche chaque fois que j'ai besoin de quelque chose je l'obtiens. Même des formations. Ce n'est pas contractualisé et je ne suis pas dans l'organigramme. Je ne suis invitée à aucune réunion officielle d'organisation. Même là sur le temps fort qu'on organise au collège, c'est par la hiérarchie comme un projet enseignant. Ce n'est pas vu comme un projet au niveau de l'établissement. Je coordonne et c'est souhaité par ma hiérarchie, mais elle ne s'y implique pas, depuis toujours.

Professeur d'EPS : C'était le directeur du collège qui était le président de cette commission jusqu'à son départ à la retraite.

Présidente de la commission solidarité : Oui parce qu'il l'avait créée. Malgré le soutien bienveillant dont je bénéficie de la part de ma hiérarchie, il manque le lien des personnes qui sont à des postes carrefours, c'est-à-dire la direction. Ils renvoient beaucoup sur la commission solidarité. Par exemple la responsable du collège m'a dit qu'elle pouvait m'aider si j'avais besoin. Mais elle n'est pas présente plus que ça et elle organise autre chose en même temps. Dans sa tête il y a d'autres priorités que celle-là, alors que c'est un événement énorme.

SB : Cette position carrefour des directeurs est davantage attendue sur la visibilité qu'ils pourraient donner à l'événement ?

Présidente de la commission solidarité : Non, c'est surtout du liant. Pour demain par exemple les surveillants n'étaient pas au courant. Pourtant notre projet prévoit de vivre les choses ensemble. Que chacun à son niveau puisse vivre des expériences. Malheureusement on a le sentiment que certains sont concernés et d'autres non. J'ai longtemps pensé que c'était seulement un problème de communication, certaines informations n'avaient pas dû être transmises. Mais pour l'avoir organisé cette année et pour y avoir été attentive, j'ai pu constater que c'était fait intentionnellement.

SB : Cela enlève un peu de son caractère commun à l'événement.

Présidente de la commission solidarité : Oui, cela donne de fait une nature pédagogique à l'événement alors qu'il devrait faire partie de la politique de l'établissement en étant qu'expression du projet d'établissement. L'avantage quand même c'est que ce projet n'a pas été normalisé : on ne m'a pas imposé des choix, j'ai été complètement libre.

SB : Il est donc nécessaire que cette position carrefour du personnel de direction légitime en quelque sorte ton travail ?

Présidente de la commission solidarité : Oui, sans être obligé de le faire, ils apportent du liant. A leur poste, ils n'ont pas fait le liant qui était dans leur espace d'action, leur champ de compétences.

CPE : C'est surprenant parce que ce n'est pas compliqué.

Présidente de la commission solidarité : Cela vient peut-être d'une question d'adhésion.

Professeur d'EPS : Ils pensent que c'est une question pédagogique, ils ont peut-être du mal à trouver leur place dans tout ça.

SB : Est-ce que dans cette commission tu fédères aussi avec le primaire ?

Présidente de la commission solidarité : Oui, et là aussi le primaire était toujours présent. Mais par exemple le directeur n'était pas là cette année à la première réunion car il devait répondre à des questions de parents d'élèves sur le COVID. J'ai pourtant fait des comptes-rendus mais il n'a pas suivi le projet alors qu'il a toujours été très motivé. De ce fait les instituteurs engagés n'ont pas joué leur rôle non plus. J'ai des retours disant « on vient d'apprendre cela par des parents ».

SB : Es-tu bien identifiée à l'intérieur de l'établissement et à l'extérieur ?

Présidente de la commission solidarité : On est un petit groupe de 3 ou 4 personnes bien identifiées, j'en suis la présidente mais le fonctionnement est collégial. En revanche à l'extérieur non, nous ne sommes pas du tout reconnus. Un acteur du territoire qui voudrait entrer en contact avec moi devrait contacter tout d'abord l'établissement. Les responsables de sites me renvoient des informations. Je ne suis pas dans l'organigramme ni officiellement ni officieusement.

CPE : C'est une spécificité de Fénelon, ça fait partie de son A.D.N., c'est spécifique. Tu as tout de même une adresse mél et un tampon signature que tu n'utilises peut-être pas.

SB : Et est-ce qu'elle est utilisable de l'extérieur cette boîte mél ?

Présidente de la commission solidarité : Oui, on pouvait me joindre comme ça mais je ne m'en sers pas. Il y a eu cette volonté et quoi qu'il en soit cela reste de la technique et je n'ai pas le temps ni les moyens de le faire. Cela ne s'est jamais fait comme ça directement. C'est l'établissement qui va chercher les initiatives à l'extérieur et les fait entrer. Cependant nous avons parfois des contacts directs après une manifestation, des personnes, des parents et d'anciens élèves viennent vers nous pour présenter des initiatives.

SB : Est-ce que cette commission pourrait être présidée par un enseignant du 1er degré ?

Présidente de la commission solidarité : A l'origine c'était le directeur du collège qui en était président, c'est lui qui était à l'origine du projet. Cela pourrait être un professeur des écoles, ce n'est pas interdit. Cela ne s'est pas encore produit étant donné qu'il n'y a qu'une seule commission dans l'établissement et que cela n'existe pas dans d'autres établissements, du moins privés. Mais des collègues profs des écoles participent à cette commission, et certaines font aussi partie du conseil d'administration des associations partenaires. Quand je suis arrivée c'étaient les responsables qui pilotaient. Et l'avantage justement c'était que quand quelqu'un de la direction impulse un projet, il communique dessus. S'il l'impulse, c'est que ça lui tient à cœur et que dans son rôle ça existe.

CPE : Et en termes de communication cela a plus de poids.

Présidente de la commission solidarité : Ne serait-ce que dans les réunions comme hier, il est au courant de tout ce qu'il va se faire. Il informe aussi ses collègues des autres directions. Hier la responsable du collège ne pouvait donner que les informations que nous lui avions communiquées. Il y a une différence entre porter et autoriser.

SB : Est-ce que ce projet influe sur la façon dont vous enseignez votre matière, est-ce qu'il y a pour les élèves un curriculum particulier ?

Professeur d'EPS : Oui, notre devise est : « s'entraîner en s'entraidant ».

Présidente de la commission solidarité : J'enseigne les maths, donc je reste très centrée sur ce que j'ai à dire. Après j'ai des élèves qui ont fait partie des projets, étant partis en Afrique, ça change la relation. Je fais aussi venir en classe des intervenants, une autre relation s'installe. Il m'est arrivé aussi de montrer comment en Afrique on fait du calcul mental. En histoire-géo c'est beaucoup plus porteur, c'est sûr.

Professeur d'EPS : C'est une matière qui est très centrée sur l'individu, ce n'est pas le résultat d'une équipe comme nous. J'ai acheté un livre qui s'appelle *L'entraide - l'autre loi de la jungle*[177]. Pour survivre, il faut s'entraider.

CPE : Dans l'enseignement supérieur il y a parfois plusieurs étudiants qui s'entraident en groupe, ça crée une dynamique de travail.

SB : Ce n'est donc pas un cours sur la solidarité ou la coopération, le projet permet de vivre la solidarité et la coopération.

Présidente de la commission solidarité : Quand nos partenaires viennent, ils vont au plus profond de nos classes. De même quand nous sommes allés au Togo, il m'a été donné de faire cours devant cent gamins ! Cette fois-là c'était improvisé mais on a déjà construit des choses ensemble. Il a fallu 3 voyages pour arriver à travailler ensemble, parce que nous n'avions pas la même vision des choses, il y a aussi une différence de moyens. J'entrevois plusieurs pistes de développement du projet mais j'ai besoin que la direction me donne une vision et une motivation. C'est un des aspects du projet d'établissement mais c'est devenu la dernière priorité. On prépare tout puis par exemple la veille de la rentrée il se passe ça et ça, et voilà nous sommes relégués. Quand c'était le directeur qui organisait la réunion ce n'était pas comme ça. Il faut qu'il y ait une gouvernance, un pilotage d'adhésion de la part de la direction. Il ne suffit pas que ce soit inscrit dans le projet d'établissement, quand il n'y a pas de personne, il n'y a pas de personne. Il faut des bras qui portent.

Professeur d'EPS : Le projet d'établissement est un peu moins clair maintenant. Sur la plaquette, tout un tas de mots qui sont très beaux, c'est une compilation de mots, « personnalisation, réussite, excellence ». Alors que quand on est accueilli par le chef d'établissement avec cette phrase « Ensemble fêter la vie », ça a un autre sens et une autre portée que ce qu'on entend en formation : « S'intégrer dans le territoire, attention Z.E.P., public difficile ». C'étaient des trucs très sérieux. « Ensemble fêter la vie » c'était dans le projet d'établissement. Et dans le journal on voyait « Fénelon fête la vie » au moment du carnaval. Mes proches me disaient « il n'y a qu'à Fénelon qu'on voit ça ! ».

Présidente de la commission solidarité : Quand on est capable de faire des fêtes régulières, que les gens viennent sur leur temps perso pour faire une fête, ou si c'est sur leur temps professionnel et non en train de corriger des copies, ce sont des signes évidents de réussite communautaire. La fête c'est le fruit.

SB : Comment a été écrit ce projet d'établissement ?

Professeur d'EPS : Il y a eu une consultation après le départ d'un chef d'établissement.

CPE : Oui on a rediscuté du sens que l'on donnait au mot excellence, il y a eu un débat.

Professeur d'EPS : Tout le monde est arrivé à l'idée que l'excellence ce n'est pas l'élitisme, c'est faire de son mieux. C'était important qu'on le précise à cette occasion.

CPE : Mais depuis nous n'avons plus eu l'occasion de revenir sur le projet d'établissement. Et le côté festif, qui était très présent avec le premier chef d'établissement, a un peu disparu après son départ.

Professeur d'EPS : Pourtant son successeur n'hésitait pas à mettre les pieds dans l'eau pour venir tirer les kayaks quand on était en activité avec les élèves !

[177] Gauthier Chapelle , Pablo Servigne, Les Liens qui Libèrent, 2017.

SB : En tant que « Fénelonnien », quel bilan fais-tu en termes d'avantages et d'inconvénients, de ta scolarité dans cet établissement ?

Elève de terminale : Je suis dans cet établissement depuis le C.P. Au niveau du cadre de travail, je le vois par rapport à d'autres camarades de mon âge, il y a un plus grand soutien dans le travail et dans les exigences de travail. Fénelon c'est extraordinaire. Parfois on peut s'en plaindre, on est fatigué, on a devoir sur table tous les lundis, des devoirs de 4h, on a des contrôles au dernier trimestre presque tous les jours. On nous prépare à l'avenir je pense et c'est un peu comme dans les bonnes institutions, dans le sport ou autre, c'est viser haut pour atteindre un niveau satisfaisant. Il y a aussi beaucoup d'appuis au niveau culturel, ouverture d'esprit. Plus jeune j'allais à l'aumônerie pendant tout le primaire et tout le collège, je me souviens aussi à Fénelon il y avait les carnavals et des kermesses. Les journées à thème dans le lycée, découvrir des cultures, à la cantine ou dans la cour. C'était vraiment une belle expérience, et je pense que l'on a de la chance par rapport à d'autres établissements.

SB : Ces ouvertures et ce soutien te servent pour ton projet et pour l'avenir ?

Elève de terminale : Oui pour moi ce cadre de travail m'apporte beaucoup car j'aime bien sortir avec mes amis et faire la fête. Par exemple le mercredi après-midi j'ai la possibilité de rattraper des notions de maths avec mon professeur. J'ai été accompagné par le chef d'établissement qui m'a donné des conseils pour mes choix de spécialité, j'ai pu encore changer de voie et de parcours. Je pense que l'on est bien accompagné quand même. On nous donne toutes les clés pour aller où l'on veut.

SB : Tu sens donc qu'il y a une différence positive dans ce qu'apporte cet établissement ?

Elève de terminale : Oui au niveau rythme de travail surtout, les devoirs de 4h ne nous font pas peur car on sait s'organiser.

CPE : Et comment as-tu vécu la période de confinement ?

Elève de terminale : C'était assez individuel, il fallait de la volonté. Si on ne veut pas suivre un cours on ne le suit pas. Mais les profs ont toujours été là pour nous accompagner.

SB : Est-ce que ce « cocon », qui certes donne beaucoup de clés, ne t'a pas donné la sensation d'être dans un monde un peu à part ?

Elève de terminale : C'est très personnel, ça dépend de chaque personne. Je suis quelqu'un de curieux qui va découvrir d'autres choses. Mais c'est vrai que c'est un peu l'ambiguïté à Fénelon : c'est fermé au niveau du travail, on est dans notre bulle et on envoie pour avoir un niveau au top du top. En même temps nous participons à de nombreux projets, que ce soit au niveau de la culture, de la solidarité, les ouvertures en Afrique, en Asie, au Mexique. C'est un peu à double tranchant.

SB : Les ouvertures compensent ?

Elève de terminale : Oui c'est ça. Il n'y a pas vraiment de fermeture, on n'est pas juste entre nous et les autres on s'en fout, ni l'inverse. C'est bien équilibré.

Présidente de la commission de solidarité : Pour avoir eu des enfants dans le public, il n'y a pas d'un côté un cocon et de l'autre une absence de cocon. Eux ils sont entraînés à la dure, ils sont entraînés à bosser, ce qui leur permet d'être au top en arrivant. C'est un choix. Cela se voit dans le postbac avec des élèves qui n'ont pas suivi leur scolarité à Fénelon, sérieux aussi, mais pour qui ce n'est pas une évidence de s'investir dans les choses à faire en plus, d'aller plus loin, dans les propositions qui ne sont pas obligatoires.

SB : Est-ce que tu as l'impression d'être plus sollicité qu'ailleurs pour participer aux projets ?

Elève de terminale : Non parce que les projets sont bien intégrés dans les cours. Il n'y a pas tant de projets que ça. Et puis il y a des élèves qui naturellement se proposent et prennent en charge des actions.

12. Les sites distants de l’enseignement supérieur

31. Entretien avec madame Angela Barthes, professeure de géographie à l'IUT de Digne les Bains (04), réalisé le 12 février 2021.

SB : Quelle est la situation de l'IUT en termes de direction ?

Enseignante : Il n'y a plus de direction sur place. Les personnels ont des initiatives sans en avoir la légitimité pour relayer avec le territoire.

SB : Administrativement, c'est un IUT multisites.

Enseignante : La direction est à Aix-Marseille. La directrice a deux directeurs-adjoints, un à Aix et un autre à Marseille. Ils se partagent les sites. Le directeur-adjoint de Marseille s'occupe du site de Digne. Ce sont tous les trois des enseignants-chercheurs.

SB : Quels sont les champs d'intervention du directeur-adjoint dont vous dépendez à Digne ?

Enseignante : Il gère la partie administrative interne à l'IUT : les personnels, la sécurité, l'information juridique…

SB : Il n'intervient pas dans la coordination pédagogique ?

Enseignante : Il y a deux chefs de département à l'IUT : une cheffe du département génie biologique et l'autre qui est cheffe du département gestion administrative et commerciale.

SB : Quand il y avait un directeur, s'occupait-il de la partie pédagogique ?

Enseignante : Oui il coordonnait les chefs de département. Mais il s'attachait surtout à ce qui fait l'identité d'un IUT, c'est-à-dire avoir un ancrage territorial. C'est pour cela que dans les années 90, au moment de la démocratisation de l'enseignement supérieur, on a créé de petites structures à bac +2 ou 3 dans des petites villes comme Digne, Auch, Tarbes. L'idée était de promouvoir un développement local avec un ancrage territorial important. Il gérait les relations avec les collectivités, les conventionnements avec le territoire, il faisait en sorte que les étudiants et le territoire puissent avoir une communauté d'actions.

SB : En tant qu'enseignante, quels sont tes besoins de liens avec le territoire ?

Enseignante : Quand il y avait un directeur sur place, on avait une politique de site avec les interactions avec le territoire. On a été impliqués dans la politique avec le Géoparc ici, avec les étudiants, à l'époque où les maires du 04 voulaient faire un certain nombre d'aménagements du territoire. Quand on avait connaissance de ces projets-là, on mettait en œuvre ce qu'il fallait d'un point de vue pédagogique, et notamment les projets tutorés et les stages pour le suivi sur le territoire, dans le cadre d'un projet d'établissement. Actuellement nous n'avons plus de projets de site, on n'a plus de politique de site, hormis les politiques de département qui retranscrivent les directives nationales en fait. On n'a plus de lien réel avec le territoire, on n'a plus de possibilité de signer des conventions et de s'insérer dans des projets. En tant qu'enseignante ça s'est soldé par un relatif désintérêt pour ce que je faisais auparavant. Donner des cours avec un ancrage territorial c'est une chose, donner des cours pour donner des cours sans perspective d'ancrage c'en est une autre. Quand on n'a jamais connu ça, c'est une chose, quand on l'a connu et qu'on ne l'a plus c'est plus compliqué. Ce dont j'ai besoin c'est d'avoir une direction ou une direction-adjointe sur place avec une politique de site, pour un ancrage territorial et donner du sens à l'enseignement en contexte.

SB : Y-a-t-il une moins-value pour les étudiants dans cette situation ?

Enseignante : Pour moi il y a moins de cohérence. Les étudiants suivent un enseignement, une licence professionnelle d'aménagement du territoire, s'il n'y a pas d'ancrage territorial pendant leur formation il va leur manquer une insertion dans le tissu économique local. L'insertion professionnelle a davantage lieu pendant leur stage qu'ils peuvent faire sur la France entière. Mais ce qu'il leur manque maintenant c'est une

interaction avec le terrain direct et il manque aussi une interaction du prof avec ce terrain direct. Les étudiants ont des projets déconnectés, ce qui n'enlève rien à la qualité pédagogique, mais qui enlève à la cohérence de ce qui est fait. Ils retrouvent un ancrage territorial dans leur stage, par exemple en Bretagne. La moins-value est davantage sur l'année que sur la formation.

SB : Est-ce qu'il y a un effet sur la motivation dû à l'absence d'ancrage local ?

Enseignante : Je ne pourrai pas le dire pour les étudiants. En revanche c'est très vrai pour l'équipe enseignante.

SB : Est-ce que cette situation vous demande en tant qu'enseignants de modifier vos pratiques, y a-t-il une moins-value pédagogique ?

Enseignante : Oui, c'est pour cela que je me débrouille pour maintenir des partenariats, sans aucun cadre légal. Avant c'était facilitant, le directeur signait des conventions. Aujourd'hui personne ne dit rien, ne fait rien officiellement, la direction ne le sait pas. De manière pédagogique on le fait quand même avec des partenaires de façon très informelle. Nous sommes quand même dans des projets mais ce n'est pas répertorié dans l'établissement, ce sont des ancrages désordonnés, des initiatives personnelles des enseignants, qui ne participent pas à l'identité de site.

SB : Dans quels cas est-ce une nécessité d'aller vers le territoire ?

Enseignante : On peut enseigner sans partenariat territorial, mais si on a une idée de se renouveler au niveau pédagogique, c'est possible. On peut rester au niveau théorique en salle et ne jamais évoluer. Mais pour moi ce n'est pas satisfaisant.

SB : Du point de vue des étudiants, y a-t-il une différence entre un étudiant qui aurait suivi cette même formation avec un ancrage territorial et un étudiant qui n'en aurait pas eu ?

Enseignante : Non, seulement en termes d'intérêt, de sens et de motivation. J'ai mené l'année dernière un projet avec mes étudiants de licence professionnelle sur la transition écologique avec le Parc naturel du Ventoux. Ils étaient ravis de me parler des entretiens qu'ils avaient faits, de ce qu'ils avaient réalisé. Ils acquièrent une vision holistique, systémique et ils envisagent mieux la complexité en étant sur le terrain. En classe, de façon virtuelle, c'est moins riche et motivant, ils se sentent moins utiles.

SB : Quel est le point de vue des acteurs du territoire sur cette difficulté à nouer des partenariats ?

Enseignante : Ils nous connaissaient avant la disparition de la direction. Même si cela s'est passé progressivement, ils sont très frustrés car ils ne peuvent plus signer de convention. J'ai en mémoire un élu qui me disait : « Avant je venais tous les mois à l'IUT, maintenant je n'y viens plus, quand il y a un projet c'est exceptionnel ». Certaines subventions qui stipulaient qu'il devait y avoir des liens continuent à être versées alors que ces liens n'existent plus. C'est d'autant plus frustrant qu'elles sont versées à Marseille pour payer le chauffage de l'IUT. Les structures comme le Géoparc ont cherché à signer des conventions avec nous, mais comme ils n'y sont pas arrivés ils ont abandonné et nos relais sont partis. On n'a plus que des relations individuelles.

SB : Quelles étaient les plus-values pour les acteurs du territoire quand ils avaient des partenariats avec l'IUT ?

Enseignante : Les étudiants fournissaient une main d'œuvre qui prenait en charge de petites enquêtes, des montages de projets à leur échelle qui permettaient de faire des préfigurations. Aujourd'hui il n'y a plus que les stages, mais qui peuvent se dérouler sur l'ensemble du territoire national. On pouvait aussi apporter grâce à ces conventions, de l'aide à de petits projets qui ne pouvaient pas se faire aider habituellement. Par exemple l'écomusée de La Javie, quasiment associatif, qui ne pouvait pas se payer des études sans

l'aide de l'IUT. Les étudiants dans cet exemple ont aussi cartographié les champs autour du village pour recenser les poiriers à Sarteau.

SB : Qu'en est-il de l'image de l'IUT dans le territoire ?

Enseignante : Je pense qu'elle s'est dégradée depuis qu'il n'y a plus de direction sur place. Les collectivités n'ont plus d'interlocuteurs légitimes qui puissent prendre des décisions politiques. Ils ont des tas d'interlocuteurs dans le désordre, de gens qui ont des initiatives individuelles.

SB : Est-ce qu'il y a encore des conventions qui sont signées aujourd'hui ?

Enseignante : Comme il n'y a plus de politique de site on ne sait plus non plus ce qu'il se passe. J'aurais du mal à te dire ce qui est fait et pas fait. Les directions d'Aix et de Marseille se désintéressent de ce qui est fait ici, ce n'est pas leur problème. Les conventions en cours se poursuivent mais à ma connaissance il n'y en a pas de nouvelles. Ils veulent qu'on suive les directives nationales mais ce qu'il se passe sur le territoire leur passe bien haut !

SB : C'est un peu comme un bateau qui aurait coupé ses moteurs mais qui continuerait encore à avancer.

Enseignante : C'est un peu ça. Je pense que quand il y a un directeur-adjoint au moins dans un IUT, il se passe des choses.

SB : Si tu trouvais un partenariat intéressant, quels genres d'obstacles rencontrerais-tu pour le faire signer par un membre de la direction à Aix ou Marseille ?

Enseignante : Tout simplement il dirait que ça n'entre pas dans ses missions. Cela ne les intéresse pas. C'est pas son problème. J'ai déjà eu le cas concret. Des partenaires locaux venaient nous voir pour signer des conventions et ce n'était plus possible. Cela n'entre pas dans les missions de l'IUT pour lui, qui sont de faire marcher l'IUT, la formation des enseignants, la formation des étudiants, du mieux possible, et pour cela il faut suivre les directives nationales, et tout ce qui sort de ça c'est coûteux et ce n'est pas dans les missions de l'IUT.

SB : C'est de l'ordre du jugement personnel de la direction ou est-ce une consigne nationale ?

Enseignante : Ni l'un ni l'autre, c'est le changement de structure, l'éloignement du territoire qui modifie la perception qu'en a la direction.

SB : Est-ce que la direction à Aix ou Marseille refuse tout autant les ancrages territoriaux dans les IUT où elle est présente ?

Enseignante : Elle n'en voit également pas l'intérêt je pense, d'autant plus que c'est moins utile en milieu urbain qu'en milieu rural. Surtout qu'ici les diplômes, gestion administrative et commerciale, tourisme, aménagement du territoire, agronomie, génie de l'environnement, nécessitent cet ancrage. C'est un non intérêt pour notre spécificité ou une méconnaissance de nos besoins d'interactions en termes de développement. Une personne implantée territorialement pourra davantage être sensibilisée à la question du développement de sa structure dans son environnement proche. Les deux directeurs précédents étaient des personnalités très implantées dans le territoire, ils ont monté cet IUT dans cette idée-là du territoire. Ils ont fait marché la machine à plein régime.

SB : Si je fais un parallèle avec le second degré, on retrouve cette même exigence de faire le relais entre les directives nationales et la réalité du territoire. Ce relais c'est le chef d'établissement qui est très ancré même physiquement dans son territoire professionnel puisqu'il a l'obligation d'y résider. Les territoires ruraux, enclavés, ont davantage besoin d'ancrage direct.

Enseignante : Oui, en l'absence on peut dire que la formation est déterritorialisée. On pourrait mesurer les évolutions curriculaires qui sont plus théoriques que pratiques.

SB : Est-ce que les nouveaux enseignants de l'IUT partagent cette vision ?

Enseignante : Non, ils n'en ressentent pas le besoin. D'abord parce qu'ils sont moins sur ces enseignements spécifiques en lien avec le territoire. Ils perçoivent l'intérêt de la relation avec le Département car il est pourvoyeur de financements. Mais ils perçoivent moins l'intérêt d'un ancrage territorial. Il y a deux groupes de personnes à l'IUT : ceux qui ont connu une politique de site et ceux qui sont arrivés après. Il y a une fracture parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'on demande.

SB : Si l'IUT de Digne a de moins en moins de spécificités, n'est-ce pas la porte ouverte à une formation regroupée dans un grand centre ?

Enseignante : Oui tout à fait, cela n'a pas d'intérêt d'être là dans ce cas. C'est ce que je pense. Il n'y a pas d'intérêt à avoir des frais supplémentaires pour ne rien faire de plus. On perd en plus complètement la raison d'être des IUT.

SB : Je découvre-là une tendance commune au second degré et à l'enseignement supérieur : en l'absence de pilote sur place, la tendance à l'uniformité se réinstalle.

32. Entretien avec monsieur Yves Alpe, ancien directeur de l'IUT de Digne les Bains, réalisé le 16 mars 2021.

Ancien directeur de l'IUT : Lors de la création des IUT, l'objectif d'aménager le territoire était explicitement mentionné pour désigner l'ancrage territorial. Avant d'être directeur de l'IUT de Digne, j'ai été chargé de mission à la DATAR pendant de nombreuses années et j'ai eu l'occasion de travailler sur cette question. Je m'occupais plus précisément de la question de la relation entre le système éducatif et le territoire. J'ai effectué plusieurs observations sur la création des antennes universitaires à l'époque et j'ai pris en charge par d'autres voies, en tant qu'élu cette fois, la création de l'IUT de Digne. J'ai été adjoint de Jean-Louis Bianco qui poussait très fort à la création de cet IUT et qui m'a délégué cette mission. J'avais déjà une expérience dans ce domaine car j'ai été directeur-adjoint de l'IUFM d'Aix-Marseille après avoir été directeur de l'IUFM de Digne. J'ai aussi été expert auprès de la banque mondiale sur les relations entre éducation et territoire. Je suis arrivé un peu par hasard à l'IUT de Digne à la fin de mes fonctions de directeur-adjoint. Le dossier a été porté de bout en bout par les collectivités car Jean-Louis Bianco est ensuite devenu président du Département.

Au début cet IUT était partagé entre le site de Digne et le site d'Arles, ce qui ne va pas de soi en termes de territoires mais qui illustre la très forte demande des collectivités territoriales d'avoir un site universitaire hors grand centre urbain. Des IUT comme celui de Digne il y en a un grand nombre en France. Le lien avec le territoire était très fort d'autant plus que le contenu devait être en adéquation avec les besoins de celui-ci. C'est pour cela que le site de Digne a développé des formations dans le développement durable avec des liens très forts avec les producteurs locaux. Le territoire est maillé de sites d'IUT colorés par leur territoire, comme les IUFM puisque le choix avait été fait de conserver tous les sites des écoles normales pour garder le lien avec la coloration territoriale. Ici les spécificités sont l'enseignement en milieu rural, les classes uniques, les petits collèges… Le concours était départemental, les lauréats savaient qu'ils allaient enseigner dans les Alpes-de-Haute-Provence et les Hautes-Alpes. Le Département aussi a joué à fond la carte du maintien de l'IUFM à Digne.

Pour revenir à l'IUT de Digne, il ne constitue donc pas une originalité, c'est la même chose partout en France. Le lien fort avec le territoire s'est traduit aussi par la possibilité de collecter la taxe d'apprentissage, il fallait donc avoir de bonnes relations avec le tissu économique local, mais aussi pour trouver des stages à nos 300 étudiants.

SB : Quel a été ton rôle en tant que directeur d'une unité autonome à l'époque ?

Ancien directeur de l'IUT : Les chefs de département ont une grande marge d'autonomie dans l'organisation des enseignements mais il faut savoir que l'IUT a beaucoup plus de contraintes réglementaires que l'université. Par rapport à aujourd'hui j'avais évidemment beaucoup plus de marges de manœuvre car l'IUT avait son budget propre qui ne dépendait pas de l'université et il y avait un agent comptable sur site. Les postes des personnels étaient affectés directement aussi. Notre autonomie cependant était effective dans la mesure où nous pouvions aller à « la pêche aux moyens » comme la formation continue. Certains IUT étaient très riches, ce qui pouvait irriter les président d'université à qui il est arrivé de quémander des moyens aux directeurs d'IUT.

SB : Comment se faisait la mise en adéquation des formations des formations avec les besoins locaux ? Existait-il des lieux d'échanges identifiés ou était-ce par des relations interpersonnelles ?

Ancien directeur de l'IUT : Il est vrai que rien n'était formalisé mais si un directeur voulait ouvrir une formation, il devait avoir les représentants des forces économiques

derrière lui avec des engagements formalisés par les chambres consulaires, lettres à l'appui certifiant qu'ils prendraient des étudiants en stage. Le travail du directeur était de faire des relations publiques. L'IUT a par exemple reçu des subventions de la part du conseil général dont il fallait rendre compte en fin d'exercice. Le président du conseil général siégeait de droit au conseil d'administration de l'IUT. Les entreprises locales utilisaient aussi les laboratoires de l'IUT grâce à des conventions que je signais, nous avions de très bons échanges de services.

SB : Etait-ce dû à ton propre ancrage dans ce territoire ou bien est-ce que cela était assez commun dans le fonctionnement des IUT ?

Ancien directeur de l'IUT : La relation avec les acteurs territoriaux est d'autant plus essentielle que l'IUT est petit. A Marseille un directeur d'IUT secondaire, en lien avec des entreprises industrielles comme la CMA, n'avait pas besoin du même ancrage territorial. La relation économique prévaut. Dans les petits IUT si tu n'as pas la relation avec les décideurs en dehors du monde économique qui n'est pas très solide, tu ne fais rien. Les directeurs d'IUT avaient bénéficié de la formation de leurs pairs, on fonctionnait un peu comme une caste, surtout dans les petits IUT. Nous organisions des séminaires académiques et même nationaux pour échanger nos pratiques ce qui permettait de savoir ce qu'il se passait dans les autres IUT. C'était le même travail pour tout le monde d'aller chercher les appuis dans le territoire, même si la plupart ne tutoyaient pas le maire, le président du conseil général ou de la chambre d'agriculture comme moi ! Il est clair que l'IUT s'est maintenu grâce à une volonté forte de Jean-Louis Bianco qui n'hésitait pas à téléphoner directement au président de l'université.

SB : L'IUT à Digne, c'était un pari ?

Ancien directeur de l'IUT : Oui mais un pari qui reposait sur une analyse fine du territoire et de ses partenaires. Et cela a fonctionné. Mais aujourd'hui avec la fusion des universités l'IUT n'existe plus, il y a deux départements d'IUT à Digne, ce qui est très différent. Les chefs de département n'ont pas dans leurs missions la partie administrative et politique de liens avec les acteurs territoriaux et la direction qui est maintenant regroupée à Aix se fout éperdument du site de Digne qui continue à exister car il serait très difficile en terme de communication de le fermer et que le conseil général continue de le financer malgré tout. Lors de ces fusions, comme nous nous entendions très bien, les directeurs des IUT de l'académie ont d'abord politiquement proposé la fusion des trois IUT qui sont devenus à cette occasion le plus grand IUT de France. Ce qui nous a permis de peser davantage et de continuer à exister au sein de Aix-Marseille Université, bien que notre proposition de conserver des moyens d'autonomie dans les plus gros sites d'IUT n'ait pas retenue après l'élection de la nouvelle directrice de l'IUT d'Aix-Marseille.

Un responsable de site a été nommé mais qui n'a jamais eu de relations avec les acteurs territoriaux ni même les élus locaux, sans qu'on sache si cela tenait de la mission qu'il avait reçue ou bien de la personnalité même de l'individu.

SB : Est-ce que maintenant que le site de Digne fait partie d'AMU il y a la même nécessité d'avoir un directeur qui va « à la pêche aux subventions » ?

Ancien directeur de l'IUT : C'est quand même plus facile d'avoir des recettes affectées quand on les a soi-même trouvées que lorsqu'on espère qu'elles viennent du centre de la structure. C'est à cette condition que l'on peut avoir une certaine autonomie dans l'orientation des formations.

SB : Est-ce que cette absence d'ancrage territorial a un effet sur la qualité de la formation des étudiants ?

Ancien directeur de l'IUT : A partir du moment où l'ancrage ne peut que reposer sur la bonne volonté des chefs de département et qu'il n'a plus personne pour l'incarner avec

un poids politique, il ne peut pas ne pas y avoir un impact sur la formation des étudiants dans les sections spécifiques au site de Digne.

SB : Est-ce que le directeur d'IUT pouvait influer sur l'orientation des enseignements ?

Ancien directeur de l'IUT : Oui même si je n'intervenais pas directement sur les choix des enseignants, ce sont les chefs de département qui font les emplois du temps et qui gèrent leur budget, le directeur étant là pour arbitrer. En revanche il y avait la possibilité de déroger à la maquette nationale de formation, ce que l'on appelle l'inflexion territoriale, qui équivaut à peu près à 10% de l'horaire global en fonction de choix locaux. Et puis il y a la sanction du territoire qui sent bien si ce qui est fait à l'IUT correspond à ses besoins, de même en matière de recrutement des étudiants.

SB : L'IUT est par conséquent moins visible du point de vue du territoire ?

Ancien directeur de l'IUT : C'est une question de personne. Certains s'en inquiètent, d'autres laissent faire. Le Département continue à faire preuve de bonne volonté par rapport au site, ils continuent à financer comme il s'était engagé à le faire. Mais il ne peut plus s'impliquer. L'IUT ne le concerne plus et puis avec la réforme des collectivités locales c'est plus difficile. Ils sont contents de l'avoir parce que ça fait partie de la vitrine, mais il ne faut pas compter sur une dynamique. Dans le domaine éducatif ils n'ont pas de politique si ce n'est que les petits collèges ne ferment pas.

SB : Est-ce que la situation du site de Gap est différente ?

Ancien directeur de l'IUT : Très différente. Il s'agit d'un site universitaire dans lequel il y a deux départements de l'IUT. Beaucoup plus important en termes de nombre d'étudiants, d'enseignants, de personnels et de budget. Il y a quatre formations universitaires avec des licences et des masters. Il a un très fort ancrage économique et social. Il y a un responsable de site parce que le site est plus gros, le précédent responsable était un peu comme moi, il connaissait tout le monde et allait frapper aux portes quand il le fallait. Et puis Gap c'est 50.000 habitants, pratiquement la moitié du département des Hautes-Alpes, ce qui crée un dynamisme important autour de la ville avec la montagne à côté et l'aérodrome par exemple. Digne c'est 20.000 habitants, Manosque 30.000 et 30.000 dans le val de Durance. Ce n'est pas du tout la même configuration au niveau de l'ancrage. Le représentant de la direction sur le site de Gap pèse dans le paysage. Le bureau est occupé et il tient sa place dans le territoire. Rien n'empêcherait d'ailleurs que ce représentant de la direction ait en charge les deux sites mais ce sont des discussions internes à l'université. Le choix de garder un représentant de site s'est présenté aussi au niveau de l'IUFM. L'État lors de la réforme des écoles normales a fait le choix de maintenir toutes les écoles normales et a laissé la possibilité aux universités de conserver un poste de directeur. Certains départements pouvaient donner à l'État la gestion des locaux, le nôtre les a pris en charge et a réalisé seul tous les travaux. Grâce à la décision du directeur de l'IUFM de l'époque, les sites de l'académie ont conservé leur poste de directeur. Le fait d'avoir un poste de directeur de plein exercice a tout changé. Pour ma part j'ai pu faire venir en deux ans plus d'argent à l'IUFM qu'en 10 ans à l'école normale. Parce que je connaissais les ficelles certes, mais parce que j'avais un directeur qui avait pris sur lui de prendre cette décision d'organisation interne, de venir systématiquement rencontrer le président du conseil général… etc. Je peux dire que tous les sites, et j'en connaissais pas mal puisque j'avais fait à l'époque une étude sur les petits sites universitaires, où il n'y avait plus de directeur ont disparu. Mandes, Privat où il y a 40 étudiants c'est un combat de tous les jours. De notre côté nous avons fait un partenariat avec le CDDP pour les étudiants de l'IUFM pour conserver l'existant. Je m'entendais très bien avec le directeur du CDDP. Le problème à l'INSPÉ ressurgira le jour où Alain Garcia qui occupe la fonction de représentant de la direction prendra sa retraite.

SB : De mes précédents entretiens avec les personnels de l'IUT il ressort que si d'un point de vue extérieur l'établissement fonctionne bien, les formations sont cotées, le bureau vide du directeur interroge, voire inquiète.

Ancien directeur de l'IUT : C'est tout à fait ça, et à terme il risque de ne plus y avoir de projets globaux. Les projets qui subsistent sont des projets de département qui marchent bien, les chefs de département sont des personnes expérimentées, mais l'IUT n'est plus un acteur local. Si un chef de département va voir le président du conseil départemental, il va lui dire mais qui tu es ? tu as une responsabilité administrative ? Et les responsables administratifs en titre à Aix ne connaissent rien à la situation, ils n'ont pas fait l'effort de maintenir le lien, la dynamique est cassée et sera difficile à rétablir.

33. Entretien avec monsieur Alain Garcia, directeur délégué de l'INSPÉ de Digne les Bains, réalisé le 17 mars 2021.

SB : Il existe à Digne deux sites distants de l'enseignement supérieur, l'IUT et l'INSPÉ, avec deux modes différents de pilotage.

Directeur INSPÉ : Il s'agit d'une stratégie de ces composantes de l'université de ne pas créer des postes de direction. J'ai pour ma part la responsabilité de représenter la direction sur le site de Digne et d'être adjoint du responsable de la mention 1 de la formation des professeurs des écoles puisque nous n'avons que cette formation à Digne. Le siège de la direction est à Marseille sur le campus de Saint Jérôme et je gère les affaires courantes en lien avec les institutions et nos partenaires.

Il fait avoir une bonne vision des attentes de la direction de l'INSPÉ pour voir jusqu'où je peux aller dans mes missions. Les lignes directrices sont données par la direction de l'INSPÉ qui négocie avec son partenaire principal qui est le rectorat la plaquette de formation, le nombre de postes, les supports de stagiaires, les maîtres formateurs. Localement je traite avec les deux directions académiques du 04 et du 05 qui sont des services déconcentrés du rectorat et qui ne fonctionnent pas de la même façon. Il faut parfois que je demande une harmonisation entre le 04 et le 05 car je ne peux pas avoir deux modalités différentes pour les stagiaires. Par exemple pour les supports de stage de pratique accompagnée j'ai besoin de connaître le nombre pour chaque département de façon à ce que cela corresponde à mes besoins et au profil de mes étudiants. Mes interlocuteurs sont l'IEN-A du 04 et du 05. J'ai aussi des relations avec le Département 04 qui est propriétaire des bâtiments. Il y a une convention qui régit l'occupation des locaux depuis la création de l'IUFM qui avait fait le choix à l'époque de laisser les bâtiments et la commission de sécurité pour l'accueil du public à la charge du Département pour ne prendre en charge que le fonctionnement. L'INSPÉ négocie avec l'université d'Avignon qui ne fait pas partie d'AMU. A Marseille les locaux appartiennent à l'université, à Aix je ne sais pas, je pense que la ville est propriétaire. Ainsi de nombreux partenaires sont concernés dès qu'on se lance dans un projet.

SB : La spécificité de l'INSPÉ de Digne est d'être bidépartementale.

Directeur INSPÉ : Oui cela fait partie de mes problématiques. J'ai deux territoires qui économiquement et sociologiquement ne fonctionnement pas de la même façon même s'ils sont comparables au niveau du nombre d'habitants. Le 04 possède un tissu économique et social très étendu sur le territoire tandis que le 05 est plus concentré : 65% de l'économie du département est concentrée dans un périmètre de 10 km autour de Gap. La ruralité est plus forte dans le 04 avec des classes multiniveaux alors que dans le 05 les lieux de stage sont beaucoup plus urbains. Il y a des enseignants qui viennent de Gap et des enseignants qui viennent du 04 et d'autres d'Aix-Marseille. Nous avons 120 étudiants, 60 en 1ère année et 60 en 2ème année. Nous avons une petite baisse conjoncturelle, nous sommes à 100 étudiants tout confondu. La formation des enseignants a changé, il y a une nouvelle plaquette et le recrutement en deuxième année de master pour 2022. Nous avons aussi un master MEEF à distance tout en faisant partie du territoire. Je favorise une formation hybride en présentiel et à distance car nous scolarisons des étudiants qui viennent parfois de Briançon. J'adapte mes emplois du temps au covoiturage. De même pour les professeurs. Ce que nous faisons ici c'est de la dentelle.

SB : Est-ce que le fait d'avoir été d'abord directeur CDDP de Digne est une aide pour les fonctions que tu assumes à l'INSPÉ ?

Directeur INSPÉ : Le réseau CRDP qui a précédé le réseau Canopé avait son autonomie au niveau de l'académie. Il organisait son action sur l'académie comme il l'entendait. Le

réseau Canopé a sa tête à Poitiers qui regroupe tous les CRDP de France. Ont été ensuite créées autant de directions territoriales que de régions académiques.

Nous avons monté un projet avec l'ESPE et le Département pour transférer l'atelier Canopé de l'autre côté du bâtiment. Nous avons signé une convention pour que l'atelier Canopé n'ait pas à payer de loyer en échange de services rendus comme la prise en charge numérique. Dans cette mission elle remplace la DOSI d'AMU qui n'est pas représentée à Digne. Canopé donne 12 heures aussi à la BU qui fait partie du service commun de documentation (SCD). Elle fait partie d'AMU. Canopé est notre partenaire, je l'intègre dans la formation. Quand je fais mon cours sur l'éducation aux médias avec un groupe d'étudiants, Canopé prend l'autre groupe pour présenter les moyens et l'utilisation de la webradio. Nous avons beaucoup d'enseignements croisés ensemble. Mais cet exercice a ses limites : par exemple le réseau internet est scindé en deux : les applications Canopé et celles de l'INSPÉ sont sur deux réseaux différents.

La convention qui nous lie avec tous nos partenaires a été négociée localement par mes soins et signée par la direction académique de l'INSPÉ et le siège de Canopé à Poitiers.

SB : En tant que directeur délégué de l'INSPÉ, est-ce que tu as des champs d'autonomie ?

Directeur délégué : En principe non mais cela dépend de la confiance de la direction académique. Nos propositions sont généralement retenues par la direction. Nous avons une enveloppe et des lignes et nous proposons des dépenses. Je suis un des rares personnels à être à la croisée de l'enseignement et de l'administratif. Etant recruté avec un statut d'enseignant sur la base de 384 heures annuelles, je fais 200 heures d'enseignement et 184 heures d'administratif. Et comme c'est moi qui organise les enseignements, quand il manque des heures c'est moi qui les assure. Je travaille aussi pour la formation continue, la formation à distance et le CAFIMPEF. Je suis un peu comme un directeur d'école (que j'ai été) qui a une décharge pour des tâches administratives.

Avec l'universitarisation de la formation les postes du 1er et du 2nd degré ont tendance à être remplacés par des postes de maîtres de conférence. Le revers de la médaille est que de ce fait l'ancrage territorial de notre INSPÉ à Digne a tendance à diminuer car les universitaires sont généralement implantés dans les grands centres urbains.

SB : Quelles sont les spécificités du site de Digne ?

Directeur délégué : Nous avons monté deux modules spécifiques : l'enseignement en milieu rural et un module de langue régionale. Je défends cette spécificité et l'hybridation car un étudiant d'Aix peut suivre ces enseignements qui pourront le concerner un jour dans sa carrière. Il me suffira de prévoir des stages d'observation pour concrétiser la formation. Ce sont ces spécificités que je défends au niveau de la direction académique et nous sommes entendus bien que nous ne représentions que 6% de l'effectif total des étudiants. Nous sommes prêts à descendre à Aix lorsqu'il le faut et il y a des enseignants qui montent à Digne. Il y a 5 enseignants rattachés à Digne, tous sont issus des 1er et 2nd degrés. De ce fait l'INSPÉ est bien ancré. C'est mon rôle également de rechercher des ancrages territoriaux avec les acteurs locaux.

SB : Quelles particularités de l'enseignement en milieu rural sont enseignées dans ce module ?

Directeur délégué : C'est un module qui dure 3 heures. Nous définissons dans ce module ce qu'est l'école rurale, ce qu'est un territoire rural, les ressources afférentes au territoire rural et comment intégrer tous ces éléments-là dans une pratique professionnelle où vont apparaître des contraintes comme la pseudo pauvreté culturelle. J'emploie ce terme car pour moi nous possédons tout de même des ressources qui ne sont certes pas aussi nombreuses, reconnues et valorisées qu'en ville. Nous faisons intervenir

les partenaires locaux comme le musée Gassendi, le théâtre la Passerelle de Gap, le centre d'astronomie de Saint Michel -l'Observatoire qui viennent présenter leurs ressources et qui peuvent intervenir au moment de préparer la classe, au moment de prendre la classe ou pendant la classe. L'INSPÉ participe à la fête de la science chaque année. Nous organisons des ateliers sur notre site de Digne animés par des partenaires culturels territoriaux auxquels participent un nombre important de classes du département. L'organisation de cette journée du côté des partenaires culturels est prise en charge par le Centre d'Astronomie adossé à l'Observatoire de Haute-Provence dont la mission est d'assurer une mission de diffusion de la culture scientifique et avec qui nous avons une convention.

Nous avons également une approche sociologique sur ce qu'est la campagne, la désertification du rural français et la disparition de classes et d'options chez les collégiens et les lycéens, les familles très défavorisées, la désertification culturelle et la problématique du numérique qui est plus favorable dans notre département car les villes ont su saisir toutes les opportunités offertes par les différents plans nationaux. A ce propos Canopé est mandaté pour suivre les collectivités dans la mise en œuvre des plans nationaux. Toutes les écoles sont dotées de vidéoprojecteurs, il y a aussi un bon déploiement des tablettes.

Nous traitons également dans notre module la place des enseignants dans les territoires ruraux : qu'est-ce que cela signifie d'habiter dans le village de 350 habitants où l'on fait classe en multiniveaux ? C'est un autre aspect du métier. Nous abordons également l'aspect institutionnel : comment se gère l'école en milieu rural avec la carte scolaire qui est ici un enjeu fort ? Est-ce qu'il y a un traitement égalitaire ? Les gestes spécifiques de l'enseignant en milieu rural : comment on s'organise pour faire classe en multiniveaux ? Comment gérer un élève trois, quatre ou cinq ans de suite ? L'isolement de l'enseignant. Il y a aussi ce qui relève du péri éducatif territorial. On a fait une carte des offres du territoire que les départements proposent mais il y a aussi les petits musées associatifs. C'est Canopé qui a fait cette cartographie des ressources territoriales qui malheureusement ne sont pas connues. Il faudrait les diffuser par la formation continue. L'INSPÉ est opérateur de la formation continue mais ce n'est pas l'Éducation nationale et à ce titre il n'a plus les moyens de s'occuper de la formation continue des enseignants.

34. Entretien avec madame Véronique Chalando, enseignante à l'IUT de Digne les Bains, réalisé le 16 mars 2021.

SB : Quelle est la spécificité de l'IUT sans direction sur site ?

Enseignante IUT : Je m'adresse au chef de département sur à peu près tous les sujets. Je n'ai plus d'échanges par mél avec le directeur-adjoint depuis deux ans. La dernière fois que je l'ai contacté je n'ai pas eu de réponse adaptée. Je pense qu'il ne me connaît pas. J'ai connu quatre types de fonctionnement. Avec le directeur en titre j'étais vacataire et les relations étaient top down. Avec la directrice-adjointe lors du regroupement des IUT j'avais un très bon relationnel et dans les deux cas l'IUT était très bien représenté par la direction. Actuellement avec la cheffe de département j'ai de très bons rapports de confiance, elle a l'oreille du directeur-adjoint, ils font partie du même laboratoire de recherches. J'ai un rapport direct avec les partenaires locaux pour les stages notamment.

SB : Quand tu enseignais en lycée agricole, quel était le rôle de la direction vis-à-vis des acteurs locaux ?

Enseignante IUT : La direction en lycée agricole fait un gros travail de liens avec les acteurs territoriaux, certains font partie du conseil d'administration, il est donc plus simple après pour les enseignants d'engager des actions. Ici nous enseignants sommes en direct, les acteurs locaux ne connaissent pas l'IUT, il faut chaque fois expliquer qui on est. La méconnaissance du territoire de la part du directeur-adjoint fait que sur un précédent événement l'IUT a dû se retirer d'une manifestation alors que la convention avait été signée mais un article dans la presse a fait que la direction s'est rétractée. Le logo de l'IUT a été enlevé et l'établissement lui-même n'a pas été cité. La distance fait naître des incompréhensions ou des malentendus entre la direction et les acteurs territoriaux, ce qui contribue à brouiller l'image de l'IUT.

SB : Une partie de ton travail consiste maintenant à contacter les acteurs territoriaux ?

Enseignante IUT : Je passe beaucoup de temps à solliciter les acteurs territoriaux, c'est chronophage. L'immense bureau de direction est inoccupé la plupart du temps et nous ne pouvons pas recevoir dans nos bureaux d'enseignants plus de deux personnes. Nous sommes arrivés à transformer ce bureau en salle de réunion où nous pouvons rencontrer des partenaires territoriaux. Mais il reste néanmoins que l'IUT n'est pas connu dans le territoire et c'est une difficulté supplémentaire pour nous. Le directeur à son époque allait à des réunions, des colloques et rencontrait les acteurs territoriaux. Il ouvrait aussi l'IUT aux acteurs locaux, l'amphi par exemple. Au niveau interne il y a eu une désorganisation après le retrait de la direction, certaines secrétaires ont pris du pouvoir. Notre cheffe de département a su mettre un terme à cela, elle a apaisé les relations entre nous mais à l'extérieur nous sommes toujours aussi peu connus avec peu de relations officielles. Le directeur des études, qui est un peu comme le professeur principal en lycée, s'occupe de tout, même des intervenants extérieurs qui enseignent dans notre filière.

SB : Est-ce que l'IUT parvient à avoir une politique de site ?

Enseignante IUT : Non, il n'y a pas de chef d'orchestre. Le directeur d'étude joue un peu ce rôle au niveau des étudiants. Aujourd'hui il n'y a pas d'esprit IUT. On voit des articles dans les journaux mais pas de politique d'établissement. Si elle existe je ne suis pas au courant ! Par exemple je ne sais pas qui représente l'IUT lors de réunions officielles. Une autre conséquence de cette absence d'image de l'IUT est visible dans le recrutement des étudiants. Majoritairement les étudiants ne demandent pas l'IUT en premier vœu car ils ne le connaissent pas non plus. Mais une fois qu'ils y sont, ils apprécient beaucoup la ville,

la qualité de vie, le fait de ne pas être anonymes dans l'établissement et la qualité de la formation. Sans identité, le risque est la fermeture de formations plutôt que l'ouverture.

SB : Comment se passe l'ancrage territorial de l'IUT ?

Enseignante IUT : Comme un certain nombre d'enseignants habitent sur place fait, il y a une multitude de petits ancrages des enseignants et des étudiants qui sont souvent dans le journal. Par exemple le professeur d'EPS a dû démarcher les établissements scolaires pendant le COVID pour reprendre les entraînements physiques. Est-ce que cela n'est pas équivalent voire plus intéressant qu'un ancrage effectué par la direction ? L'ancrage territorial n'est indispensable que pour les matières techniques. Le précédent directeur et la directrice-adjointe sont naturellement allés vers le territoire car ils avaient une formation de géographe. Le directeur-adjoint actuel à distance a une formation de chimiste. Les chimistes n'ont pas de besoins territoriaux.

SB : Qu'est-ce qu'il te manque actuellement dans ton enseignement ?

Enseignante IUT : Ce qui me manque est de savoir qui fait quoi, de réfléchir ensemble, quelqu'un qui donne du sens, qui nous sorte de notre isolement. Nous n'avons pas de conseil d'administration, nous avons des conseils de département qui traitent presqu'uniquement de questions administratives et financières. Nous n'avons pas de projets communs. J'essaie de faire des liens entre les enseignements, je dis aux étudiants que telle notion pourra être étudiée dans tel autre cours, je donne aux profs de math par exemple l'occasion de m'accompagner dans les fermes pour prendre des exemples concrets de problèmes. Je le fais à mon niveau mais si l'on pouvait travailler ensemble ce serait profitable à tous. Il nous manque ces moments d'échanges à l'interne, de mise en cohérence. Nous avons tendance à enseigner de façon standard comme ailleurs, surtout dans les matières générales. Nous perdons de vue ce qui fait spécifiquement l'IUT de Digne.

SB : C'est peut-être le monde universitaire qui veut cela ?

Enseignante IUT : Tout à fait, mon expérience en lycée agricole m'a montré ce qui pouvait être pertinent, comment travailler avec le territoire et entre nous.

SB : Est-ce que ce manque d'ancrage porte préjudice aux possibilités d'ancrage des étudiants à l'issue de leurs études ?

Enseignante IUT : Non, les étudiants ne s'ancrent pas dans le territoire, d'une façon générale ils repartent après leurs études. Nous essayons de leur donner des éléments de diagnostic de territoire pour leurs prochaines expériences professionnelles.

35. Entretien avec madame Sandrine Alinat, ancienne directrice-adjointe de l'IUT de Digne les Bains (04), réalisé le 6 avril 2021.

Mme Alinat : Je suis responsable de la licence professionnelle cartographie. En 2013-2014 pendant la fusion j'étais l'interface avec les partenaires territoriaux puis j'ai été nommée directrice adjointe une année pendant la restructuration de l'IUT. J'ai fait le lien entre l'IUT de Provence où il y avait un directeur et la nouvelle organisation dont la direction est maintenant à Aix. Il n'y avait plus de direction officielle à Digne à cette époque-là mais j'avais pour mission de continuer à maintenir le dialogue avec les acteurs locaux comme le Département, le Pays dignois, les associations et les autres établissements scolaires, mettre à disposition les locaux, ou monter des projets avec les étudiants. Cet établissement a vu le jour grâce à des subventions départementales, il est normal que l'IUT contribue à l'économie locale. Aujourd'hui nous devons montrer l'intérêt d'un projet à la direction de Marseille. Il n'y a plus de particularité sur le site de Digne. La logistique est compliquée parce que l'IUT est petit, il y a peu de personnels pour laisser les locaux ouverts. Le directeur-adjoint de l'IUT d'AMU est à Aix et ne connaît pas les acteurs locaux, qui de leur côté ne se manifestent pas non plus. Il n'y a plus de contact avec la mairie. La mairie fait tout de même une journée d'accueil pour tous les étudiants de Digne. Mais nous ne recherchons plus de partenaires locaux. Les enseignants peuvent lier des liens mais par eux-mêmes.

SB : Le bureau de la direction existe pourtant dans les bâtiments de l'IUT mais il n'est plus occupé, il est vide.

Mme Alinat : C'est un magnifique bureau bien ensoleillé qui n'est pas utilisé. Les deux chefs de département représentent finalement la direction. L'histoire du bâtiment, à ce qu'on m'a dit, explique en partie cela. Au rez-de-chaussée il y a les plus grands bureaux, ceux de la direction. Au premier il n'y a rien et au second de tous petits bureaux pour les enseignants. Cela a été fait volontairement pour séparer la direction du corps enseignant. Les bureaux enseignants ont été voulus tout petits pour que les enseignants ne campent pas une ou deux nuits dans l'IUT mais soient obligés de se loger à Digne. Les deux premiers directeurs étaient assez directifs et très bien implantés dans le territoire. Ils n'y pas eu de passation avec moi, cela a été difficile de continuer à travailler avec le territoire. Je continue à avoir des relations avec les acteurs territoriaux non pas pour l'IUT mais pour ma formation.

En tant que directrice-adjointe je faisais beaucoup de résolution de conflits ou du moins je tranchais certaines demandes. Je faisais aussi la passation, c'est-à-dire que je transmettais des demandes de partenariat entre les enseignants et les acteurs territoriaux. Aujourd'hui quand on contacte l'IUT je ne sais pas sur qui on tombe et comment se fait le partage d'informations. Je faisais aussi des montages de projets et je sollicitais davantage les enseignants sur des projets dont j'avais connaissance par l'institution ou les acteurs territoriaux. Même quand j'étais directrice-adjointe, je n'occupais pas beaucoup le bureau car soit j'enseignais soit j'étais en réunion pour l'organisation de l'IUT dans AMU. Et cette absence à ce moment-là a déjà bousculé les personnels qui vivaient mal le fait de devoir se débrouiller seuls. Avant on pouvait convoquer l'étudiant dans le bureau du directeur pour un problème d'insolence par exemple, dans le grand bureau ça faisait de l'effet. Aujourd'hui dans le petit bureau de la cheffe de département, cela fait beaucoup moins d'effet. De même le directeur-adjoint ne fait pas de réunion de rentrée, il ne vient pas se présenter, les étudiants ne le connaissent pas. Ils semblent surpris qu'il y ait une hiérarchie.

SB : L'IUT fonctionne donc à Digne comme à Aix.

Mme Alinat : Moins bien dans la mesure où par exemple pour des stages je ne peux pas me permettre en tant qu'enseignante de signer des contrats de stage avec des entreprises. Avant on le faisait pour des projets personnels de certains élèves, mais aujourd'hui quand ce n'est pas prévu dans la plaquette de formation, il faut une signature de la direction. Mais quand on les envoie à la direction il faut en plus l'accord de l'université. On n'a jamais de réponses. Un soutien local fort ferait que cela irait plus vite. Ils n'ont pas l'habitude de ce genre de demandes. L'IUT Aix-Marseille c'est 12 millions d'euros et Digne c'est 600.000 euros. On se parle peu dans l'IUT, depuis le départ des deux directeurs on ne communique plus de façon intercatégorielle et même entre enseignants. Il n'y a pas de volonté de rassembler au niveau de la direction générale.

36. Entretien avec madame Emilie Carretier, cheffe du département de génie biologique de l'IUT de Digne les Bains (04), réalisé le 16 mars 2021.

Cheffe de département : Je suis arrivée en 2016, je n'ai pas connu l'IUT avant la suppression du poste de directeur. Je suis très régulièrement en contact avec la directrice qui est à Aix et mon directeur-adjoint qui est à Marseille. Il y a un autre directeur-adjoint qui s'occupe de Gap. Dans le conseil d'IUT il y a une élue du conseil général qui est notre interlocutrice principale. La mairie intervient peu à l'IUT sauf pour les repas étudiants où il y a une prise en charge. Quand il y a une sollicitation extérieure notre directeur-adjoint y répond ou il mandate une cheffe de département. A l'interne c'est le chef de département qui est le supérieur hiérarchique sauf pour les enseignants. La direction s'appuie sur tous les chefs de département, que ce soit à Digne ou à Aix, pour piloter l'IUT d'Aix-Marseille. Dans le domaine pédagogique nous avons une autonomie dans le recrutement des vacataires par exemple, en revanche nous n'en avons pas dans le domaine administratif, nous n'avons pas la compétence par exemple de signer des conventions. Le directeur-adjoint n'a pas un établissement où il serait tout le temps, les autres IUT sont gérés de la même façon, globalement par les chefs de département.

SB : Est-ce que les liens vis-à-vis des partenaires extérieurs peuvent en pâtir ?

Cheffe de département : Pas vraiment, quand il y a une sollicitation il y répond. La maire de Digne ne passe pas à l'improviste. Il ne cherche pas non plus à créer de nouvelles relations. Pour les filières agronomie et environnement l'ancrage territorial est forcément prégnant. Cependant il y a des départements génie de l'environnement à Bobigny. En revanche les formations en alternance ont des difficultés à trouver des ancrages territoriaux même si je suis sur un département de traitement de l'eau qui peut avoir un ancrage territorial partout. Mais ici il n'y a pas beaucoup d'emplois, j'ai 6 étudiants en stage dans le département sur 17. Pour l'ancrage territorial on a une grosse aide du conseil général. Quand j'ai voulu ouvrir la licence en apprentissage je leur ai demandé une lettre de soutien et ils ne m'ont même pas répondu.

SB : Est-ce que de fait les collectivités locales ont plusieurs interlocuteurs ?

Cheffe de département : Ils n'en ont pas plusieurs, ils n'ont que la direction. D'ailleurs ils ne me répondent pas car ils ne savent pas qui je suis. J'aurais peut-être dû écrire à madame la maire plutôt qu'au service de l'eau.

SB : Est-ce qu'une personne représentant la direction sur site n'aurait pas davantage de facilité à nouer des partenariats ?

Cheffe de département : Je ne sais pas, moi je réponds à des appels à projets, je ne vais pas demander des financements.

SB : Quels sont les appels à projets que vous voyez passer ?

Cheffe de département : Il n'y en a pas de la part de la mairie. Je ne vois que des appels à projet d'IUT ou de CFA. Je travaille avec des intervenants de SANOFI, la direction de l'IUT n'intervient pas dans la relation avec les entreprises sauf si nous organisons une journée entreprise. En tant que cheffe de département, je gère l'enveloppe budgétaire avec contre-signature de la directrice ou du directeur-adjoint et l'enveloppe des heures complémentaires. J'ai un rôle administratif aussi comme tous les autres cheffes de département. La distance ne pose pas de difficulté car la direction s'appuie sur nous. Ma seule délégation de signature est pour les conventions de stage, mais pour le reste ma direction ne signe que si j'ai signé en amont.

SB : Est-ce que vous arrivez à échanger avec vos collègues chefs de département ?

Cheffe de département : Je fais partie d'une association de chefs de département. Nous échangeons sur nos pratiques. Nous avons la chance d'être dans un IUT où ça marche bien,

qui a des financements et qui est bien vu par l'université. Nous sommes la cheville ouvrière, heureusement nous avons les directeurs d'études qui s'appuient sur les secrétariats pour faire le lien avec les étudiants et l'emploi du temps. Pour les étudiants je suis la personne la plus importante du site et ils ne connaissent pas forcément la direction.

SB : Puisque vous êtes en quelques sortes deux chefs, est-ce que vous vous concertez avec votre collègue cheffe de département ?

Cheffe de département : Rien d'officiel mais nous nous concertons entre nous et nous avertissons la direction. Officiellement nous n'avons pas à le faire. Notre fonctionnement est plutôt bottom-up que l'inverse. Par exemple pour faire passer un test COVID à tous les étudiants, la direction nous fait confiance, on pourrait demander l'aide de la mairie.

SB : Est-ce que les autres personnels connaissent vos missions ?

Cheffe du département : Officiellement il n'y a pas de document de référence mais ils savent maintenant que toute dépense passe par moi ainsi que la mise en place des protocoles. La direction nous demande parfois de nous rendre à des invitations. Nous avons tous les mois une réunion avec la direction et le conseil d'université. Nous avons aussi 2 conseils de département dans l'année mais avec le BUT c'est plutôt un par mois. Nous avons une coordinatrice administrative pour tout le site qui dépend du directeur du département, puis chaque département a deux secrétariats.

SB : Est-ce que vos projets sont acceptés par la direction aussi facilement que pour le site d'Aix ou de Marseille ?

Cheffe du département : Oui, nous pouvons répondre à des appels à projets européens et nous sommes suivis par notre direction. Encore récemment j'ai répondu à un appel à projets investissement de l'IUT pour 20.000 euros d'achats et j'ai eu une réponse positive. Nous ne sommes pas du tout oubliés, au contraire. Le fait d'être un site distant de l'université nous permet peut-être de bénéficier d'un regard encore plus bienveillant que les grands centres universitaires car il y a une politique de soutien aux sites distants de la part de l'université.

SB : Est-ce qu'une direction qui est localisée dans de grands centres universitaires n'incite pas à uniformiser partout dans les territoires une approche qui leur correspondrait davantage ?

Cheffe du département : Je n'en ai pas l'impression car par exemple pour le COVID les sites urbains ont été fermés à une certaine date lors des vagues successives alors que nous étions ouverts parce que notre taux d'incidence était plus bas. En revanche pour les marchés publics nous dépendons davantage d'un fonctionnement global quand il s'agit d'un marché public de l'université. Par exemple pour réserver un bus il fallait passer par les services de l'université qui faisait monter un bus de Marseille avec un coût prohibitif. Nous avons pu sortir de ce marché globalisé. J'ai aussi le numéro de portable d'un conseiller général.

SB : Est-ce que vous avez besoin d'échanger souvent avec le directeur-adjoint ?

Technicienne de laboratoire : Non, même s'il était présent je n'irais pas l'embêter avec mes petites demandes. Mais les choses à mon avis iraient plus vite.

Cheffe de département : Pourtant il a toujours dit qu'il répondait systématiquement à vos demandes.

Technicienne de laboratoire : Oui mais au lieu de prendre une semaine certaines demandes ne prendraient que deux jours s'il était là.

SB : Il y a tout de même un bureau vide, comment vivez-vous cela ?

Cheffe de département : Cela ne pose pas problème pour moi car je peux l'avoir au téléphone quand je veux.

Technicienne de laboratoire : Mais c'est vrai que les personnes qui travaillent sur le site se sentent un peu éloignées, peut-être de la même façon que celles qui travaillent à Marseille dans un grand centre. C'est sans doute l'organisation en départements qui veut ça.

13. Les acteurs territoriaux

37. Entretien avec madame Céline Guglielmetti, psychologue de l'Éducation nationaledu secteur de Briançon (05).

SB : Est-ce que tu es originaire de ce territoire ?

Psyen : Je suis originaire de la vallée de Serre-Chevalier. J'ai été élève au collège Les Garcins puis au lycée d'Altitude. Je suis ensuite partie à Grenoble faire mes études, donc je ne suis pas partie trop loin. C'était plus un choix de pouvoir continuer à skier et j'avais un petit boulot de vacances aux Grands Bains de Monêtier. C'était une solution de facilité parce que j'avais un job pendant toutes mes vacances et j'avais de quoi payer mes études facilement.

On changeait de territoire parce que ça été quand même un choc culturel de quitter Briançon et les vallées alentour. Je suis revenue un an après mes études. J'ai pris un job d'été d'éducatrice, et finalement je suis restée parce que j'ai trouvé ce job de psychologue de l'orientation comme contractuelle. Je suis partie un an en Nouvelle-Zélande, justement pour réfléchir. Ma directrice m'a « forcée » à passer le concours car je ne voulais pas devenir fonctionnaire. Justement je voulais garder ma liberté et pouvoir habiter où je voulais. Du coup, je suis partie un an, puis je me suis dit, c'est dommage, j'ai fait des études, il faut passer ce concours.

Je suis partie donc 2 ans à Aix parce que je l'ai réussi et après j'ai été mutée à Grenoble. Grâce au barrage et au tunnel du Chambon qui s'est effondré, j'ai réussi à avoir ma mutation pour rentrer à Briançon. Mon conjoint, qui vient de loin est venu s'installer à Briançon et c'est là qu'on s'est rencontré. On attendait de savoir si ma dernière mutation allait marcher ou pas. Si ça marchait, on restait ici, si ça n'avait pas marché je serais restée dans les montagnes mais du côté de Bourg d'Oisans, de Saint Martin ou d'Uriage.

SB : Une de tes priorités était d'être libre. Est-ce que cela vient du fait que tu as grandi sur ce territoire au cœur des montagnes ?

Psyen : Oui. On subit le quotidien du travail comme tout le monde. Mais quand je monte le matin à Briançon parce que j'habite maintenant à Prelles, je regarde autour de moi et je me dis que c'est un truc de fou. A France Inter ils interrogent toujours des gens qui habitent en ville. Quand je vais à mon travail, je vois des spectacles de fou, je vois le Pelvoux avec le soleil qui se lève. C'est pour ça que même quand je travaillais à Grenoble, j'ai toujours demandé d'avoir Bourg d'Oisans ou Vif. Certes il faut faire beaucoup de route mais il y a quelque chose de spectaculaire.

En terminale, tu m'aurais dit que j'allais revenir habiter à Briançon, je t'aurais dit « mais t'es ouf, jamais je ne reviendrai ici ». Mais j'ai dû quand même faire un sacrifice en revenant ici pour mon conjoint, c'est que je quittais beaucoup de choses qui plaisent en habitant à proximité d'une grosse ville : le côté culturel, les restos. Ce qu'il y a dans la ville, même si je n'habite pas dans la ville, j'habitais assez près pour en profiter. Mais en habitant ici aller à Grenoble c'est très compliqué. Je suis allé à 3 concerts où malheureusement pour moi, il s'est mis à neiger et j'ai dû passer le Lautaret sous la neige à 2h du matin, ça ne fait pas rêver. On vit complètement différemment ici mais on s'y habitue aussi. Je ne sais pas si c'est bien ou pas bien, c'est toujours un de mes questionnements personnels en tout cas. Plus vieux, est-ce qu'une fois que je vais arrêter de travailler ou si je deviens rentière et que je peux arrêter de travailler (rires), est-ce que je ne me rapprocherai pas d'une grande ville ?

En fait, ça me manque, mais sans manquer. La ville est un peu un territoire rêvé tout en habitant en périphérie urbaine, dans un endroit un peu perdu. Il y a tellement de choses pratiques.

SB : Quelles sont les aspirations des élèves que tu rencontres au moment de choisir de faire des études ?

Psyen : Je n'ai pas de chiffres à proprement parler parce que malheureusement sur les études longitudinales, ça ne marche jamais, en fait, puisque les élèves ne donnent jamais leur devenir. Par rapport à ma génération, je peux comparer parce que c'est plus facile. On est beaucoup à être parti.e.s. et on est beaucoup à être revenu.e.s pour avoir une vie de famille. Après certains aussi sont en couple avec des gens qui étaient au lycée, ils ne sont peut-être pas forcément ensemble depuis le lycée mais à un moment donné voilà, ils se sont retrouvés, ils habitent ici.

Il y a cette question, je trouve, qui est importante pour en avoir parlé avec beaucoup de personnes autour de moi. La ville, on y va puisqu'on n'en peut plus de Briançon, et notamment tous ceux qui ont fait des bacs généraux. On va voir quand même cette différence entre bac général et bac pro. Les bacs pro sont très ancrés sur le territoire avec aussi souvent des familles qui les ancre. J'ai eu beaucoup de parents qui ont dit « tu vas pas partir, qu'est-ce que va dire ta mère ? Les bacs pro d'ici sont adaptés aussi aux emplois d'ici.

SB : Je fais une parenthèse, penses-tu que l'offre de formation professionnelle répond bien à la demande du territoire ?

Psyen : C'est bien. C'est comme tout, il y a toujours à améliorer, mais si on améliorait, est-ce qu'on ne créerait pas des chômeurs, est-ce que ça a vraiment un sens aussi ? Le CRFCK à L'Argentière, le CRET à Briançon ont une bonne offre de formation. Je trouve qu'il y a une belle évolution et une bonne réflexion autour de tout ça ici sur le territoire. Après, c'est comme partout, tout ne sera jamais parfait. On ne peut pas tout avoir et c'est bien des fois aussi que les élèves aient à partir pour voir autre chose.

SB : Tu as le sentiment que certains élèves choisissent un peu une formation par défaut pour ne pas avoir à partir ?

Psyen : Sur le bac pro et le bac techno, c'est complètement ça. Sur le général, on a une plus grosse offre de spécialités. Ça me fait rire parce que je pense à Bourg d'Oisans. Ils me disaient qu'ils voulaient aller au « bac pro Vizille ». Ici on pourrait dire qu'ils demandent le « bac pro Briançon ».

SB : Est-ce que tu penses que c'est lié aux catégories socioprofessionnelles des parents ?

Psen : Financièrement, c'est une réalité aussi. J'ai beaucoup de parents défavorisés mais que ce soit dans les bacs généraux ou dans les bacs pro, quand il faut payer des études, le logement, le transport, les bourses ne suffisent pas. Certains élèves renoncent. Effectivement je pense qu'il y a une corrélation entre CSP et partir en ville. Beaucoup de familles aisées ont déjà passé des week-ends en ville, partent plus facilement et beaucoup aussi de ces familles ne sont pas forcément issues du territoire. Ils sont venus s'installer ici et donc ils ont aussi de la famille ailleurs.

Alors que les grosses familles d'ici de Villard et environs, je rigole mais c'est parce que je fais partie d'une de ces grosses familles, certains vont être prêts à partir, mais pas plus d'un an. Il y a eu une étude sur France Inter. Léa Salamé a interviewé une personne justement, qui a fait une recherche pour essayer de comprendre pourquoi les élèves de la campagne avaient tendance à revenir ou à rester à la campagne. Les gens de la campagne vont à la ville en fait dans une idée de promotion sociale. Quand on fait le constat d'un Briançonnais qui est allé vivre à Paris, beaucoup n'y restent pas. Quand on vit ici, on n'aura pas 10.000€ de salaire c'est clair. Il n'empêche que nous le samedi on peut aller en montagne s'aérer, on n'a pas le stress des bouchons tous les matins. Ce qu'on gagne en qualité de vie, on le perd en salaire. Mais qu'est-ce qui est le plus important ?

Et encore une fois on me reproche de ne pas cultiver l'ambition des élèves. Je me pose toujours la question, mais c'est quoi l'ambition ? Est-ce que c'est l'ambition de la profession et du salaire, ou est-ce celle de vivre heureux et bien. On est toujours en France dans cette promotion, ce changement de CSP. Il faut faire marcher l'ascenseur social, il faut gagner plus. Mais à quel prix ? Est-ce qu'on ne devrait pas payer plus les caissières ? Et finalement il y aurait de la promotion aussi. Tu me dis si je m'égare !

SB : Est-ce que l'endogamie des zones rurales n'est pas aussi un frein à l'ambition des élèves, par rapport à des élèves en ville qui côtoient une diversité plus grande de métiers ?

Psyen : Oui mais il faut distinguer les quartiers en ville. C'est mon combat, mais en fait, je ne comprends pas pourquoi on oppose toujours le rural aux ZEP parce que les problématiques sont proches. La discrimination à l'embauche est certes moins sensible dans la ruralité car il y a peu d'élèves d'origine étrangère. En revanche en termes d'orientation, c'est la même chose. Cela a été mon cheval de bataille pendant ma formation et mon sujet de mémoire justement. Pourquoi opposer ces deux types territoires, pourquoi prendre les moyens à l'un pour les donner à l'autre ? Les uns appartiennent à une catégorie sociale tellement défavorisée que même s'ils habitent une grosse ville, ils ne côtoieront jamais un architecte d'intérieur ou des trucs comme ça, ils n'auront pas accès à toutes ces professions-là donc ça peut créer une frustration. Et nous ici, de ces professions, on en a un ou deux. Mais effectivement est-ce que je vais pouvoir les côtoyer ? Est-ce que je vais savoir où aller les trouver ?

La frustration, je ne sais pas si on peut parler de frustration parce qu'en fait, avec internet ils sont bien armés pour trouver des infos. Et les autres je ne sais même pas s'ils y pensent. Ceux qui appartiennent à une catégorie intermédiaire, je trouve qu'on les touche le plus souvent dans les services d'orientation justement parce qu'ils sont dans un questionnement. Ils se débattent un peu pour trouver des solutions. Et si on peut trouver de la frustration, c'est à la limite peut-être plus chez eux. A cause notamment du manque de possibilités de stages, par exemple, en 3e. En fait, c'est effectivement les personnes plus aisées, souvent, qui ont de la famille à Paris ou à Lyon et qui peuvent envoyer leurs élèves faire leur stage là-bas. Ou bien ils connaissent des professionnels qui ne prendraient pas un élève lambda. Le gros souci est que les élèves ne savent pas chercher l'information. Ils savent trouver des choses qui leurs sont essentielles, mais dès que ça demande un peu de réflexion sur soi, c'est plus difficile.

SB : Est-ce qu'à l'inverse ce contexte rural montagnard ne rend pas les élèves globalement plus sereins face à leur avenir ?

Psyen : Non, pour moi ce sont les mêmes questionnements adolescents. On aura ceux qui pour un projet bien défini se posent plus de questions et s'en poseront jusqu'à leur mort ! Et puis ceux qui se laissent aller parce que si on pouvait décider pour eux, ça serait pratique. Depuis que j'ai commencé, j'ai été titularisé en 2013, c'est toujours cette indécision vocationnelle que je retrouve partout, tout le temps. Et que j'ai du mal à travailler parce que c'est tellement personnel et ça se raccroche tellement à une histoire antérieure et au contexte, que je l'ai rencontrée partout où j'ai travaillé, à Marseille, ici. A part ceux pour qui c'est le territoire avant le métier, s'ils savent qu'ils veulent vivre ici, ce sera plus facile. Comment choisir les métiers en conséquence pour rester ici ? Pour ceux qui ont envie de s'extraire et se dire qu'est-ce que j'aurais envie de faire, peu importe l'endroit, c'est là où ils peuvent se poser peut-être plus questions. C'est quand même la majorité de nos élèves au départ. Ils ne savent pas s'ils veulent rester ici.

C'est une question que je leur pose toujours « quelle est la zone géographique où vous êtes prêt à aller faire vos études ? Parce qu'encore une fois, on veut les envoyer à Paris, à

Rennes, mais n'empêche quand il y a un problème. D'être pas loin, c'est plus facile. Un truc tout bête, pour l'avoir vécu moi-même, une crise d'appendicite. Quand on est à l'hôpital tout seul et que finalement au bout de 3h il y a une tête connue qui arrive, ça fait du bien. A Brest, c'est 2 jours plus tard. Même si on est adulte. Je ne suis pas pour le fait que les élèves nés ici restent ici, au contraire, je trouve très bien qu'ils aillent ailleurs. Mais qu'on nous dise tout le temps que ce n'est pas bien qu'ils restent, je ne suis pas d'accord non plus. Je pense qu'on devrait justement laisser les choses se faire. Est-ce qu'on doit avoir une emprise sur tout, tout le temps ?

SB : Comment lutter alors contre ce phénomène de censure, de manque d'ambition qui existe dans les territoires ruraux mais aussi dans ceux de l'éducation prioritaire ?

Psyen : Si je regarde sur Parcoursup on a plein d'élèves, évidemment moins qu'au lycée Champollion, qui demandent des classes prépas, même prestigieuses. Mais malgré un bon dossier ils sont rarement pris parce qu'on est 291e je crois dans le classement des lycées. Il y a là aussi un leurre. Beaucoup de professeurs au lycée font la promotion de la classe prépa, on pousse les élèves, mais combien se font recaler ou se retrouvent sur des classes prépas de province ? On a beaucoup de retours d'expérience d'élèves qui ne tiennent pas. On n'a pas cette culture comme dans les lycées de centre-ville où on veut faire des bêtes de concours et on mise là-dessus.

On mise avant tout sur l'accès à une orientation qui plaise au jeune, et si elle est prestigieuse, tant mieux. C'est peut-être davantage ce qu'on met en avant. Le fait de ne pas avoir une classe prépa dans son établissement ou le fait que même des enfants de profs ont craqué, on est un petit territoire où tout le monde se connaît, cela joue sur les représentations. Mais je présente la classe prépa à tous les élèves, même moyens. Je pense qu'ils ne sont pas suffisamment formés, ils ne sont pas assez solides mentalement face à ce qu'ils vont subir sur certaines classes prépa. Certaines sont beaucoup plus « cocoonantes ». On parle toujours de la classe prépa où l'on va t'allumer, mais maintenant elles sont un peu plus dans la collaboration. On a beaucoup de très bons élèves, mais avec un profil plutôt fragile psychologiquement.

SB : Est-ce que le lieu plutôt paisible pourrait induire cette fragilité psychologique ?

Psyen : C'est un questionnement que j'ai aussi, depuis quelque temps, entre nous et l'ouest, Limoges par exemple, des endroits paumés. Ils ont peut-être plus de TGV, des centres universitaires aussi. Il y a un projet de créer l'école du bois de l'Argentière, jusqu'à un niveau ingénieur, mais ce sera l'école du bois ce ne sera pas un pôle universitaire comme on peut en avoir dans des villes comme Limoges. Après on n'est que 15.000 habitants, il faut qu'on soit réaliste aussi. Mais pourquoi pas ? La licence STAPS, même en en géographie du territoire, ce ne serait pas décousu d'avoir quelque chose ici.

SB : Est-ce que certains vont vers Turin qui est pourtant un grand centre universitaire ?

Psyen : C'est même étonnant, les gens vont à Turin faire des courses ou au marché. Mais pas forcément en termes d'orientation. Les démarches sont plus compliquées, il y a des dossiers et des tests. Tout le monde décrie Parcoursup mais c'est très performant en ce qui concerne la paperasse que ça enlève. Malheureusement ça ne marche pas pour l'Italie. Il y a aussi le problème de la reconnaissance des diplômes, on en est encore loin en Europe.

SB : Penses-tu que l'idée de campus connecté pourrait marcher ici ?

Psyen : J'ai essayé de recenser les élèves intéressés, je n'en avais que deux. Je pense qu'on toucherait plus un public en reconversion, des gens de 22 à 25 ans. Avec le covid justement, plein de jeunes sont revenus ici parce qu'ils étaient en formation à distance, ils étaient chez leurs parents. Il y a une bonne partie des décrocheurs qui ont des troubles psychiques et une autre partie pour qui il y a une question effectivement sociale et

financière, gagner de l'argent. Et puis après une partie pour qui l'école ne leur correspond pas. 80% de nos élèves de terminale ont ce besoin d'aller explorer, de partir, c'est un moment important.

SB : Est-ce qu'au niveau aménagement du territoire, ne serait-ce que le transport, c'est des choses qui bloquent ?

Psyen : En habitant Prelles, si je voulais prendre le bus, je devrais prendre les bus scolaires, mais du coup je serais obligée de m'arrêter de travailler en même temps que les élèves, je ne pourrais pas recevoir des parents plus tard. C'est une contrainte même pour moi. Pour les élèves c'est pareil. Quand on habite Briançon encore, c'est un moindre mal. La desserte locale n'est pas terrible. Ce peut être un frein mais quand on a l'envie de partir, on s'adapte.

S.B. : Est-ce que les enfants des familles qui sont venues s'installer ici te paraissent plus aptes à partir faire des études ?

Psyen : Les gens qui viennent s'installer ici, parfois, ils sont encore plus bruts que les gens d'ici. Mon conjoint, je lui dis parfois : « mais toi aussi tu es aussi obtus que les gens d'ici quand tu t'y mets ! ». Et pourtant je suis d'ici donc je sais de quoi je parle, j'ai les mêmes à la maison ! La 2e génération, je pense que ça dépend peut-être s'ils sont nés ici ou s'ils sont arrivés en cours de scolarité. Et de comment ils ont vécu le déménagement, c'est important. J'ai reçu un jeune tout à l'heure, il m'a dit « écoutez, mes parents sont venus de Paris pour s'installer ici, mon projet est de pouvoir habiter ici. Contrairement à d'autres dont le rêve est de pouvoir retourner chaque vacance et le week-end dans leur ancien lieu de vie parce qu'il y a un ancrage familial plus fort et qu'ils ont besoin de ça aussi.

C'est intéressant de voir que l'école et les familles s'influencent parce qu'autour de Guillestre, les familles néo-rurales souhaitent ouvrir une école Montessori. Des personnes qui ont eu leur mutation dans cette école vont apporter une autre vision. Les personnels de l'Éducation nationale sont ancrés dans le territoire quand ils habitent sur place.

SB : Quel est ton regard sur l'action des personnels de direction, tiennent-ils suffisamment compte des effets locaux ?

Psyen : Après pour moi, justement, le cadre de l'école, le fait qu'il y ait un référentiel national et qu'il soit le même dans tous les territoires de France, ça me paraît important parce qu'on est un service public avant d'être un service public dans un territoire donné. On devrait faire que tous les élèves peu importe l'endroit, aient le même type d'enseignement. Les collègues utilisent beaucoup l'implication sur le territoire. C'est toujours le problème de pouvoir faire des sorties, des choses comme ça.

Concernant l'orientation, ce qui est compliqué c'est le peu de parents qui viennent présenter des métiers, peu de sorties pour aller faire des visites. C'est toujours la question du temps, des moyens, de qui s'en occupe. On aurait plein de projets justement avec des partenariats économiques. Mais c'est toujours sur la volonté, sur le bon vouloir des gens et pour arriver à Briançon en mutation, c'est rare qu'on y arrive jeune ! Souvent les gens ont aussi une vie de famille et donc moins de disponibilité pour créer des projets.

C'est ma partie, l'orientation, c'est ce que j'essaie un peu de défendre et de faire avancer. C'est compliqué parce qu'en fait souvent, tout le monde a tendance à se reposer sur nous mais notre pouvoir et notre champ d'action est limité et c'est compliqué. Ce doit être aussi une volonté effectivement du chef d'établissement aussi. Il y a des choses qui peuvent se faire à certains endroits sous une forme ou sous une autre, mais ce n'est pas forcément repris ailleurs parce qu'on n'a pas envie aussi que d'autres viennent dans l'établissement.

SB : Quelle serait pour l'évolution du rôle des chefs d'établissement en matière d'orientation sur ce territoire ?

Psyen : C'est lui qui coordonne les choses parce qu'on vient chez lui. Comme je leur dis, je viens chez vous donc ce n'est pas à moi d'organiser quelque chose puisque c'est chez vous. C'est comme si j'arrivais pour manger chez quelqu'un, « salut, j'arrive, je viens manger chez toi avec les potes ». Le rôle de partenaire avec les gens de l'extérieur et notamment le CLE, les entreprises, ça peut être précieux. Les centres de formation aussi mais beaucoup de chefs d'établissement dès qu'on parle du privé, sont hérissés. Il y a des enjeux de pouvoir qui me dépassent, parce que pour moi peu importe où l'élève ou l'adulte en reconversion trouve chaussure à son pied, il n'y a pas d'opposition privé-public. L'idéal serait de trouver des heures avec une personne qui puisse coordonner concrètement tout ça et mettre en place quelque chose. Il faudrait un gros investissement la première année, ça nécessiterait, je pense beaucoup de temps, le temps de faire tout ce travail-là. Et puis après les autres années, ça roulerait peut-être un peu plus.

SB : Est-ce la typologie du territoire qui induit ces actions vers les acteurs locaux ?

Psyen : Il faut promouvoir aussi ce qui peut exister. Il y avait quelque chose qui commençait à se mettre en place quand je suis arrivée, le C.L.E. Encore une fois, je ne sais pas ce que c'est devenu, si c'était une cellule du rectorat ou de la DSDEN Il y avait me semble-t-il une personne qui était chargée de la relation école-entreprise. Encore une fois au lieu de créer un vrai poste pour travailler en collaboration avec le chef d'établissement, on demande à un autre chef d'établissement sur le territoire, avec déjà toutes ses fonctions de chef d'établissement son territoire à faire mener, on lui demande de faire un truc sur Briançon. Résultat il ne se passe rien.

La réalité c'est que oui le chef d'établissement, on a toujours envie de le solliciter lui, mais est-ce qu'il ne faudrait pas qu'il ait un collaborateur nouveau car même son adjoint ne suffira pas parce qu'il est débordé aussi. C'est ça le gros problème dans l'Education nationale, c'est qu'on hiérarchise et celui qui est en haut doit tout faire, mais il ne peut pas tout faire. Du coup il délègue, mais quelquefois il met des choses à la trappe et souvent, c'est un constat, l'orientation est rapidement mise à la trappe parce que n'étant là qu'une fois par semaine, j'essaye d'instiller mais je ne peux pas aller plus loin. C'était pareil en ville, c'est pareil partout. Je sais que certaines de mes collègues le vivent mal.

Le chef d'établissement devrait avoir je ne sais pas, des moyens de trouver des heures pour avoir un collaborateur ou un prof, ou même un surveillant pour développer ces activités. Et sans créer un forum de l'orientation, mais je vois pour les élèves de 3e par exemple, faire 3 visites d'entreprises. A Guillestre, une fois par trimestre, on fait une présentation sur un secteur de métiers où il y a plusieurs professionnels qui font une visio de présentation, et moi je fais un petit blabla et tout le monde est content. Enfin il y a des liens qui se créent et un prof a eu des heures dédiées à ça aussi.

L'idée justement, c'est dans l'ouverture. Il y en a qui certainement ne vont se retrouver dans rien, ils vont se dire « mais moi il faut que j'aille ailleurs ». Et puis un métier d'avocat, on peut le faire ici ou ailleurs, ou un métier dans la restauration. Et justement, ce qui est intéressant souvent dans ces moments-là, c'est le parcours en fait de la personne qui présente son métier. On se rend compte qu'elles ont souvent bougé.

SB : Est-ce que tu sens davantage un stress chez nos élèves éloignés de la ville au moment de choisir des études supérieures ?

Psyen : Il y en a beaucoup qui sont stressés, mais les parents prennent bien les choses en main. Ils vont à Grenoble faire un forum ou à Aix, il y a des déplacements possibles. Alors l'idéal, ce serait que les établissements puissent proposer ça. Je me pose toujours la question, l'orientation, est-ce que c'est seulement l'œuvre de l'établissement ou celle aussi

d'une famille, que les familles se déplacent avec leurs enfants. Pour moi c'est plus profitable. Faire un bus pour les élèves des familles défavorisées avec des éducateurs de prévention, je le vois au forum des métiers de Gap, ça ne sert à rien, c'est une grosse machine. Quand les élèves arrivent en groupe classe, ça ne marche pas. En revanche pour l'avoir vécu à Lyon, quand ils sont avec leur familles, ça marche mieux. Oui, il y a un stress, mais sauf troubles psy avérés, c'est le bon stress en fait. C'est ce qu'on a au début d'une compétition.

SB : Est-ce que par conséquent cela induit un travail plus important ici sur la gestion des émotions ?

Psyen : On fait des entretiens, on voit les élèves de terminale. Cette année tous les élèves de terminale ont été vus soit par un professeur, soit par moi, pour justement analyser un peu tout ça. Pour en avoir discuté avec les infirmières, encore une fois, c'est souvent les plus fragiles qui ont le plus de difficultés à faire face et du coup ça doit plus se gérer en individuel. Et pour les autres, il y a le stress, mais ils arrivent à le surmonter grâce à l'impulsion qui va se créer autour d'eux. Est-ce que proposer quelque chose en avance, ce n'est pas créer aussi un peu de pathologie, c'est un peu ça parfois, à trop vouloir anticiper certaines choses, faire que tout soit parfait, on crée une dépendance. Est-ce qu'il ne vaut pas mieux gérer en individuel les quelques élèves pour qui ça pose problème ? En plus des personnels de l'établissement, on peut compter sur la Maison des ados qui a des personnels très réactifs, pour les plus en difficulté on a le CMP[178].

Je ne pense pas que ce soit plus compliqué ici qu'ailleurs de partir. Cela me fait penser à Marseille, un jeune qui me disait « mais je ne vais pas aller à la Floride, c'est un autre quartier ! ». Ça m'avait fait rire parce que je me disais finalement, pour lui aller passer la journée à la Floride, c'était tout autant compliqué. Je pense qu'ici psychologiquement ils sont déjà bien préparés. Ils savent que ça va arriver. On est formaté à ça aussi. Quand tu habites ici de toute façon, si tu veux faire des études, tu partiras. Les élèves qui sont un peu en difficulté, qui nous contactent, on les accompagne.

SB : Du point de vue de l'organisation du C.I.O., le nord du département dépend maintenant de Gap, il n'y a plus qu'une directrice à Gap. Quels changements cela entraîne-t-il dans ton travail ?

Psyen : Je sais que j'ai beaucoup perdu en arrivant ici parce qu'on est seul. On doit se débrouiller seul. Et quand il y a des problèmes, je les gère, et après je mets ma direction dans la boucle pour les avertir, on a trouvé cette solution. Maintenant, avec internet, c'est facile. Sur des échanges de pratiques, et puis même sur un soutien, c'est une reconnaissance de faire partie d'une équipe, mais on n'est plus une équipe qui travaille ensemble.

La directrice, personne ne la connaît. Des partenaires m'écrivent en pensant que c'est moi. Peut-être que c'est l'un de mes défauts je vais tout de suite à la recherche de l'info et je n'attends pas de voir ma directrice une fois par trimestre. On a pris un coup en termes de rayonnement. Ma directrice agace la plupart du temps les chefs d'établissement avec ses méls parce qu'elle ne connaît pas le territoire et qu'elle n'est jamais venue vous rencontrer en vrai et passer une journée chez vous. En projet il y a beaucoup de choses qui tombent à l'eau parce qu'encore une fois, si on doit y aller, on n'est que trois et je me dis non, là je ne peux plus m'engager, j'ai déjà du mal à faire face à ce qu'on me demande à la base. Si ma direction était ici et qu'elle répondait aussi à des projets qu'elle ferait en partenariat avec nous, ce serait plus gérable. On sait que les C.I.O. dans les territoires vont

[178] Le Centre médico-psychologique (CMP) est un lieu de soin public sectorisé proposant des consultations médico-psychologiques et sociales à toute personne en difficulté psychique.

disparaître pour ne conserver que les présences en établissement. Ils le font doucement, mais sûrement. Donc oui, l'idée c'est que on ne fasse plus vraiment de projets.

Un exemple. Les forums post bac et tout ça, ma directrice est dans tous les bureaux. Les forums de l'Argentière et des Garcins quand on lui transmet l'info, elle nous laisse gérer. Mais nous devons descendre aux événements qui ont lieu à Gap. Nous, on a des pneus neige pour aller à Gap, mais ils n'ont pas de pneus neige pour monter à Briançon (rires). Intéressant aussi de voir l'exemple de l'association 432A qui existe parce que les dispositifs relais à Gap, les missions décrochage, la lutte contre le décrochage scolaire ne voulait pas monter jusqu'à Briançon. Il y a 3 semaines on a fait une mise au point parce que ma directrice ne comprenait toujours pas ce que faisait 432A. Donc on a fait une réunion en visio avec Françoise, Nelly, Marine, ma directrice et moi pour qu'on replace les choses pour expliquer comment on fonctionnait avec 432A. En l'absence de la direction il y a un moindre ancrage territorial.

Quand je travaillais à Grenoble, mon chef et le chef de la mission locale se connaissaient, et après on se rencontrait en équipe et on faisait nos trucs entre nous. Et puis, comme je dis, je ne gagne que 1700 euros par mois et je n'ai pas la fonction de direction, même si parfois ma directrice me donne délégation pour certaines réunions. C'est encore une fois le territoire.

SB : Est-ce que finalement cela ne pousse pas à vous retourner davantage vers les chefs d'établissement ?

Psyen : Je suis arrivée dans la profession à un moment où justement, vu qu'on veut détruire les CIO, au fur et à mesure, on nous demandait de plus en plus d'être vraiment le collaborateur privilégié du chef d'établissement. Le but de cette politique, à terme ce qu'ils aimeraient, c'est qu'il y ait un psychologue rattaché à un lycée et qui rayonne sur quelques collèges quelques journées par mois, mais que l'essentiel soit donné au lycée. Du coup je risque de passer sous la tutelle d'un chef d'établissement. Ce n'est plus pareil, pour le moment nous sommes des collaborateurs. S'il devient mon supérieur hiérarchique, ça ne va pas être la même chose. Les injonctions peuvent être différentes.

SB : Est-ce qu'il n'y a pas une plus-value d'être au plus près des établissements et des élèves ?

Psyen : Ce qui peut nuire aux élèves, c'est qu'on privilégie plus certains établissements que d'autres. Normalement, le psychologue a plusieurs établissements et de fait se retrouve toujours un peu en décalage. C'est aussi un avantage, cela permet de prendre du recul. Mais j'aimerais ne plus travailler qu'avec 800 élèves, soit le lycée, soit deux collèges, ça serait le rêve, c'est le paradis. Et justement avoir enfin un ancrage plus sérieux. C'est toujours le même paradoxe : être là ou ne pas être là *(rires)*.

38. Entretien avec monsieur Serge Da Silva, ancien directeur de l'école élémentaire de Barrême, réalisé le 16 mars 2021

Directeur école primaire : Dans mon travail de thèse je suis allé voir comment les professeurs du 1er degré enseignaient le patrimoine. Dans mon terrain 1 autour de Barrême dans les Alpes de Haute-Provence il y a 90% d'enseignants qui ont choisi de vivre dans le territoire et qui éduquent au patrimoine, alors qu'ils sont très peu à être originaires du territoire. Les raisons qui font qu'ils restent sur leur poste est la qualité de vie dans ce territoire rural, les conditions de travail dans de petites écoles et les classes multiniveaux. Ce sont des territoires choisis. La moyenne de stabilité dans ce territoire est de 18,5 ans et 12 ans dans la même classe. C'est énorme. Pour ma part j'y suis resté 28 ans. La raison est qu'ils s'y sentent bien et par conséquent leur connaissance, leur implication dans le territoire et leurs démarches pédagogiques comme l'éducation au patrimoine s'en trouvent modifiées. Dans le terrain 2 autour de Forcalquier il y a un turnover plus important, les écoles sont aussi plus importantes en effectifs.

SB : Est-ce que tu penses que les fonctions de directeur d'école dans le terrain 1 sont aussi impactées par le territoire ?

Directeur école primaire : Le directeur dans le 1er degré est un initiateur, il est dans l'équipe pédagogique contrairement au chef d'établissement. C'est facilitant quand il est dynamique, il m'est arrivé aussi de faire des projets avec d'autres directeurs d'autres écoles puisqu'ils avaient aussi des classes. Inversement j'ai pu le faire parce que j'étais directeur, si j'avais été uniquement instituteur je n'aurais pas pu le faire parce que mon directeur aurait trouvé le projet pharamineux.

SB : Le fait d'être coupé de la classe pour les chefs d'établissements 2nd degré te semble-t-il un frein ?

Directeur école primaire : Comme tu ne ressens pas les besoins des élèves directement, il y a une distance. Les projets dépendent souvent de l'engouement que les enseignants ressentent dans la classe. Par exemple en 2003 pour les deux cents ans de la naissance de Victor Hugo j'ai fait étudier à mes élèves quelques œuvres de cet auteur. Il y a eu un tel engouement pour la littérature que j'ai bâti un projet au long cours qui nous a menés jusqu'à Paris et l'école de Barrême a été baptisée école Victor Hugo ! Entre temps je reçois une dotation de 25.000 euros de la DRAC pour monter une bibliothèque et je repars l'année suivante ! Le statut de directeur d'école a été très facilitateur, mes classes qui me mettaient en prise avec la pédagogie et mes liens avec le territoire qui remontent à plusieurs générations m'ont également permis de mener ce projet au long cours. En tant que chef d'établissement il doit y avoir aussi la possibilité d'emmener les équipes avec soi, pour peu que l'on connaisse le territoire, mais le fait de ne plus avoir d'élèves déconnecte un peu celui-ci du terrain.

SB : Dans le cas d'un directeur qui serait déchargé toute la semaine, est-ce que le regard des enseignants serait le même ?

Directeur école primaire : Pas du tout, le directeur serait davantage considéré comme un administratif, le fossé se creuserait. C'est la même chose pour les inspecteurs et les conseillers pédagogiques. La classe évolue sans cesse mais on n'arrive plus à travailler en concertation, on n'a plus le temps. Au début de ma carrière notre inspectrice nous réunissait deux heures le soir une fois par mois pour faire un échange de bonnes pratiques et parfois monter des projets en mutualisant les compétences de chacun. Au-delà de 5 classes les directeurs ne se font plus plaisir car ils n'ont pas de secrétariat contrairement à des collèges de 100 à 150 élèves qui ont un secrétariat, un service d'intendance, un service de vie scolaire avec des surveillants, une enseignante-documentaliste, une

infirmière… Certaines écoles primaires scolarisent 250 élèves avec un directeur déchargé complètement mais seul !

SB : Dans ce cas-là est-ce que cela impacte la dynamique de projets ?

Directeur école primaire : Je pense qu'il y a un lien. plus l'école est petite, plus il y a une liberté d'organisation et plus il y a des moyens. Je te donne l'exemple des écoles de mon territoire 1. En 5 ans les enseignants ont fait 54 classes découverte (plus de trois jours avec nuitées) et 37 classes à dominante patrimoniales. Ce sont des écoles en moyenne à 4-5 classes. C'est énorme. Dans le terrain 2 ce n'est pas du tout le cas. Dans les écoles à 6-7 classes c'est plus difficile car les budgets ne sont pas extensibles et puis c'est plus difficile aussi d'avoir l'accord de tous les enseignants. Dans des écoles à 3-5 classes le directeur va pouvoir s'investir dans le projet avec ses élèves et donc impulser une dynamique. Il y a aussi un effet directeur. C'est lui qui pose ses propres priorités : il peut mettre en avant une approche administrative de ses missions ou favoriser les liens avec les acteurs du territoire.

SB : Est-ce qu'en tant que directeur tu as eu l'occasion d'être une personne ressource en direction du territoire pour des projets dans lesquels tu n'étais pas partie prenante ?

Directeur école primaire : Oui, cela m'est arrivé grâce à ma connaissance du territoire et mon ancienneté de plus de 10 ans dans mon école. On te considère un peu comme une figure locale, tout le monde te connaît. Il m'est ainsi arrivé d'être un tremplin pour mes collègues. En milieu urbain les élèves et les parents ne connaissent pas forcément le nom du directeur.

SB : Comment t'es apparue la pertinence de l'éducation au patrimoine ?

Directeur école primaire : Pour moi l'éducation au patrimoine est une nécessité car in fine c'est une éducation à la citoyenneté. Cela permet de croiser une quantité de connaissances et de valeurs qui jouent sur le passé et l'avenir, et en cela il s'agit d'un objet éducatif performant. Dans la ruralité le patrimoine est visible et lisible. C'est plus difficile de faire le lien en ville, avec les difficultés aussi à organiser des sorties, plus de frilosité de la part des enseignants et moins de disponibilité des parents d'élèves pour accompagner les élèves.

39. Entretien avec madame Maryvonne Grenier, vice-présidente du département des Hautes-Alpes, en charge de l'éducation, réalisé le 25 février 2021.

SB : Du fait de vos fonctions précédentes d'agent comptable des établissements scolaires, vous avez connu différents territoires géographiques mais aussi plusieurs territoires de l'Education nationale.

Vice-Présidente : Dans ma première vie j'ai souvent été tuteur dans les établissements du département, j'ai beaucoup voyagé. Alors je suis quand même née dans un petit village lorrain, le village et la vie de village je connais. Ensuite j'ai vécu à Nancy qui est une ville universitaire et donc la ville ça me connaît aussi. Et puis je me suis mariée, mon mari était enseignant et il nous a fallu un poste double. Ce n'était pas facile là où on était. On s'est dit n'importe où en France on prend un poste double et on est parti en Normandie tout près de Barentin. Ce n'était pas vraiment la campagne mais avec toujours des mentalités un peu différentes, des cultures un petit peu différentes, où il fallait malgré tout faire des efforts pour s'adapter.

Quand on arrive comme cela sur des territoires, les gens nous reçoivent volontiers mais ils ne font pas forcément d'efforts pour nous accueillir. C'est nous qui devons faire des efforts pour nous intégrer. Je suis restée deux ans en Normandie, mon mari était malade, il a eu de gros problèmes de santé, il nous fallait la montagne. On est allé au Puy-en-Velay, ville de 40 000 habitants comme Gap. On est resté deux ans avant de trouver vraiment un poste en montagne : c'était à l'époque ou Briançon ou Barcelonnette. Mais Briançon n'était pas libre, je suis allée à Barcelonnette. C'est vraiment le fond, et moi je suis une fille de plaine quand même et mes difficultés c'était un peu la montagne. C'est à dire des espaces, déjà le cadre était difficile à supporter quelquefois. Mais bon le climat m'avait terriblement plu. Je me souviens de mon bureau à Barcelonnette, il était à l'étage et je me suis surprise quelquefois avec l'esprit qui vagabondait et le bleu du ciel au sommet des montagnes enneigées. Je rêvais, alors que ça ne m'était pas arrivé très souvent, un bien-être qu'on ne trouvait pas forcément ailleurs. Je suis resté sept ans et le poste du lycée Aristide Briand s'étant découvert vacant, j'ai été nommée au lycée Aristide Briand.

Je suis arrivé en 90 et depuis j'ai posé les valises à Gap. Je connais donc quand même un petit peu le territoire. Je me suis bien habituée même si, je ne l'avais pas ressenti mais ce sont peut-être des questions d'âge, les gens dans ces régions vivent quand même entre eux. Et c'était plus difficile peut-être qu'ailleurs de rentrer dans le microcosme, « on est chez nous ». En 2001 je me suis présentée sur une liste aux élections municipales. A titre individuel quand je me suis présentée aux élections départementales, c'était presque un challenge en me disant : « ils m'ont tous dit que je n'étais pas d'ici », on va bien voir. Donc vous voyez ce caractère un peu fermé, dans des départements ou des régions de ce type. Quand on vient d'ailleurs ce département est vraiment très bien pour de multiples raisons, notamment l'environnement bien évidemment, les conditions de vie en général. Mais le caractère local est quelquefois difficile à percer.

SB : C'est un peu surprenant, même dans une ville comme Gap qui est une ville de 40 000 habitants, une préfecture. On s'y attend plus généralement dans des villages, dans des petites villes, des endroits vraiment isolés où il n'y a pas la même ouverture qu'ici.

Vice-présidente : Ils se connaissent très bien entre eux. Et vous vous connaissez l'histoire du lieu que depuis le moment où vous êtes arrivé. Et encore il vous a fallu l'apprendre l'histoire. Je pense que je suis intégrée maintenant mais quand même c'est à chaque fois des efforts. C'est le critère en tout cas pour ceux qui arrivent, moi j'adore cette région et j'ai posé mes valises, mais il faut faire l'effort de s'intégrer.

SB : Vous avez ressenti la même chose en Normandie ?

Vice-Présidente : Je l'ai moins ressenti parce qu'en Normandie je n'ai pas été élue locale. En Normandie on s'est fait rapidement des amis quand même mais dans le milieu éducation, je ne peux pas vraiment dire au niveau de la population. Je ne peux pas dire mais les gens quand même étaient sympathiques, comme ici. Mais le problème n'est pas là, c'est l'intégration.

SB : Est-ce que vous avez ressenti un manque de services, un isolement à Barcelonnette ?

Vice-présidente : Je suis restée sept ans à Barcelonnette, j'étais bien et je n'avais pas l'impression d'être isolée sauf quand il fallait que je parte en réunion à Aix-en-Provence ou à Gap. Je n'aimais pas trop conduire sur la neige, je n'étais pas habituée à la montagne. Le plus difficile c'étaient les déplacements, c'était une horreur. Mais après j'avais vraiment l'impression que je ne manquais de rien et qu'en fait la vie me suffisait. Cependant j'y suis retournée ensuite en tant que tuteur de l'agent comptable de Barcelonnette, le rectorat m'a dit « vous connaissez bien Barcelonnette, prenez le tutorat ». Quand je suis arrivée dans ce « village », je me suis dit comment ai-je fait pour y vivre sept ans. Pourtant je ne l'avais pas du tout ressenti quand j'y étais. Mais bon mon mari avait des problèmes de santé, mon fils était petit, j'étais peut-être prise aussi par l'engrenage du métier. Mais non franchement je ne l'ai pas vécu de façon négative, si ce n'est les distances.

SB : Et le manque de transport en commun ?

Vice-présidente : Le manque de transport était épouvantable. Pour les autres services finalement on avait ce qu'on voulait sur le site, puisque de toute façon vous aviez du ski quand vous vouliez faire du ski, vous aviez du matériel. Vous aviez des médecins, vous aviez des dentistes, vous aviez les supermarchés, vous aviez de quoi acheter vos vêtements. Au niveau culturel ce n'est pas ce qu'il y avait de mieux quand même, mais ce n'était pas une époque où j'avais vraiment besoin de cela. Donc je m'étais mise à faire du ski. Enfin vous voyez donc j'avais un petit peu compensé tout ça. C'étaient surtout les distances et les transports. Isolée mais quand j'étais dans le milieu tout se passait, mais quand même un peu isolée géographiquement

SB : Vos fonctions d'élue d'un département de montagne vous font-elles voir le territoire différemment maintenant ?

Vice-présidente : Honnêtement je trouve que c'est une chance d'être dans un territoire comme celui-là parce qu'on se connaît, on peut se déplacer du Nord au Sud, d'Est en Ouest en connaissant les sujets qu'on va pouvoir développer. On travaille ensemble, le fait de se connaître ça permet de travailler mieux et de discuter sans difficulté. On a des échanges qui sont formidables et on peut faire des groupes de pilotage sans aucune difficulté, on peut téléphoner à chaque établissement quand on a un souci. Les échanges se font, on se connaît et c'est une chance de travailler dans un département comme celui-là surtout au niveau de l'enseignement. Il y a des tas de projets, on met en place des tas de projets qu'on ne met pas forcément en place dans d'autres départements de l'académie. Un jour au rectorat on me dit « voilà il y a tous les départements réunis pour une discussion sur le numérique ». Je me sentais vraiment minuscule au milieu de tout ça et en fait je me suis rendu compte qu'on était loin devant en ce qui concerne la réflexion. C'est vraiment une chance d'être dans un département comme celui-là, on a une proximité, on a une connaissance des choses, on travaille ensemble.

SB : Dans la proximité que vous décrivez, quelle place faites-vous au chef d'établissement ?

Vice-présidente : Le fait d'avoir été dans la maison, je n'ai peut-être pas le même regard que pourrait avoir un élu qui ne connaît pas le fonctionnement de l'éducation. J'ai pour

principe de dire « écoutez, je suis élue, certes j'ai des responsabilités concernant les établissements mais les responsabilités sont partagées avec un chef d'établissement ». Il s'occupe de la pédagogie, moi je m'occupe des bâtiments. Il s'en occupe aussi mais je suis en responsabilité. C'est la raison pour laquelle je suis peut-être allée chercher, parce que je respecte tout à fait les chefs d'établissement, l'essence-même de nos projets au sein des établissements avec le chef d'établissement, qui est là, il connaît sa boutique, sait sur qui il peut s'appuyer pour faire des projets et il connaît aussi les besoins de ses élèves. Notre département, même s'il est petit, est très étendu et puis on a géographiquement des espaces qui ne se ressemblent pas. Quand on va à Laragne on n'est quand même pas à Briançon. On n'a pas les mêmes conditions. Je travaille avec le rectorat pour aller dans la ligne de conduite qu'il se fixe, puis je me tourne vers les chefs d'établissement et je leur dis « voilà ce qu'on va faire, est-ce que vous adhérez ou pas ? ». Je pense que ma culture précédente m'aide.

SB : Vous avez fait le choix de vous appuyer sur les chefs d'établissement pour articuler les politiques départementales.

Vice-présidente : Oui, je m'appuie un peu sur eux. Je ne dis pas que quelquefois on ne bouscule pas les habitudes. Par exemple sur les bourses des élèves, j'ai voulu là aussi accentuer un petit peu, je n'ai pas demandé l'avis du chef d'établissement, je l'ai fait moi-même. En revanche pour tout ce qui concerne par exemple le projet pédagogique, j'aime quand même bien les initier avec le chef d'établissement.

SB : Le Département 05 a une forte action en direction de l'éducation. Est-ce que cette politique volontariste s'appuie sur un diagnostic territorial ?

Vice-présidente : Dans un département vous avez les responsabilités qui sont obligatoires et puis vous avez effectivement tout ce qui est facultatif. Les activités pédagogiques, les initiatives qu'on peut prendre sont des actions volontaristes. Je n'ai rien inventé, j'ai peut-être un petit peu démultiplié, notamment en ce qui concerne le décrochage scolaire. Je me suis beaucoup investie pour que des actions sur le décrochage scolaire voient le jour, bien que le décrochage scolaire soit de la compétence État, Education nationale. Il m'a semblé à travers notamment l'association 432A qui avait déjà une belle implantation sur le Nord du département, qu'il pouvait être intéressant d'étendre cela sur le Département de façon qu'on ne laisse personne sur le bord du chemin. C'est une politique volontariste du département. Le fait d'affecter des bourses, c'est une politique volontariste, c'est donc un complément à ce que des boursiers peuvent avoir, c'est un effort que fait le Département pour que les élèves ou que les familles puissent avoir un mieux, ne serait-ce que pour payer plus facilement la restauration scolaire, parce que c'est quand même lié à la restauration scolaire. Cela permet aux familles qui ont un peu moins de moyens de mettre quand même leurs enfants à la cantine, enfin au restaurant scolaire, sans s'étrangler pour autant. La politique volontariste a toujours existé dans une certaine mesure. Bien évidemment c'est une discussion entre les conseillers départementaux. C'est peut-être le fait que j'étais dans l'Education nationale. Au début j'avais l'impression que les élus avaient un peu peur du secteur de l'éducation, c'est quand même un secteur particulier. L'autonomie des établissements, ce n'est pas toujours facile. Le fait que j'appartienne aussi à l'Éducation nationale quand je demande quelque chose, j'ai rarement des difficultés. Je suis raisonnable, je suis un ancien agent comptable, un sou c'est un sou bien évidemment. Malgré tout je pense qu'il y a une vraie volonté aussi des uns et des autres d'aider la jeunesse. Je n'ai même pas d'exemples en tête où il aurait fallu que je tape sur la table pour dire « non ça ce n'est pas possible ». Un exemple tout simple : on a augmenté les bourses de 10€ à chacun, ce n'est pas énorme mais cela représente tout de même 3 repas que les élèves peuvent prendre. Je n'ai même

pas interrogé les collègues, je leur ai dit « voilà à la rentrée on va augmenter de 10€ », il n'y en a pas un qui a bronché !

SB : Cette politique volontariste vient donc aussi du constat que l'Éducation nationale ne peut pas tout faire seule sur un territoire spécifique comme celui-ci ?

Vice-présidente : C'est ça, c'est tout à fait ça. On voit que l'Éducation nationale se retire un petit peu d'un certain nombre de choses. On est toutes et tous conseillers départementaux dans des conseils d'administration et on se dit que si on veut que nos jeunes dans un territoire comme le nôtre puissent bénéficier des mêmes chances, il faut faire des choses. C'est le cas pour le numérique : on est moins riche que les gens des Bouches-du-Rhône qui distribuent des tablettes à tout le monde, on n'avait pas forcément la capacité financière de le faire mais on l'a fait par d'autres moyens qui permettent peut-être de donner moins de moyens financiers mais qui portent davantage sur l'utilisation de ces matériels. Quand l'Éducation nationale constate que nous on avance un petit peu aussi là-dessus, elle nous regarde quand même d'un œil attentif. Le Département n'est pas là pour prendre les compétences de l'État ou de l'Education nationale, pas du tout, chacun ses compétences. Mais quand on peut aider, on le fait. Il ne faut pas non plus que le chef d'établissement reste sur une position « je demande, tu me donnes ». L'Éducation nationaledoit s'ouvrir un peu sur l'extérieur indépendamment des moyens qu'on peut apporter. Mais c'est vrai que l'implication du département au niveau des actions volontaristes vient aussi du fait qu'on sent qu'il faut qu'on aide.

SB : Avez-vous fait le constat d'autres domaines où l'aide de la collectivité pourrait être nécessaire sur ce territoire ?

Vice-présidente : Je pense que notre implication actuellement est surtout sur le numérique. On a un exemple pendant le confinement : le Département a fait en sorte pour les élèves qui n'avaient pas de matériel informatique qu'ils puissent en bénéficier. On a réagi assez rapidement parce qu'on s'est dit là ça va bloquer. Un exemple qu'on va multiplier d'ailleurs parce que ça va être des périodes compliquées et on est prêt à intervenir quand il le faut. Dans le domaine du développement durable, c'est un sujet d'actualité. 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 sait pertinemment qu'à travers cette orientation nous aurons très certainement nous aussi à accompagner peut-être plus qu'on ne le fait. 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. Dans le domaine des transports pour aller voir des entreprises, les déplacements peuvent être un vrai handicap. C'est un constat, les élèves ont des difficultés pour assister à un forum des métiers, les élèves ont des difficultés pour y participer. Il faut que nous les accompagnions pour que le déplacement se fasse sans difficulté.

SB : Est-ce que le Département serait prêt à adapter sa politique éducative au plus près des territoires, dans un lieu de concertation que pourrait animer le chef d'établissement ?

Vice-présidente : Le COVC est une instance qui favorise justement des échanges qui nous permettent à nous aussi d'évoluer dans notre politique éducative. Ces rencontres entre département et chefs d'établissement ne se font pas partout. Tout en conservant les uns et les autres nos compétences et nos obligations, on peut quand même se rencontrer à certains moments, notamment dans ce type de réunions. Cela va être le cas des comités de pilotage dans le cadre du numérique par exemple. On y ajoute petit à petit tous ceux qui ont des projets pour qu'on réfléchisse ensemble sur ce qu'on va devoir ou pouvoir

faire. Ces instances nous permettent de réfléchir ensemble sur les orientations du département pour ses établissements scolaires.

SB : Il y a de plus en plus la volonté mais aussi la nécessité d'aller prendre les informations au plus près des besoins du terrain, et notamment du chef d'établissement en tant que représentant de son établissement.

Vice-présidente : Oui, je me vois mal dire on va mettre en place tel projet dans tel établissement. Je reste convaincue que nos actions doivent correspondre au projet pédagogique de l'établissement. D'autres départements donnent de l'argent parce qu'ils en ont, mais ils ne savent pas trop ce que les établissements en font. La proximité encore une fois.

SB : En allant plus loin, verriez-vous un intérêt pour la collectivité à ce que fonctionnellement les chefs d'établissement soient davantage liés à elle ?

Vice-présidente : Globalement cela peut être un frein si chacun reste sur ses positions et ça peut être dramatique pour le fonctionnement. Qu'un chef d'établissement issu de l'Éducation nationale soit aussi partie prenante en tant que tel dans la gestion au niveau du département, je ne sais pas, on mélange des genres et je ne suis pas sûre que ça marche. Ce qu'il faut c'est que vraiment les gens aient le sens de l'écoute parce que sans cela c'est dramatique. Je n'ai heureusement pas d'exemples autour de moi. D'ailleurs j'ai un peu appréhendé quand j'ai eu en charge l'éducation au département, d'être mal perçue par les acteurs de l'Éducation nationale de par mes précédentes fonctions. Mais cela ne s'est pas passé ainsi, au contraire nous travaillons en confiance. On peut travailler en équipe. Je m'entends très bien aussi avec les Inspecteurs d'académie et pourtant il m'arrive de leur dire non. Le problème de l'Éducation nationale tout de même c'est que c'est un monde fermé. Les spécialistes, ils sont là ! Il faut aussi que les gens de l'Éducation nationale s'ouvrent un peu sur l'extérieur.

SB : D'où l'ancrage territorial des chefs d'établissement. Comment avez-vous vécu la tentative de mise en place d'un conseil de territoire par le précédent DASEN des Hautes-Alpes, à laquelle la collectivité avait été associée ?

Vice-présidente : C'est dur parce que les élus ne voient l'Éducation nationalequ'à travers les suppressions de postes. Et ils ont une trouille bleue. L'objectif du précédent DASEN était qu'on élabore ensemble un projet de territoire pour qu'ensemble on maintienne des classes là où il fallait les garder. On n'est pas arrivé là du tout, et à mon avis, ça va demander du temps. Les élus ne voient l'Éducation nationale qu'à travers les suppressions de postes de leurs écoles sur leur territoire et à l'inverse l'Éducation nationale voit principalement les élus comme des financeurs. Il y a là un problème de culture et de représentations.

SB : Selon vous où pourrait se situer le point de rencontre, en termes de personnes et d'instances ?

Vice-présidente : Au niveau des répartitions de compétences, plus vous divisez sur un petit territoire comme le nôtre, si par exemple les comcom prennent les collèges, plus il y aura un problème de moyens. Au niveau des écoles, les maires ne sont pas du tout prêts, mais peut-être que si la compétence éducation revenait à l'agglo ou à l'interco, ce serait à mon avis pas mal. Cela permettrait aussi d'avoir une réflexion sur justement le secteur scolaire et les cartes scolaires, cela pourrait être une meilleure façon de voir l'aménagement scolaire du territoire.

Je prends un petit exemple, c'est vraiment un petit exemple, il y a très peu de finances. Dans le cadre des financements que nous faisons sur les voyages dans les écoles, il faut absolument que la commune participe. Une école qui fait un projet validé par l'Education nationale, le maire est au courant de ce projet et nous intervenons aussi pour aider. Sur

de tout petits projets comme ça vous avez des liens qui se font et tout le monde est concerné. Dans le cadre de l'école du socle, on fait ce travail avec la mairie de Serres où l'on va subventionner l'école qui sera à l'intérieur du collège. Il va y avoir une médiathèque qui sera aussi dans l'établissement mais qui va aussi hors période scolaire pouvoir être utilisée par les habitants. Là encore c'est la proximité qui nous a fait prendre conscience des effets qu'aurait produit la disparition du collège, qui était réellement menacé, sur les trajets des élèves vers un autre collège. C'est la connaissance précise des conditions de vie des habitants qui nous a incités fortement à imaginer ce projet pour pérenniser le collège.
Il n'y a pas nécessité selon moi dans un petit département comme le nôtre de transférer des compétences à un niveau plus proche du terrain. C'est le cas avec l'Europe au niveau des grandes institutions, on dit quelquefois qu'il vaut mieux quand même que le transfert des compétences soit fait sur des gens qui en ont la connaissance. Nous on le ressent peut-être moins sur ce territoire. En revanche on se dit malgré tout que le Département, qu'on voulait supprimer à une certaine époque, a quand même son importance justement dans ce domaine. Parce que si on transférait tous les collèges à la Région, je suis sûre qu'on n'aurait pas les mêmes contacts qu'avec des conseillers départementaux qui sont là sur le territoire, qui participent au conseil d'administration et qui entendent les choses.
Sur des projets comme celui de Serres, il y a certes le chef d'établissement mais vous travaillez forcément avec la préfecture, avec l'Inspection académique parce qu'il a des projets pédagogiques, avec l'établissement pour le projet pédagogique, les directrices de l'école maternelle et primaire étaient forcément présentes, la mairie de Serres était présente aux comités des réunions pour que les uns et les autres puissent s'exprimer.

SB : Justement sur ce projet, avez-vous eu le sentiment que le chef d'établissement aurait pu être un relais ?

Vice-présidente : Peut-être davantage avec sa hiérarchie. Le chef d'établissement se fait entendre au sein de son réseau, il a déjà une action forte avec les écoles de son secteur c'est lui la tête avec l'IEN D'une façon générale le chef d'établissement intervient dans le cadre de ses compétences directes sinon c'est avec l'Inspecteur d'académie que nous traitons.
C'est difficile de dire que le lien ne peut être efficace qu'en liaison directe chef d'établissement et département. C'est un peu compliqué dans le cadre d'un aménagement du territoire. Mais ça ne veut pas dire que le chef d'établissement qui ressent des difficultés autour de lui ne les exprime pas. Un élu des Bouches-du-Rhône ne vous dirait peut-être pas forcément ce que moi je ressens ici.

SB : En ce cas, est-ce que le réseau académique pourrait selon vous jouer ce rôle centralisateur ?

Vice-présidente : Selon moi c'est encore une fois une instance interne à l'Éducation nationale même si j'y ai été invitée par le précédent DASEN. Mais je pense que l'on a besoin de lieux comme celui-ci pour pouvoir réfléchir ensemble. Ne serait-ce que pour la question des suppressions de postes qui sont ressenties comme des punitions par les élus. D'une façon générale il ne faut pas que l'établissement vive en autonomie sur le territoire, il faut absolument une ouverture et c'est le cas pour les locaux. Il m'est arrivé pendant les vacances au lycée d'ouvrir des locaux sur l'extérieur. C'est indispensable que les équipements puissent servir à la collectivité en-dehors des périodes scolaires, même si c'est contraignant à mettre en place.

SB : Un dialogue dans une instance avec les élus locaux où le chef d'établissement pourrait apporter des choses au territoire.

Vice-présidente : Exactement.

40. Entretien avec monsieur Rémi Garcin, directeur des archives de Digne les Bains (04), réalisé le 16 mars 2021.

Directeur archives municipales : Mon territoire d'action concerne la commune de Digne les Bains. J'interviens parfois au niveau de l'agglo qui va de Seyne les Alpes à Sainte Croix du Verdon, un territoire très hétéroclite géographiquement et même au niveau des mentalités. Je préside depuis 2009 une association départementale de préservation du patrimoine qui organise des journées du patrimoine de pays. Mes interventions au niveau de l'agglo sont bien vécues par les élus de Digne bien que la culture reste de compétence communale. Généralement c'est moi qui vais vers les communes et les associations qui ont des projets dans le domaine culturel patrimonial. Les limites administratives ne correspondent pas toujours aux mobilités des personnes. Certaines associations du pays d'Entrevaux regardent davantage vers le 06 et des associations du nord du 04 vers le 05. Il ne faut donc pas se cantonner au périmètre officiel de nos missions en milieu rural. Les relations interpersonnelles d'un chef de service, son ancrage local, sont indispensables si on veut que cela profite au territoire.

SB : Intervenez-vous dans le domaine éducatif ?

Directeur archives municipales : Seules les grandes structures comme à Marseille ont un service éducatif, et encore sans personnel affecté. Ce n'est pas notre mission première, ce n'est écrit nulle part dans nos missions d'ailleurs, mais il paraît pertinent de répondre à des sollicitations. Je travaille principalement avec des collèges et des lycées de la ville de Digne alors que les communes ont compétence sur les écoles. Comme pour les associations de patrimoine, j'ai mon réseau éducatif avec lequel je travaille régulièrement. Ce sont davantage les enseignants qui me contactent directement, je ne me suis pas fait connaître auprès des chefs d'établissement. J'ai de bons contacts avec les professeurs-documentalistes et des référents culture qui me mettent en contact avec des enseignants. J'ai eu une bonne entrée avec un principal qui s'investissait dans l'atelier théâtre du collège. Je m'aperçois que toutes les personnes du monde éducatif avec lesquelles je travaille sont très ancrées dans le territoire, sont même natives du territoire comme moi.

SB : Dans quel cadre êtes-vous intervenu dans la classe patrimoine du collège Borrély ?

Directeur archives municipales : Elle n'existait pas aux yeux du rectorat. Seule la classe patrimoine du collège Gassendi existait pour le rectorat. Mes interventions régulières dans cette classe patrimoine n'étaient pas non plus officiellement reconnues par ma hiérarchie. Une année nous avons eu une publication dans une revue de la Région et d'une association qui avait répondu à un appel à projet européen. J'ai publié des articles sur ce projet dans notre revue communale et notre dircom nous a suggéré d'ouvrir une page facebook. Beaucoup de choses ont été faites dans ce projet mais avec somme toute peu de retentissement dans le monde éducatif. Je suis très sévère vis-à-vis des établissements, ils ne valorisent pas leurs actions. Nous avons un projet avec le lycée professionnel de valorisation du patrimoine. Nous n'avons pas de retour de l'établissement. Mais cela va plus loin, à l'interne le service culturel de la mairie ne valorise pas non plus les actions de la classe patrimoine, même quand nous faisons du spectacle vivant.

SB : Tout repose finalement sur des relations interpersonnelles ?

Directeur archives municipales : Tout à fait. C'est pour cela que je travaille quasi exclusivement avec les collèges et les lycées. Je connais très peu de monde dans le 1er degré.

SB : Est-ce que le chef d'établissement pourrait jouer un rôle ?

Directeur archives municipales : Oui mais justement je ne connais pas le projet d'établissement des établissements avec lesquels je travaille très régulièrement. Il

faudrait que je sache de quoi a besoin l'établissement. Il faudrait un moment où l'on puisse échanger. Mais c'est quelque chose qui manque déjà entre nous à la mairie où chaque service a ses projets dont on n'a pas tous connaissance et sur lesquels on ne fait pas intervenir n'importe qui. J'ai été invité une fois à une réunion au lycée David-Néel par la référente culture. Les responsables de la DAAC du rectorat ont présenté des projets académiques et des possibilités que je ne connaissais pas. Et puis plus rien. Je crois qu'il y a trop de frontières entre l'éducation et les acteurs locaux. Le seul contact que j'aie c'est avec les enseignants encore une fois. Il faut des passerelles. La classe patrimoine s'est arrêtée au moment de la réforme du collège, faute de connaissance suffisante peut-être pour l'intégrer dans les ÉDD et dans le projet d'établissement. Cela correspondait aussi à une lassitude des personnels qui intervenaient dans ce projet et l'absence de volonté de reprendre de la part d'autres enseignants.

SB : Avez-vous pu intégrer facilement des documents d'archives locales dans les programmes d'histoire ? Est-il finalement possible de territorialiser l'enseignement de l'histoire ?

Directeur archives municipales : Je n'ai pas la prétention de connaître la didactique de l'histoire, bien que j'aie suivi un cursus dans cette matière et que je l'aie enseignée à un certain moment. Mais je pense qu'il est largement possible de territorialiser l'enseignement de l'histoire pour peu que l'enseignant connaisse des éléments d'histoire locale. Les archives nationales ont constitué des dossiers sur la deuxième guerre mondiale notamment qui peuvent largement servir de base à un enseignement contextualisé. Nous avions élaboré une exposition sur *Les Misérables* de Victor Hugo dont le début du roman se passe à Digne. Cela aurait pu constituer une bonne partie du cours de français. J'interviens beaucoup dans les classes pour le *Concours national de la Résistance et de la Déportation* qui existe depuis 1961 et qui est le plus vieux concours de l'Education nationale. Le film *Les Héritiers* (2014) de Marie-Castille Mention-Schaar avec Ariane Ascaride en rend parfaitement compte. Mais c'est vrai que j'ai davantage travaillé avec les professeurs de français qu'avec ceux d'histoire tout compte fait.

41. Entretien avec madame Clotilde Volle, professeure-relais du Musée Gassendi de Digne les Bains, réalisé le 29 avril 2021.

SB : Quelle est votre expérience de ce territoire dignois ?

Professeure-relais : Je suis arrivée à Digne il y a 25 ans, c'était mon premier poste. Je n'ai pas d'élément de comparaison. Je suis originaire de la Région lyonnaise, j'ai fait mes études à Marseille et puis l'université et la préparation du concours à Strasbourg. Ici c'est un petit territoire qui me rapproche du milieu associatif. Je pense avoir un enseignement local auquel j'essaie d'ouvrir mes élèves et mes collègues dans le cadre de mes missions de professeure-relais.

Au fil du temps ma pratique a évolué en prenant appui sur mon engagement citoyen. Je trouve que l'offre ici est intéressante avec le théâtre Durance à Château-Arnoux-Saint Auban, le musée Gassendi, les archives départementales, le cinéma avec les Rencontres cinématographiques. Si l'on ajoute les dispositifs régionaux quelqu'un d'un peu actif peut accéder à la culture en étant sur ce territoire. Le MUCEM est venu nous chercher pour des projets, le FRAC aussi. Je m'investis dans les parcours d'élèves, le parcours citoyen et le parcours avenir.

SB : A quel niveau se situe votre implication ?

Professeure-relais : Dans le cadre des programmes d'arts appliqués le territoire est pris en compte. J'essaie tous les deux ans de promouvoir des projets plus ambitieux avec des partenaires territoriaux comme le FRAC de Marseille. Il s'agit de projets qui peuvent aussi avoir un impact citoyen, je pense au projet « migrants ». Nous accueillons des élèves migrants dans notre établissement, le projet consistait aussi à faire en sorte que ces élèves soient intégrés dans l'établissement, l'art est un bon vecteur d'intégration. J'ai travaillé aussi avec l'IRTS, l'école d'éducateurs.

SB : Est-ce que dans le cadre de votre mission au musée vous avez l'occasion de découvrir le territoire ?

Professeure-relais : Oui, les premières années j'étais très centrée sur ma discipline. Puis j'ai travaillé avec le précédent professeur-relais qui est venu nous proposer des ateliers de pratique artistique. J'ai essayé d'impliquer dans ces ateliers mes collègues des disciplines professionnelles. De fil en aiguille j'ai approfondi le lien avec le musée Gassendi grâce à un congé de formation professionnelle qui m'a permis de faire un stage de médiation au musée Gassendi. Cela a changé ma pratique et a ouvert mes horizons en tant de professeur. Donner à faire des choses concrètes m'a permis de ne plus entendre de la part de mes élèves « à quoi ça sert l'art ? ».

SB : Rencontrez-vous des difficultés pour entrer en contact avec vos collègues dans les autres établissements ?

Professeure-relais : Il y a les interrelations et les moments de réunion officiels. Je m'appuie aussi sur ce que fait mon collègue conseiller éducation artistique et culturelle à la DASEN des Alpes-de-Haute-Provence et son prédécesseur qui avait initié la « semaine des arts ». J'ai rencontré la professeure-documentaliste du lycée David-Néel qui est juste en face du lycée professionnel Beau de Rochas où je travaille. Je m'appuie sur les enseignants que je rencontre lors de la formation que nous proposons avec le musée Gassendi une fois par an. Je m'appuie aussi sur les réunions du réseau culture qui rassemble les référents culture. Nous essayons d'intervenir dans tous les établissements mais c'est difficile, notamment dans la vallée de la Durance. Quand nous avons un artiste en résidence au musée nous allons à la rencontre des enseignants que cela pourrait intéresser. Quand nous avons eu un artiste italien en résidence, nous avons contacté le lycée de Sisteron qui a une section ESABAC. Je trouve que ça marche assez bien.

Une autre difficulté est de trouver le budget pour les déplacements. J'essaie de relancer les enseignants en les aidant à monter des projets en fonction de leurs besoins et envies. Mais j'ai l'impression que pour les collèges éloignés c'est difficile de monter des projets. Ce qui n'est pas le cas de l'un des établissements ruraux qui apparemment a une dotation supplémentaire pour la culture.

42. Entretien avec monsieur Pierre Sanchez, adjoint à l'éducation et à la jeunesse, et monsieur Franck Geiger, directeur de l'éducation, mairie de Digne les Bains, réalisé le 29 mars 2021.

Directeur de l'éducation : Notre compétence est sur le 1er degré, notre action concerne essentiellement les 11 écoles de notre territoire avec lesquelles nous souhaitons travailler en partenariat sur les moyens de fonctionner : fournitures, bâtiments. Nous nous intéressons également à la pédagogie, hormis les programmes qui sont de la compétence du ministère, nous accompagnons les projets d'école, des actions sportives et culturelles pour que les élèves du 1er degré découvrent le ski de piste, le ski de fond, la voile, le golf, l'escalade, le vélo mais aussi le cinéma avec « écoles au cinéma ». Nous souhaitons ouvrir cet espace éducatif. Avec les autres établissements collèges ou lycées nous avons des relations particulières sur des thématiques ou des projets que nous pouvons accompagner. Le service jeunesse intervient sur la vie étudiante et nous, service éducation, sur des projets d'ouverture de nouvelles classes ou filières dans lequel s'inclut le campus connecté. Nous travaillons aussi avec des associations qui ont des actions éducatives, l'UDAF[179] et la FCPE[180].

Elu : Nous travaillons aussi avec les associations médico-sociales.

SB : Je perçois une volonté dans cette ville de suivre les élèves tout au long de leur scolarité, pas seulement dans le premier degré.

Directeur de l'éducation : L'objectif est de décloisonner. Ce n'est pas facile d'aller à la rencontre des autres structures qui peuvent être senties comme une intrusion. L'enfant a un parcours de vie dans la commune qui commence à la crèche. Nous essayons de les accompagner et de partager un minimum d'informations pour créer plus de liens, c'est une vraie volonté. J'ai l'impression que les acteurs de l'Éducation nationales s'ouvrent davantage aux acteurs locaux.

Elu : On assiste aux conseils d'administration des collèges et des lycées.

SB : Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre volonté d'aller vers les autres niveaux ?

Directeur de l'éducation : Le proximité de tous est un avantage. Nous avons plus de facilité à travailler avec les structures du postbac qu'avec celles du second degré. Nous avons eu l'occasion de travailler au niveau de la mise en place du péri-éducatif, des étudiants sont intervenus, les associations ont fait le relais. Nous passons par le service jeunesse qui a plus d'entrées.

Elu : La maison des jeunes et des étudiants met en place des actions comme le rallye étudiant. Il y a 350 étudiants à Digne : l'INSPÉ, l'IFSI[181], l'IUT. Les étudiants peuvent construire des partenariats avec les structures et des actions. Il y a le pass vacances pour les adolescents qui nous permet d'entrer dans les établissements par les loisirs. Nous prévoyons d'accompagner une action qui aura lieu sur le lycée Alexandra David-Néel. Nous faisons aussi des actions hors les murs.

Directeur de l'éducation : C'est rare que les collèges et les lycées nous sollicitent. Nous avons beaucoup plus de contacts avec le directeur de l'INSPÉ. La proximité fait qu'une fois que l'on s'est apprivoisé il est possible de poursuivre les actions.

SB : Avez-vous des contacts directs avec les directeurs d'école ?

---

[179] Voir note de bas de page p. 277.

[180] Fédération des conseils de parents d'élèves.

[181] Institut de formation des soins infirmiers.

Directeur de l'éducation : Nous sommes représentés dans les conseils d'école par un élu. Ils nous sollicitent sur des conseils de maîtres, sur de la régulation pour des familles si ça s'étend sur le temps périscolaire. On discute aussi dans des commissions de dérogation, des comités de pilotage comme l'accueil des moins de trois ans. Nous avons toujours des difficultés à les réunir tous ensemble. Nous passons par les circonscriptions avec qui nous avons des contacts très fréquents et étroits comme avec les directeurs d'école. Nous pilotons les projets et nous transmettons aux autres directions de la mairie pour accompagner les projets. Pour les établissements, cela dépend du projet : pour une nouvelle filière c'est le service éducation, pour une action du péri-éducatif c'est le service jeunesse, pour la restauration, nous avons un partenariat avec la CFA, pour le sport le service des sports.

SB : Vous avez donc une politique volontariste au niveau des actions qui ne relèvent pas directement de votre compétence.

Directeur de l'éducation : Oui c'est une politique volontariste qui surprend parfois des chefs de service de la commune. Mais notre philosophie est que tous les élèves sont des enfants de la commune et par conséquent leur scolarité nous concerne. Digne étant préfecture, la proximité avec les services de l'État mais aussi du Département nous incite à nous investir. Notre position est de répondre aux demandes et d'aller à la rencontre des établissements scolaires puisqu'ils n'ont pas l'habitude de nous contacter. Ils se tournent davantage vers le rectorat que vers nous.

Elu : C'est pour cela que nous avons, nous service jeunesse, une politique envers les établissements scolaires.

Directeur de l'éducation : Nous avons la tournée des établissements, y compris du supérieur, nous avons eu des propositions qui concernent les étudiants du supérieur. C'est le cas pour le campus connecté qui doit forcément être en lien avec les lycées. C'est nous qui allons les voir pour leur présenter un dispositif largement financé par la commune qui va servir à leurs élèves. C'est encore très cloisonné mais nous avons à cœur de faire du lien.

SB : La volonté des collectivités se heurte peut-être à l'absence d'un lieu de concertation entre tous les acteurs ?

Directeur de l'éducation : Naturellement pour nous ce serait l'inspection académique, sauf que c'est extrêmement hiérarchisé : une fois c'est l'IEN, une fois le chef d'établissement, une fois le DASEN et parfois le recteur. Il n'y a pas sur un territoire donné un interlocuteur identifié Education nationale qui permette de faire le lien avec toutes les structures. Le président de la collectivité n'a pas d'interlocuteur qui englobe l'ensemble des services éducatifs de l'État.

Elu : Ce serait utile tout en gardant chacun nos compétences.

Directeur de l'éducation : Ce serait très utile pour la sectorisation des établissements par exemple.

SB : Est-ce que vous connaissez le réseau académique Bléone-Durance ?

Directeur de l'éducation : Le réseau a été présenté par le précédent DASEN qui travaillait avec les services communaux de façon prégnante. Puis je n'en ai plus entendu parler.

Elu : Moi non plus.

Directeur de l'éducation : C'est dommage, je pense que cela tient à la personnalité du DASEN. Nous avions commencé à travailler ensemble avec la commission des rythmes scolaires où étaient réunis de nombreux services comme ceux de Jeunesse et sports. C'est important au moins pour se connaître.

SB : Est-ce que vous pourriez aller jusqu'à réunir les chefs d'établissement de votre territoire ?

Directeur de l'éducation : Je vois deux écueils. Qui invite ? Il faut que chacun y trouve sa place et du sens. Par exemple cela aurait pu intéresser sur une problématique de gestion de la problématique COVID. Nous avions eu une réunion sur les formations postbac de la ville et comment les sécuriser, tous les responsables des structures du supérieur étaient là. Mais au-delà de cela, ce qui pose problème et même dans le 1er degré, c'est que tout le monde raisonne par rapport à son école et ce qui marche d'un côté ne sera peut-être pas repris ailleurs. Dès qu'un directeur change, on repart à zéro.

Elu : Sortir de l'appropriation. Quand j'assiste aux conseils d'école, j'ai l'impression d'entrer dans l'espace de l'Éducation nationale et on oublie la notion de partenariat avec la collectivité. Cela ne nous empêche pas de préparer en partenariat avec l'Éducation nationale l'ouverture d'une unité d'enseignement maternelle pour enfants avec autisme (UEMEA) dans laquelle nous sommes pleinement associés.

Directeur de l'éducation : Nous sommes associés car il y a aussi l'ARS qui est partie prenante, un partenariat tripartite, ça change tout. Mais ce que je constate généralement c'est que l'Éducation nationale est habituée à avancer seule. Les décisions se prennent lors du conseil des maîtres ou des conseils pédagogiques. La vision que nous en avons est plutôt éclatée, il s'agit plus d'un regroupement de professions indépendantes. Ils ont du mal à porter des projets communs sans avoir l'impression de perdre de leur autonomie.

SB : Est-ce que vous arrivez à mettre en cohérence les actions éducatives au niveau de la mairie ?

Directeur de l'éducation : Tout ce qui concerne l'éducation arrive sur mon bureau. Pour ce qui est de la politique éducative nous allons faire un diagnostic sur le territoire pour savoir ce qui est proposé aux enfants. Puis nous soumettrons aux élus ces éléments qui pourront conduire vers une politique éducative avec des partenaires comme la CAF, et pourquoi pas en lien avec l'agglo. Une sorte de mode d'emploi pour les habitants du territoire qui s'interrogeraient sur le parcours de leur enfant. Nous avons demandé à chaque structure un formulaire où ils doivent indiquer leurs missions, les forces et les faiblesses. A l'interne quelques services seront concernés. Nous avons aussi des difficultés à faire du lien. Nous travaillons beaucoup avec le service jeunesse peut-être aussi parce que nous avons le même élu, c'est un choix politique qui a du sens. Par exemple le service culture, de par sa localisation en dehors de la mairie peut-être, participe peu aux actions éducatives. En revanche nous sommes amenés à travailler régulièrement avec le service des archives qui est même sollicité directement par les écoles, les collèges et les lycées. Nous travaillons avec les structures médicosociales pour les étudiants par exemple sur des projets ponctuels, mais c'est difficile pour nous de fédérer sur le long terme. Nous ne sommes pas dans une collectivité suffisamment petite pour que tous travaillent ensemble.

SB : La municipalité a également une action volontariste en direction du postbac.

Elu : L'objectif est de maintenir voire d'augmenter l'offre de formation. L'institut régional des travailleurs sociaux (IRTS) qui forme des moniteurs-éducateurs a fait le choix récemment de s'implanter à Digne. Nous développons aussi le campus connecté. Mais ce n'est pas vraiment formalisé, c'est une volonté de l'élu.

Directeur de l'éducation : C'est aussi la volonté de l'établissement. L'IUT est piloté de loin, depuis Marseille, le directeur-adjoint en charge du site de Digne n'est là que quelques jours et se concentre sur la vie de l'établissement. L'IFSI est en périphérie, c'est plus difficile d'avoir des relations suivies. On a eu des contacts avec ces structures dans le cadre du péri-éducatif et maintenant du périscolaire pour faire intervenir leurs étudiants dans les études surveillées par exemple. Les étudiants de l'INSPÉ sont sollicités pour des coups

de pouce pour les élèves qui ont des difficultés ou dans des ateliers suivant leurs compétences propres.

Elu : Les questions d'internet, de transport urbain, il faut les traiter de façon transversale avec Provence-Alpes Agglo.

Directeur de l'éducation : Plus il y a d'acteurs plus c'est compliqué mais pas impossible.

SB : Faites-vous une distinction entre les différents statuts des directions de sites distants ?

Directeur de l'éducation : L'IUT fonctionnant dans une structure fermée, c'est plus compliqué, bien qu'ils aient engagé des pistes de travail avec nous qui concernent la vie étudiante. Pour l'IFSI, étant plus éloignés du centre-ville, on les voit moins. Ce sont eux qui ont mis le plus de temps à répondre à nos sollicitations, ils ne sont pas tournés vers les partenariats avec nous. Pour l'INSPÉ c'est très différent, il y a un représentant de la direction sur site que par ailleurs nous connaissons bien puisqu'il était auparavant directeur de l'atelier Canopé. C'est l'université par l'intermédiaire de l'INSPÉ et Canopé qui nous ont présenté le projet de campus connecté. Je ne suis pas sûr que nous ayons répondu avec le même intérêt si nous ne connaissions pas déjà le représentant de l'INSPÉ. Ce n'est pas un obstacle pour les autres mais quand la relation est déjà construite, qu'il y a un lien fort, c'est un avantage pour les deux parties.

SB : Pourquoi la commune a choisi de porter le projet du campus connecté ?

Directeur de l'éducation : Dès le mandat précédent, juste avant le COVID, la commune a candidaté une première fois car un élu qui connaissait le représentant de la direction de l'INSPÉ a poussé le projet. Cette candidature a été refusée. Le 1er adjoint de la nouvelle mandature, qui est un passionné de numérique, a fait déposer un autre projet et nous avons été lauréat. Nous avons recruté un chargé de mission sous la responsabilité du service éducation. La ville est intéressée dans la mesure où cela permet à des étudiants qui n'en auraient pas eu les moyens de faire des études postbac et à d'autres de les reprendre. L'objectif est de délocaliser le campus avec des antennes dans différents lieux du territoire.

Elu : La municipalité s'est politiquement engagée pour les raisons qui ont été énoncées. La municipalité est le porteur du projet.

Directeur de l'éducation : Avec nos partenaires et les facilités qu'ils nous offrent, il aurait été dommage de passer à côté.

SB : En ayant un regard à la fois sur le début de la scolarité des petits Dignois et l'aboutissement dans les études supérieures, est-ce que ce n'est pas une possibilité pour la municipalité de maîtriser un peu plus le cursus éducatif ?

Directeur de l'éducation : Oui, nous allons ainsi pouvoir recontacter les lycées voire les collèges. C'est un laboratoire en construction et l'objectif va être de le porter et ensuite de trouver les financements pour le pérenniser avec des partenaires, notamment privés. Ce projet aurait pu être porté par le service numérique mais le choix politique a bien été de l'inscrire dans le domaine éducatif.

43. Entretien avec monsieur Joël Giraud, secrétaire d'État à la ruralité, député de la circonscription de Briançon, réalisé le 17 mars 2021.

Secrétaire d'État : J'ai l'exemple des cantons allemands. L'intégralité de ce qui relève du système éducatif est regroupée sous l'autorité cantonale. Je trouvais ça plutôt bien même si je suis toujours vigilent sur le fait qu'une autorité locale puisse déroger aux modes de recrutement nationaux et aux différences de diplômes qui peuvent exister aussi. Mais cela fonctionnait très bien et j'avais l'impression d'un territoire vraiment éducatif et qu'on ne se posait pas la question de savoir si cela devait plaire à la circulaire n°… ! Face aux ouvertures et aux fermetures de classes le ressenti n'était pas vécu comme un drame parce que c'était sur un même territoire où tout le monde se parlait. Tout à fait l'inverse de ce que pratique l'Education nationale. J'ai fait des réunions avec tous les ministères qui avaient un impact sur la ruralité, le seul ministère avec lequel on n'a jamais pu le faire est le ministère de l'Education nationale. Il n'existe pas de correspondant ruralité dans ce ministère, c'est le seul où l'on n'arrive pas à le mettre en place. Ils sont déconnectés du terrain. Ils ont annulé le probatoire pour le brevet d'accompagnateur de moyenne montagne dans les départements alpins faute de moyens financiers à cause du COVID. Résultat 800 jeunes qui comptaient se former et dont l'employabilité était assurée se retrouvent sans solution.

Je critique la façon dont les Parisiens regardent la province, de la même façon je n'accepte pas la position de « sachant » pour le compte d'autrui de la part de l'Education nationale. Il faudrait vraiment que l'Éducation nationalecolle à la réalité des territoires qui sont tous très divers. Par exemple la réforme de l'éducation prioritaire tend à y inclure les zones rurales. Mais là encore la réforme se fait depuis Paris sans prise en compte des réalités territoriales.

SB : Quel serait selon vous le niveau de concertation pertinent pour réunir les différents acteurs éducatifs ?

Secrétaire d'État : Je serais tenté de dire que c'est le bassin de recrutement du collège, qui ne correspond pas toujours à la comcom. L'idéal serait un Pays avec son PETR mais il n'y en a pas partout. C'est ce qui correspond au lieu de vie. Mais il ne faut pas s'interdire de regarder dans la direction de la comcom voisine qui possède un pôle urbain plus important. Notre travail ici au ministère est de donner des moyens en ingénierie aux « bourgs centres » pour rayonner sur l'intercommunalité au sens large. C'est le bon niveau pour s'approprier les choses : il faut passer d'un bassin de vie à un basin d'éducation ou d'apprentissage, peu importe les mots.

44. Entretien avec monsieur Jean-Yves Roux, sénateur des Alpes-de-Haute-Provence réalisé le 18 mars 2021.

SB : Dans le rapport du Sénat de 2019 *Les nouveaux territoires de l'éducation* que vous avez corédigé avec monsieur Laurent Lafon, vous concluez que l'élément principal était la concertation. Comment verriez-vous cette concertation ?

Sénateur : Nous l'avons envisagé au niveau des directeurs des écoles et le nouveau statut que prévoit l'Éducation nationale va dans ce sens. On s'aperçoit dans le milieu rural qu'entre les directeurs d'école, les principaux, l'Inspection académique et les élus communaux ou intercommunaux, tout le monde n'est pas en phase. Il y a un manque de proximité et de transparence notamment lors des opérations de carte scolaire. Aujourd'hui un maire apprend qu'il a une fermeture de classe pratiquement au moment du CDEN. Le recteur de Toulouse que j'ai auditionné avec mon collègue Lafon demandait à ses directeurs académiques de communiquer dès l'automne avec les élus sur la base des effectifs pour l'année suivante au niveau du 1er et du 2nd degré. Il prenait le temps de la discussion. J'ai été à l'origine d'une classe de jeunes sapeurs-pompiers au collège de la Motte du Caire en 5ème, 4ème et 3ème. Le recteur que j'ai encore vu récemment m'a dit que l'on allait attendre la fin de l'expérimentation avant d'en changer la structure. Et le directeur académique m'annonce qu'on va mélanger les jeunes sapeurs avec les autres élèves en 5ème et 4ème et qu'ils envisagent de créer une option. On l'apprend en janvier pour la rentrée prochaine. Ni les élus ni la collectivité qui finance n'ont été concertés.

SB : Comment aller plus loin que les relations interpersonnelles ?

Sénateur : Dans le cas de La Motte du Caire nous sommes partis d'une proposition conjointe de la principale et du maire. Des élus seuls ne peuvent pas porter ces projets. L'Éducation nationale est plutôt fermée, elle croit détenir une pensée globale sur l'éducation. Il faut un travail commun entre les élus et l'Éducation nationale pour trouver des solutions. Fermer ce collège poserait d'énormes problèmes aux familles, il y a un contexte géographique incontournable. Quand un des partenaires se désengage c'est l'ensemble du projet qui périclite. Le principal du collège de La Motte du Caire voulait faire une classe équitation pour consolider ses effectifs qui sont très faibles, de l'ordre de 80 élèves. Tout le monde était d'accord jusqu'à ce qu'il demande qui pouvait financer les 8000 euros de transport. Ni l'Éducation nationale ni le Département n'ont soutenu ce projet pour des raisons financières.

L'Eduction nationale veut créer des écoles du socle. A Seyne les Alpes par exemple le directeur académique voulait rassembler le collège et l'école primaire dans l'ancien hôpital. Je n'y suis pas favorable car finalement qui va payer au niveau fonctionnement ? Le travail doit se faire en amont entre le principal et le maire. Les maires doivent se mouiller. J'ai construit une cantine pour l'école de ma commune pour pouvoir garder les effectifs. Le maire de la commune voisine n'a pas fait ce choix. Résultat j'ai eu des demandes de dérogation pour inscrire des enfants de la commune voisine dans mon école. Mon collègue a refusé de les accorder. Les enfants sont partis dans le privé et toute la famille a quitté le territoire.

Le CDEN ne me semble pas jouer le rôle d'un organe de concertation. Il y a un jeu de rôle, chacun étant dans une posture qui va de la loyauté par rapport à sa hiérarchie jusqu'à la défense de certains intérêts locaux. La proximité c'est le terrain, le principal et le maire doivent aller ensemble porter les projets au niveau de l'Inspection académique.

SB : Le principal et les maires puisque le secteur d'un collège comprend plusieurs communes. Est-ce que l'échelon comcom est pertinent dans ce cas ?

Sénateur : Oui, j'avais proposé à mes collègues rapporteurs la création d'un conseil d'administration local, une sorte de conseil local d'éducation avec les maires concernés qui sont légitimes pour délibérer. Cette proposition n'a pas été retenue car il est vrai que dans les centres urbains la question de la représentation et de la concertation ne se présentent pas de cette façon. En revanche en milieu rural ce serait pertinent. Il faudrait l'ouvrir aux directeurs des écoles du secteur et à l'élu départemental qui a en charge l'éducation. Cette organisation et cette concertation auraient également l'avantage de désamorcer les tensions qui ne manquent pas d'apparaître lors des CDEN. On pourrait même donner à cette instance un rôle de pilotage du système éducatif local et pourquoi pas les doter d'un budget.

SB : Les derniers débats des sénateurs vont dans le sens d'un statut de directeur d'école équivalent à celui du 2nd degré. Est-ce qu'il n'y a pas une opposition avec les conclusions du rapport ?

Sénateur : Je crois que le point d'achoppement est l'école du socle qui disons-le, correspond davantage aux centres urbains. En ville ils y sont plutôt favorables car cela permet de transférer une école primaire dans un collège. La mairie y est favorable car l'école reste sur son territoire et le financement du bâti lui coûte moins cher. Dans la ruralité c'est plus compliqué. La première phase serait déjà de se rencontrer et de mutualiser dans un conseil local éducatif.

45. Entretien avec monsieur Daniel Gilbert, conseiller éducation artistique et culturelle[182] auprès de l'IA-DASEN des Hautes-Alpes, réalisé le 24 février 2021.

Conseiller ÉAC 05 : Quand j'ai lu ton message je me suis posé la question de ce qu'on pouvait bien entendre par ancrage territorial d'un établissement scolaire dans la mesure où j'ai une idée de ce qu'est l'ancrage territorial dans l'approche géographique. J'ai une formation d'historien géographe donc l'ancrage territorial ça a un sens dans la mesure où cela fait référence aux liens qui unissent une structure et son territoire c'est à dire le territoire vécu. Alors je me suis dit ça peut être le territoire vécu par les élèves, comment l'établissement scolaire se positionne par rapport justement aux élèves et à la façon qu'ils ont de vivre le territoire. Donc là on est vraiment sur la notion d'habiter, comment les gens habitent leur territoire. Mais c'est différent de la façon dont l'établissement scolaire est implanté et vit son territoire. La somme des élèves ne fait pas l'établissement scolaire, c'est un peu différent, je ne pense pas qu'on puisse retrouver dans l'ancrage territorial de l'établissement la somme de ce que vivent les élèves dans leur rapport au territoire. Je pense que l'établissement scolaire a une spécificité de rapport au territoire qui n'est pas celui ni de ses élèves ni de ses personnels. Il est vrai que c'est assez intéressant.
Cela me pose des questions en tant qu'enseignant de géographie et ça m'a renvoyé à ce que j'avais fait il y a une bonne dizaine d'années maintenant quand il y a eu la mise en place des fameux Pays. A partir du début des années 2000, avec la loi Voynet de 1995, il y a eu la transposition concrète dans les faits de toutes les lois visant à la création et aux compétences de ces fameux Pays, avec la mise en place du conseil de territoire. Le conseil de territoire n'a pas donné véritablement ce qu'il aurait pu donner parce que tout simplement les politiques traditionnels, je parle du personnel politique, n'y ont pas cru et ont préféré rester dans leur pré carré, c'est à dire dans le champ de leurs compétences. La peur d'aller vers l'ailleurs et d'avoir à céder une partie de leurs compétences. Résultat il y a eu un conseil de développement qui s'est mis en place, dont j'ai d'ailleurs été à un moment le vice-président et puis on s'est heurté au fait que chaque fois qu'on voulait mettre en place quelque chose, on avait les querelles de clocher qui ressurgissaient et finalement ça ne donnait rien. Ça c'est quelque chose sur lequel on avait pas mal avancé avec les élèves et puis finalement les programmes ont changé, et on ne s'y est plus intéressé. Mais c'était pas mal parce que c'était vraiment de la géographie prospective. Alors après l'établissement scolaire lui-même, son ancrage territorial, c'est aussi la vitrine de la façon qu'ont les habitants à travers les élèves et les personnels d'habiter leur territoire. Et là je trouve qu'on se heurte un petit peu au même problème justement que lors de la fabrication de Pays[183], c'est-à-dire que l'établissement a du mal à impulser une dynamique qui lui soit propre.

---

[182] Implantée dans chaque rectorat, la DAAC, délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle, est le service du rectorat chargé de piloter, d'animer et de coordonner le réseau des acteurs de l'Éducation nationaleœuvrant en faveur de l'éducation artistique et culturelle sur l'ensemble du territoire de l'académie. Il y a en outre 4 correspondants départementaux pour l'ÉAC auprès des IA-DASEN.

[183] Provenant de la notion ancienne de "pays" géographique (appartenance sociale à un lieu, une vallée, une culture…), le pays est une catégorie administrative française d'aménagement à caractère géographique désignant un territoire présentant une « cohésion géographique, économique, culturelle ou sociale, à l'échelle d'un bassin de vie ou d'emploi ». Ce statut a été créé en 1995 par la Loi d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire (LOADT), dite Loi Pasqua du 4 février 1995, renforcée par la LOADDT (dite Loi Voynet) du 25 juin 1999 dont le but est de créer et promouvoir un développement global et durable du territoire concerné et de favoriser les relations entre pôles urbains et arrière-pays rural.

D'abord parce qu'il y a de multiples contraintes qui sont celles de l'Éducation nationale notamment dans l'action culturelle. Je veux dire le degré d'autonomie des établissements qui lui permettrait effectivement de répondre aux besoins du territoire et véritablement donc de s'ancrer, faire face aux besoins, aux défis du territoire, à travers des politiques visant des publics spécifiques d'élèves etc. C'est extrêmement difficile parce qu'on est contraint par les moyens financiers, par la lourdeur administrative etc., donc le champ d'action des établissements est extrêmement contraint.
Après qu'est-ce que ça veut dire le « champ d'action » d'un établissement ? Est-ce que c'est celui du chef d'établissement ? Est-ce que c'est celui du collectif qu'on peut voir à travers le projet d'établissement ? Là ce n'est pas non plus terrible dans la mesure où on sait très bien tous les deux d'où résulte le projet d'établissement. Les lourdeurs administratives, les habitudes, les contraintes liées au jeu entre les syndicats, les chefs d'établissement, font que c'est très difficile d'avoir une spécificité dans une politique mise en œuvre à l'échelle de l'établissement et même la définition d'une politique d'établissement.
Il y a quelques années quand j'ai passé le CAFFA[184] j'ai travaillé justement sur le pourquoi de l'échec ou du moins du très faible retour sur investissement à travers les politiques de formation des personnels. A l'évidence c'était le fait que l'innovation se heurte beaucoup à la lourdeur du cadre. C'est à dire qu'on n'adapte pas assez, il n'y a pas grande possibilité d'adaptation ni de moyens ni de structure ni de politique innovante par rapport à un territoire donné. Donc partant de là l'ancrage territorial de l'établissement est quand même relativement limité. C'est à la fois un atout et un inconvénient. Moi j'y vois surtout l'inconvénient qui est la difficulté à s'adapter au public spécifique que l'on a. C'est une évidence à mon avis. L'atout qui peut y avoir c'est que la machine elle-même survit à peu près à tout dans la mesure où étant quand même pas mal hors-sol elle est relativement peu impliquée dans les débats politiciens ou politiques locaux. Elle agit de façon très monolithique et donc quel que soit la problématique locale, elle n'est guère impactée. Et évidemment elle ne répond pas non plus aux attentes, c'est le problème majeur.
Il existe quand même depuis quelques années un certain nombre de possibilités. Petit à petit des choses se sont détricotées et se remettent en place de façon différente. Par exemple une politique dans laquelle j'ai été assez impliqué concerne les démarches de développement durable. Mises en place depuis 2008 elles commencent à porter leurs fruits depuis 2 ou 3 ans. On a mis 15 ans avant d'avoir 4 ou 5 établissements sur le Département. A cette rentrée on a 20 écoles primaires qui postulent pour les démarches É3D[185]. La démarche établissement en démarche de développement durable c'est vraiment le signe d'une prise de conscience d'un rapport direct de l'environnement de l'établissement avec son milieu proche. C'est une prise de conscience et c'est aussi le reflet de la société dans laquelle nous vivons aujourd'hui qui quand même depuis une dizaine d'années prend conscience d'un certain nombre de choses. C'est une question socialement vive qui est bien impliquée. Et petit à petit c'est vrai que ça transparaît dans l'école et à mon sens c'est peut-être la première fois qu'on voit vraiment quelque chose sur laquelle 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. Après sur des choses un peu plus complexes comme la gestion des flux de transport et cetera, à l'échelle de l'académie on a réussi sur

[184] Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique. Ce certificat, créé à compter de la session 2016, est exigé des candidats aux fonctions comportant des activités d'animation, de recherche et de formation dans le cadre de la formation initiale et continue des personnels enseignants et des personnels d'éducation de l'enseignement du second degré.
[185] É3D = École/Établissement en Démarche de Développement Durable

trois établissements scolaires seulement, deux lycées professionnels et un lycée d'enseignement général, à faire travailler les établissements sur une réflexion concernant la maîtrise de ses flux de transport. Mais c'est très ténu. C'est quand même la preuve effectivement d'un travail de proximité et d'un lien plus fort entre le territoire et les gens qui le vivent. Pour ce qui concerne mon autre casquette qui est l'action culturelle, c'est beaucoup plus difficile, dans la mesure où à la fois aux contraintes de l'Éducation nationale et puis à celle aussi du ministère de la culture pour qui le nord des Alpes est un grand désert blanc au sein duquel il n'y a pas grand-chose pour lui sur la culture. Il y a très peu d'intervenants potentiels parce que la reconnaissance, la labellisation par le ministère de la culture des intervenants dans nos petits territoires est extrêmement difficile. Donc ce qu'on peut faire avec ce que nous pouvons légitimement considérer comme des artistes ou des gens porteurs d'une dimension culturelle très forte, ne sont pas forcément agréés par les instances nationales. C'est très difficile et du coup il y a un vrai décalage là aussi qui nous prive d'un vrai travail de proximité, alors qu'on pourrait tout à fait le faire et qu'on le fait d'ailleurs, sans être forcément reconnu.

SB : Comment tu vois le lien avec les enseignements ? Est ce qu'on est avec l'E.D.D. dans un rapprochement avec le territoire qui va un peu modifier les façons de faire, les pratiques pédagogiques et pourquoi pas le programme aussi, le fameux programme national ?

Conseiller ÉAC 05 : C'est quelque chose qui s'est mis en place en 2008 et on a commencé tout de suite par mettre en place des stages d'établissement ou inter établissements autour de thématiques « comment intégrer l'E.D.D. dans les disciplines ». Ensuite on s'est aperçu immédiatement que bien évidemment comme font les profs sur ce genre de questions socialement vives, ils ont le regard un petit peu de l'ensemble de la société, et ne percevaient pas l'ensemble des dimensions justement du développement durable et on était sur essentiellement la défense de l'environnement. C'est à dire que les premiers qu'on a vu arriver c'étaient les gens qui avaient une conscience écologiste : je ne dis pas écologique mais écologiste car il n'y avait pas un discours scientifique posé derrière. C'était la défense des ours blancs en gros.

Donc redresser cela, mettre en place la dimension sociale sans abandonner évidemment la dimension économique ça a pris du temps. Les programmes ont évolué plus vite que la prise de conscience chez les enseignants. C'est à travers les programmes que s'est faite la prise de conscience petit à petit. Alors évidemment je généralise et je caricature quasiment. Mais on est vraiment là-dedans et cette dimension-là a posé difficulté d'une part pour beaucoup d'élèves et d'autre part pour les enseignants qui la transmettaient. C'était du cours, une matière d'enseignement et non pas quelque chose à réfléchir et à lire. Et puis par ailleurs comme c'était quand même asséné assez vigoureusement ça a très vite dérapé dans la mesure où il y a eu un ras-le-bol. Parce que ça transparaissait à partir de 2012 évidemment dans les programmes de SVT, ils ont été les premiers à bouger dès 2008. La géographie aussi dès 2008, mais à partir de 2011-2012 on la trouvait absolument partout. Les filières technologiques ont été remodelées à travers les STI2D par exemple, les sciences et technologies de l'industrie et du développement durable. On la retrouvait en physique où il y avait des choses assez marquées et en filigrane ça transparaissait partout et qui plus est comme notre fonctionnement est spiralaire, on le retrouvait au collège. Ce que tu n'avais pas fait en 5e tu le retrouvais en 2nde. Cela a généré assez vite une espèce de ras-le-bol aussi bien des élèves que des enseignants. Donc problème pendant 2-3 ans et puis au bout de 2-3 ans et bien c'est rentré dans les rails et c'est à dire que petit à petit ça devient quelque chose qui sous-tend l'ensemble des enseignements et non pas quelque chose à faire apprendre.

On a véritablement une prise de conscience de ce côté-là et je pense que c'est sans doute grâce à cela que depuis 3-4 ans on a une montée en puissance. Je n'oblitère pas pour autant évidemment la dimension sociétale. On en parle partout avec les COP etc. mais le mouvement a précédé la COP21. J'ai vraiment vu dès 2012-2014 que ça partait. Alors qu'en 2008-2010 on en mettait partout, en 2010-2013 gros coup de frein et depuis 2014-2015 c'est vraiment reparti.
Mais le problème c'est pour en faire quoi ? C'est à dire que souvent ça s'arrête aussi à la dimension écogeste : donc on ramasse les papiers, voilà on met l'herbe dans le composteur et cetera mais 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 elle est en balance avec le moteur atmosphérique mais elle ne remet pas en cause les modes de vie etc. C'est assez intéressant parce qu'en terminale cette année dans la spécialité HGGSP[186] un des thèmes est autour de l'environnement. On y travaille quand même avec des terminales 24 à 26h, il y a de quoi vraiment aller loin. Je m'aperçois que pour des élèves qui ont baigné là-dedans depuis l'école primaire maintenant, puisque ça fait 15 ans que c'est dans les programmes, c'est vraiment en y passant 20h qu'ils vont au-delà des piliers du développement durable vers la réflexion sur la société. Mais du coup leur réflexion d'élèves de terminale se pose au plan national et pas concrètement, comme cela pourrait se faire à l'échelle locale. C'est aussi un problème.

SB : A l'occasion de cet enseignement par exemple est-ce que les partenariats avec le local vont être favorisés ? Est-ce que comme dans le domaine culturel on n'est pas un peu limité au niveau du territoire rural montagnard dans la diversité des partenariats, ce qui oblige à rester sur un enseignement assez scolaire ?

Conseiller ÉAC 05 : Cela pourrait donner lieu à l'entrée du territoire dans l'établissement. Nous sommes assez riches de ce côté-là. Le pilier environnemental du développement durable est ici très bien servi. L'approche environnementaliste on a tout. C'est relativement plus facile de faire prendre conscience aux élèves que ça va au-delà, parce que c'est quelque chose qu'ils vivent au quotidien. La possibilité de travailler les partenariats avec les parcs par exemple est très forte. On a un C.P.I.E.[187] ici qui fonctionne fort bien avec lequel on peut faire pas mal de choses. Le domaine social fonctionne bien du fait des spécificités briançonnaises liées à l'accueil des migrants, au fait aussi que les populations du briançonnais appartiennent à des catégories socioprofessionnelles qui sont quand même relativement modestes. C'est quelque chose que les élèves vivent et connaissent.
Après la dimension économique, c'est un petit peu plus difficile parce que quand on leur parle effectivement de tout ce qui peut être le côté engagement sociétal des entreprises, ils ne voient pas tellement quelles sont ces entreprises, ce qu'elles pourraient apporter aussi. C'est quelque chose qui peut assez bien se faire parce qu'on peut parler partenariats de proximité relativement solides et du moins qui amènent un travail modeste mais qui est bien compréhensible. On peut aller vers le 4e pilier, vers la transmission de valeurs. Je pense qu'on est aidé aussi par cette entrée environnementale ici. Quand tu parles d'environnement élèves, très concrètement ils en ont une appréhension directe, physique. Ce ne sont pas les petits oiseaux et les fleurs pour eux c'est déjà bien au-delà. Ils ont un vécu autour de cet engagement-là.

[186] Il s'agit d'une nouvelle spécialité en série générale de lycée intitulée « Histoire Géographie Géopolitique Sciences Politiques ».

[187] Le Centre permanent d'initiatives pour l'environnement est une marque déposée, un label reconnu par l'État français et un réseau d'associations œuvrant pour une meilleure prise en compte de l'environnement et du développement durable.

SB : C'est un lien entre le territoire vécu et les apprentissages, c'est donc un plus. Mais globalement est-ce que tu dirais que ce territoire « aspire » les élèves ou qu'il est un tremplin ?

Conseiller ÉAC 05 : C'est très complexe. C'est vraiment très compliqué d'avoir une réponse simple et surtout une réponse juste. Il y a des dimensions de ce territoire qui font qu'il donne une chance aux élèves mais en même temps ce qui peut être facteur de chance pour certains peut se retourner contre d'autres.

C'est à dire le fait d'être dans un territoire qui est un isolat physique, ça peut être perturbant et gênant par le manque d'ouverture. On est le seul lycée du Nord du département. Mais les propositions de stages qu'on peut offrir aux élèves ne serait-ce que dans le domaine technique sont très limitées. Malgré tout des élèves restent ici parce qu'ils n'ont pas envie de faire un minimum de 100 voire 200 kilomètres pour aller continuer leurs études. C'est déjà un problème. Cependant ils ont aussi l'avantage d'être dans des structures qui sont souvent des structures plus petites qu'ailleurs ou avec une endogamie quand même importante qui fait que les profs de Briançon ont connu les parents et connaissent les enfants et parfois même les petits-enfants. Moi ça y est maintenant, je commence à avoir beaucoup d'élèves qui sont les enfants de mes premiers élèves. Donc cela induit aussi un suivi, une connaissance intime du milieu des élèves, la possibilité aussi d'ouvrir des dialogues qu'on n'a pas forcément ailleurs.

C'est un atout, le même problème peut être à la fois source d'inconvénients mais aussi un avantage. L'inconvénient majeur c'est que nos élèves de terminale ont du mal à aller faire leurs études dans une métropole comme Marseille, Lyon, etc. Le plus dur c'est ceux qui font des prépas. Il faut se battre deux fois plus parce qu'il y a non seulement la difficulté de toutes les prépas mais il y a en plus l'éloignement complet, la coupure que c'est par rapport à des gens qui évidemment vivent à Paris ou à Lyon. Mais bon on sait bien que c'est la même chose avec Paris, les élèves des grandes prépas parisiennes sont des Parisiens, ce ne sont pas des provinciaux.

Après par rapport au milieu, nous travaillons beaucoup le transversal notamment avec l'environnement et la culture scientifique et le Queyras par exemple c'est typique. C'est à la fois un isolat complet mais en même temps c'est sans doute le territoire qui est le mieux formé et où il y a le plus d'ouvertures scientifiques de tout le premier degré du département parce qu'il y a un vrai suivi. Il y a un travail en complémentarité des écoles les unes avec les autres et en plus ils se retrouvent tous au collège de Guillestre. Il y a une possibilité de parcours de l'élève que tu n'as pas ailleurs et ce parcours de l'élève qu'on peut initier, qu'on a quand même grosso modo dans le Département parce que pour les Gapençais c'est à peu près la même chose. Ils sont sur 3 collèges et 2 lycées. Nous ici à Briançon tout le monde arrive sur 2 collèges ou 3 avec la Vallouise, puis ils vont tous au lycée. Il y a quand même une possibilité de suivi qu'on n'a pas ailleurs. De ce côté-là c'est un avantage.

C'est certain on a quand même la difficulté de l'ouverture qui est plus difficile dans certains domaines. J'ai eu des collègues enseignants qui sont repartis parce qu'ils étaient venus pour l'environnement justement, pour la nature. Ils sont repartis parce qu'il leur manquait une dimension culturelle qu'ils connaissaient avant et qu'ils n'avaient plus ici. J'en ai connu au moins 2 en histoire géo. Je ne le vis pas parce que ça fait 20 ans que je suis revenu à Briançon et depuis 20 ans je n'ai qu'un mi-temps d'enseignement et l'autre mi-temps à Gap ou à Marseille. Cela permet aussi d'avoir cette ouverture que les élèves n'ont pas forcément.

Mais cela peut être effectivement un obstacle pour certains élèves, être là et ne pas bouger. Certains étouffent, ils ont envie de partir, mais pour d'autres, quand arrivent leurs 18 ans

la peur des études trop loin les contraint à rester dans le Briançonnais. C'est aussi un vrai problème et je n'ai clairement pas l'impression que les collectivités en aient pris conscience. Je pense que l'Éducation nationale en a conscience je ne suis pas certain que les politiques en aient conscience. Sur ce territoire on a essayé l'an dernier de créer un campus connecté mais ça n'a pas été suivi. Il ne manquait pas grand-chose, il manquait un engagement politique. Les financements on les avait. Manquait l'engagement politique, la volonté politique de le faire mais aucune des deux communautés de communes du Nord du département n'a souhaité donner suite. C'est dommage.
C'est quelque chose qu'on retrouve aussi par rapport à nos élèves, et là je prends ma 3e casquette de la M.J.C. Quand on essaie de mettre en place des actions d'éducation populaire, on nous dit « mais pourquoi faire de la culture ou du théâtre ils ont le sport ça leur suffit ». C'est aussi un enfermement de ce côté-là, c'est un atout essentiel pour beaucoup dans les villes qui rêveraient d'avoir les possibilités qui sont offertes ici à nos jeunes.

SB : Quel rôle pourrait jouer le chef d'établissement auprès des acteurs de ce territoire ?

Conseiller ÉAC 05 : Il y a là un vrai rôle à jouer, qui n'est absolument pas investi. Un vrai rôle de la part du chef d'établissement parce qu'il est vraiment à la charnière entre le territoire et son établissement. Il y a des potentiels, des savoir-faire, des richesses au sein des établissements qui ne sont pas utilisés du tout. Je suis assez frappé de voir par exemple qu'en matière sportive ici il y a quantité de personnels qui ont des activités sportives, des savoirs sportifs et qui ne sont pas forcément profs de sport. Il y en a beaucoup qui sont venus pour le sport, la nature et l'environnement et qui mettent en place des activités avec les jeunes et pas seulement avec les élèves parce qu'ils peuvent aussi faire partie de clubs sportifs. Il y a des activités qui sont mises en place sur le plan sportif, ça l'est beaucoup moins sur le plan culturel. On a des quantités de profs aussi qui sont investis dans le domaine culturel mais très rarement avec des jeunes, c'est un vrai problème.
Deuxième chose c'est que le chef d'établissement est en capacité effectivement, sachant quelles sont les dynamiques au sein de l'établissement qui se mettent en place, d'aller proposer des choses auprès des collectivités. Si lui ne le fait pas, cela relève à ce moment-là de la démarche individuelle de l'enseignant et c'est beaucoup plus compliqué ou alors ça va passer par des structures de type associatif mais qui rajoutent une lourdeur.
L'établissement scolaire ne se voit pas, ne se joue pas assez comme acteur du territoire. De ce côté-là l'établissement est beaucoup trop passif. Le chef d'établissement aurait effectivement un rôle à jouer. Mais on voit bien quand on siège dans un conseil d'administration quelle est la place des représentants des collectivités locales. Ils sont rarement présents et jamais en véritables interlocuteurs. C'est aussi une difficulté énorme parce qu'il y a des attentes du territoire qui pourraient s'exprimer là et l'établissement pourrait y répondre.
Il y a quelques années l'Éducation nationale de ce côté-là a joué son rôle. On a créé au sein des établissements scolaires des lieux d'exposition avec des salles sécurisées. Il y en a eu un certain nombre et pendant un temps tous les nouveaux collèges en étaient équipés. Elles n'ont jamais été utilisées ou extrêmement rarement. Ce sont toutes des structures qui sont extrêmement sous-utilisées. La difficulté c'est comment le chef d'établissement arrive à gérer. Cela veut dire déjà avoir quand même un rapport assez particulier avec ses enseignants de manière qu'il n'y ait pas de blocage. Cela ne devait pas apparaître comme une demande supplémentaire de l'institution mais en tant que facilitateur permettre d'inscrire davantage d'établissements dans le territoire. Cela facilitait je pense aussi

grandement les choses en termes de lien social et de décrochage, il pouvait y avoir des solutions, beaucoup de solutions apportées de cette façon.
Je l'ai fait avec la MJC il y a quelques années. Les animateurs venaient au lycée sur le temps du midi deux pour débattre avec les élèves. Mais on ne l'a jamais véritablement institutionnalisé ce temps-là. Il faudrait passer par des conventions systématiques. Ce qui est fait à l'intérieur d'un établissement peut être fait à l'extérieur. On le fait un tout petit peu au lycée avec par exemple le travail autour de la collégiale de Briançon. L'association de Denis Vialette à laquelle je participe présente chaque année au moment des portes ouvertes les travaux réalisés à la population briançonnaise. Il y a des quantités de choses qui sont faites dans les établissements et qui ne sont jamais montrées au public. C'est dommage parce que c'est fait par des élèves du territoire souvent avec des acteurs du territoire. Il faut connaître et faire connaître les deux. On a des enseignants qui ne connaissent pas le territoire d'abord parce que tous les enseignants du lycée ou des collèges n'habitent pas forcément Briançon. Ce ne sont pas des enseignants qui vont s'investir nécessairement dans l'ancrage local.

SB : Les personnels de direction sont bien ancrés puisqu'ils ont l'obligation de loger sur place. Cela pourrait être facilitateur mais du fait de l'obligation de mobilité par exemple ils ne connaissent pas toujours les acteurs du territoire. Quels sont les freins qui empêchent ces interrelations ?

Conseiller ÉAC 05 : Je pense que les personnels de direction sont coincés par la demande institutionnelle. Il n'y a pas de volonté véritablement d'ouverture sur l'environnement. Cela passerait par une autonomie plus grande laissée à l'établissement. La possibilité d'adapter beaucoup plus largement les programmes et les attentes aux territoires et aux besoins des élèves. Mais il y a à la fois la difficulté d'aller au-delà et puis aussi la zone de confort, c'est à dire qu'on est dans un cadre, on nous le donne et puis on le suit. Cela est vrai non seulement pour les chefs d'établissement mais c'est vrai encore plus pour les enseignants : tu leur demandes d'aller vers les élèves et d'adapter, immédiatement les freins sont très nombreux, les levées de boucliers sont importantes. Il faudrait véritablement une marge d'autonomie reconnue pour l'établissement, qui peut passer par une partie des enseignements, une partie des moyens. Pour le moment c'est vraiment la portion congrue. La marge d'autonomie sert à faire des dédoublements.

SB : Et du côté du territoire il n'y a pas forcément de demande, peut-être aussi parce que les élus et les acteurs constatent que beaucoup de choses leur échappent. Je pense à l'article que tu as coécrit sur l'activité économique de la station de ski Serre-Chevalier, qui génère certes des retombées financières sur le territoire mais dont les décisions stratégiques sont prises ailleurs[188].

Conseiller ÉAC 05 : L'Éducation nationale et les entités font peur aux élus comme aux gens. C'est la seule administration de l'État qui ne dépend pas du préfet alors que c'est la seule structure que l'on trouve absolument partout, dans toutes les communes quasiment. Les élus ne connaissent pas le fonctionnement peut-être parce qu'on ne le leur explique pas suffisamment et du coup ils ne savent pas à quelle porte frapper. L'autre difficulté c'est peut-être le fait que les programmes tels qu'on les met en œuvre depuis quelques années ne poussent pas à prendre en compte le local. Quand il y a eu la mise en place du socle des apprentissages, je me suis dit « tiens ça c'est pas mal parce que si on définit très clairement où il faut aller, ce qu'il faut posséder, on nous laissera peut-être la possibilité d'y aller comme on le veut ». Or, malheureusement on s'aperçoit qu'au contraire les beaux programmes, que ce soit au collège ou au lycée, depuis quatre ans c'est pire que tout. Non

[188] (Gilbert & Viguier, 2018)

seulement les fondamentaux sont énoncés très clairement mais en plus on nous dit très précisément comment y aller ! On est en train de nous museler totalement et si on nous muselle totalement c'est encore plus difficile d'aller effectivement vers les besoins des élèves. Il y a par conséquent une difficulté à aller vers l'autre qui est liée à nos modes de fonctionnement. Je pense que le chef d'établissement a un rôle à jouer très important, un rôle véritablement de relations humaines mais ce n'est pas dans les textes.

SB : Cela repose également sur la connaissance du territoire qu'ont certains chefs d'établissement.

Conseiller ÉAC 05 : Bien sûr. Il faut avoir la connaissance du territoire. Je travaille quand même pas mal avec le premier degré. Je m'aperçois que les directeurs ont cette connaissance-là. Mais ils n'osent pas aller au-delà de ce qu'ils pensent être leur zone d'expertise, c'est à dire l'école, et il y a très peu de rapports entre le directeur d'école et le collège d'à côté. Les directeurs d'école ne se sentent pas légitimes, ni d'appartenir au même monde. Le système ne leur permet pas non plus peut être de s'exprimer comme ils le voudraient. Il y a la peur du système des syndicats et d'une ingérence ou je ne sais quoi, mais en tout cas c'est rarissime d'avoir un instituteur qui s'intéresse à ce qui peut être fait au niveau du collège. La peur de ne pas être légitime. Et pour les enseignants du secondaire que je connais encore mieux, ils ne s'intéressent pas vraiment non plus à ce qui se fait dans le premier degré. Résultat on est dans l'incompréhension. Or, pourtant, le lien avec les élus locaux, avec les habitants du territoire, le premier degré l'a.

SB : Est-ce qu'il y a un lien entre la politique du département en matière culturelle et ton service à la DSDEN ?

Conseiller ÉAC 05 : Très difficilement. J'appartiens à une structure rectorale qui compte une quinzaine de personnes et nous sommes 4 délégués départementaux. Il y a des spécialistes thématiques qui sont basés à Marseille et un délégué dans les 4 départements de l'académie. Nous avons aussi des professeurs-relais territoriaux départementaux. Mes « contacts naturels » c'est le conseil départemental. J'ai de bons contacts avec les directeurs des différents services, avec quelques élus en charge des politiques départementales. Mais il y a un fossé avec le local. Pour ce qui concerne le Briançonnais j'ai un peu plus de contacts parce que j'y vis. Pour le reste du département c'est très difficile parce qu'il faudrait passer par des systèmes de conventionnements qui sont très difficiles à mettre en œuvre parce que cela implique un engagement essentiellement financier. Ce que leur demandent l'Éducation nationale et le ministère de la culture, c'est d'être le rouage financier d'actions pilotées par des enseignants qui font intervenir des artistes fournis par la D.R.A.C. C'est légitimement difficile à accepter par les élus qui voudraient éventuellement être force de proposition. Dans les dispositifs qui ne demandent pas de financements, où on ne demande que des salles par exemple, ça marche très bien, on arrive à avoir des liens normaux. Il est vrai qu'on ne s'adresse à eux que pour le financement.

SB : Est-ce que le réseau académique Les Écrins peut être le lieu qui permet au chef d'établissement de jouer son rôle de médiateur avec les acteurs du territoire ?

Conseiller ÉAC 05 : Il me semble qu'effectivement les réseaux tels qu'ils ont été conçus et mis en place sont des lieux propices à ces échanges. Il existe un comité de pilotage académique développement durable présidé par le recteur auquel sont invitées les différentes collectivités mais généralement c'est au niveau de la Région et du département. Les élus locaux véritablement communaux ou intercommunaux ne le sont pas. Donc déjà ça bloque très rapidement. Pour ce qui me concerne, ce que je connais de « mémoire et citoyenneté », c'est la même chose et l'action culturelle est identique. La

D.R.A.C.[189] a essayé de son côté de mettre en place des comités de pilotage territoriaux sous la direction conjointe de la préfète du D.A.S.E.N., ça fait 3 ans qu'ils essaient et réessaient, et ça ne marche pas. De la même façon on se retrouve dans une espèce d'instance où sont représentés les départements et les instances régionales mais pas du tout les collectivités locales au premier chef.
Le réseau permettrait de le faire dans la mesure où ce n'est pas un comité de pilotage, c'est à dire essentiellement posé sur un bilan et sur des perspectives, mais véritablement dans le travail. C'est là que ça se décide. Par exemple la formation doit être faite au niveau du réseau. Il y a la dimension annexe je dirais, faire une formation pour mon propre plaisir. Mais pour que ce soit vraiment utile, il faut une cohérence du schéma départemental de formation et ça ne peut pas se faire même à l'échelle Départementale. Il faut que ça passe à l'échelle des réseaux, c'est à dire qu'on sache ce que le premier degré a à faire avec le collège qui est à côté. Et cela marche. Nous le faisons maintenant dans l'action culturelle où l'on fait systématiquement de l'inter-degrés et on le fait aussi maintenant dans le développement durable parce que ça permet un filage, un suivi des élèves. Cela permet pour moi d'éviter une hérésie dans l'Éducation nationalequi est le fait qu'on met en place des choses et qu'on ne les évalue jamais. Mais pour le plan de formation effectivement au niveau des réseaux c'est faisable, on peut d'une année sur l'autre modifier, créer ou supprimer des choses en fonction des retours que l'on a. A mon avis c'est tout à fait faisable au niveau des réseaux d'abord parce qu'il n'y a pas cette rigidité institutionnelle qui fait que l'on a quelqu'un à Marseille qui vient nous rendre visite. Sont présents des chefs d'établissement du 2nd degré, collèges et lycées, et du premier degré. Et il y a tout un ensemble, un comité de pilotage autour du directoire qui peut, à géométrie variable, regrouper des spécialistes ou des gens qui ont des choses à apporter aussi bien du premier que du 2nd degré, voire des intervenants extérieurs. Il vous suffirait de l'ouvrir un tout petit peu plus aux collectivités et aux autres types d'intervenants potentiels, que ce soient des associations, que ce soit des structures de formation, pour que ce soit tout à fait opérationnel. De plus on a la possibilité d'avoir un retour et une évaluation assez rapides et la possibilité en fin d'année de savoir ce qu'il s'est fait, comment ça s'est fait.
Le réseau des Ecrins est assez spécifique aussi à l'échelle de l'académie. Les deux réseaux du département ne fonctionnent pas du tout de la même façon et le retour n'est pas le même du tout. Dans le réseau du Vieux port par exemple où il y a plus de 60 établissements, ce n'est pas possible, on ne peut pas du tout travailler de la même façon. Immédiatement on se retrouve sur des problématiques qui n'ont plus rien à voir. On ne peut pas travailler véritablement sur une dynamique commune, on est complètement coincé. J'ai assisté deux fois à des conseils de directoires du réseau Vieux port, on est uniquement sur des problèmes purement techniques Education nationale.

SB : Est-ce que la différence d'implication entre les deux réseaux des Hautes-Alpes ne tient pas en définitive à la géographie, à l'isolement qui impose de s'unir ?

Conseiller ÉAC 05 : Oui, les caractéristiques physiques territoriales jouent beaucoup. Cela ne fait que confirmer ce que nous formateurs on voyait depuis très longtemps, en ce qui concerne la présence aux stages. Les stages qui ont systématiquement lieu à Sisteron ou à Manosque parce que nous ne sommes pas très nombreux, et bien systématiquement les haut-alpins du nord du département sont là. Il y a un besoin de se rencontrer parce que dans certaines disciplines il y a un seul enseignant dans les établissements.
Il y a un besoin d'aller voir ailleurs ce qu'il se fait, il y a un besoin aussi de s'ouvrir, de communiquer, d'avoir un peu d'air. Cela est quelque chose que l'on retrouve

[189] Direction régionale de l'action culturelle dépendant du ministère de la culture.

effectivement, qui est transposé à l'échelle du réseau. Il y a un appétit d'aller voir ailleurs aussi et de faire entrer ce qu'il se passe ailleurs pour voir si on pourrait l'appliquer. Effectivement c'est extrêmement important même s'il ne faut pas se cacher non plus que pendant longtemps on a eu Jean-Bernard qui était là et qui pouvait travailler aussi pour le réseau, ce que beaucoup de réseaux n'ont plus. Cela joue aussi, la possibilité d'avoir une logistique et un suivi quasiment au jour le jour, quelqu'un qui écoute et qui rebondit. Cela rejoint ce que je disais tout à l'heure sur l'autonomie. Je disais l'autonomie de l'établissement mais c'est la même chose au niveau du réseau : il faut aussi que le réseau ait quelques moyens. Je le vois très bien au niveau des formations par exemple. Les formations de réseaux sont extrêmement intéressantes mais il faudrait une marge de manœuvre. Il y a très peu de formations réseau autorisées, on a quelques journées et donc il faut faire des choix. Mais c'est certain les spécificités territoriales jouent énormément. Je disais tout à l'heure les instits du Queyras qui font un boulot phénoménal avec le collège de Guillestre parce que c'est le débouché naturel et qu'il n'y a pas où aller voir ailleurs. En revanche autour de Gap effectivement sur le réseau « Porte des Alpes » il y a des dynamiques qui existent déjà et c'est plutôt la difficulté des établissements extérieurs de type Serres ou Laragne de venir s'agréger à une dynamique qui se construit sans eux. Ici dans le pays des Ecrins la dynamique il faut la construire tous ensemble, ce n'est pas le lycée de Briançon qui va décider de ce qui se fait.

SB : Je retiens cette idée de territoire sur lequel pèsent les caractéristiques physiques, géographiques, créant ainsi une identité à laquelle, pour ce qui concerne le réseau des Ecrins, pourraient être rattachés des établissements comme Serres et Barcelonnette, qui pourtant ont été rattachés à un réseau plus urbain et de plaine. Est-ce que finalement il ne serait pas pertinent d'aller vers des réseaux académiques davantage « réseautés » ?

Conseiller ÉAC 05 : A l'échelle de Serres, l'une des réponses qu'a essayé d'apporter l'Education nationale, c'est l'école du socle, en essayant de mettre ensemble l'école et le collège, il y aurait une dynamique qui pourrait se créer. Mais c'est extrêmement difficile. On a essayé il y a 2 ans de mettre en place ce qu'on appelle « les territoires des expérimentations 100% EAC ». J'ai pris mon bâton de pèlerin pour aller faire le tour des écoles. Mais quand j'ai voulu associer les collectivités locales force a été de constater que nous n'apportons pour l'instant que les moyens humains des enseignants et qu'on n'a pas un fifrelin à mettre derrière. Les collectivités nous ont regardé avec beaucoup de circonspection et nous ont dit avec raison : « donc vous voulez en fait que ça fonctionne avec notre argent ».

Il manque une certaine marge d'autonomie mais ce n'est pas nécessairement l'argent qui est nécessaire justement. Il en faut bien évidemment, mais je pense qu'on pourrait arriver à résoudre bon nombre de problèmes avec un peu plus de discussion. Il y a des choses qui se font. Je me bats depuis des années pour l'idée du parcours de l'élève. C'est aussi l'idée que suivant l'endroit où il est, l'élève puisse commencer avec les partenariats de proximité, en fonction de ce qu'il y a, et d'attendre d'être au collège voire au lycée pour faire d'autres choses. Je n'ai rien contre le fait d'envoyer des élèves de maternelle à l'opéra et ça s'est fait, ça peut se faire, et ça peut avoir sa légitimité. Je ne le mettrais pas pour autant en tête de ce qu'il faut absolument faire pour un élève de cycle 1 ou 2. Je pense que ce serait plus pertinent de travailler avec ce qu'on peut faire sur place, y compris les actions environnementales qu'il pourra certainement moins faire quand il sera dans une grande ville. La spécificité territoriale est là aussi.

SB : Il y a eu une tentative de réunir un conseil de territoire pour élaborer un projet de territoire autour du collège. Malheureusement à cause de dates concomitantes les élus n'étaient pas tous, loin de là, au rendez-vous.

Conseiller ÉAC 05 : Oui mais ça me fait un peu le même effet que les mesures qui ont été prises et qui concernent la politique de la ville. C'est à dire que sur le principe j'y suis tout à fait favorable parce que j'y vois effectivement la possibilité de faire se rencontrer les gens et de faire émerger un projet. La difficulté après c'est qu'on est encore tellement dans les représentations que chacun arrive avec quelque chose de très monolithique et parfaitement ficelé et pas du tout ouvert du tout à l'autre. Je repensais tout à l'heure au département avec lequel je travaille beaucoup. Ils ont mis 4 ou 5 ans à finaliser un schéma départemental des enseignements artistiques. C'était très bien, tous les départements n'en ont pas, c'est un gros boulot qui a été fait. Mais ça n'a jamais été fait en concertation avec l'Education nationale. Résultat on a des endroits où il y a une forte redondance entre ce qui est mis en place par la collectivité et par éventuellement les élus des communautés des communes, des intercommunalités et l'Education nationale. Par exemple le théâtre : sur la ville de Gap et même sur celle de Briançon, on en a partout, par les communes, par le Département, par l'Education nationale, par le lycée ou le collège. Et puis il y a d'autres endroits où c'est le désert complet. Dans ces réunions chacun arrive comme l'Éducation nationaleavec ses actions mais il est très difficile de faire discuter les gens pour voir ce qui serait le plus pertinent, que garder ? Enfin on est souvent dans la redondance avec une espèce de concurrence parfois. C'est assez dommageable, on n'a pas les moyens de jouer à ça sur un petit département comme le nôtre. Oui ça pourrait tout à fait marcher, mais encore faut-il que chacun y vienne avec une certaine bonne volonté.

SB : Est-ce qu'il y a la même difficulté de mise en commun entre les différents acteurs dans d'autres départements sans doute plus riches ?

Conseiller ÉAC 05 : Oui, on a beaucoup d'échanges parce que justement on ne fonctionne pas du tout de la même façon. Le Département des Bouches-du-Rhône par exemple fait un énorme effort en direction des collèges. Il y a des quantités de dispositifs mis à disposition pour permettre justement l'ouverture culturelle dans la mesure où on part du principe que la métropole marseillaise est pauvre avec notamment les quartiers difficiles où l'argent manque de fait. Donc le Département l'apporte. Il y a un vrai travail, un volet vraiment de participation de la collectivité au travail des établissements scolaires qui est très fort. La difficulté est que certains s'en saisissent et d'autres pas du tout. On va avoir des établissements où il y a pléthore de d'actions entreprises et dans d'autres très peu pour des raisons diverses.

Nous ici c'est vraiment le manque de moyens. D'une part parce que ce n'est pas forcément la priorité même si un effort est fait, il est réel depuis des années. Il y a un effort de la collectivité départementale autour de certains dispositifs : sur des dispositifs nationaux ou académiques. Après le Département est relativement peu force de proposition auprès des publics scolaires. Il peut l'être sur d'autres politiques auprès des jeunes en éducation populaire, sur les dispositifs sportifs par exemple. Mais cela n'est pas forcément en adéquation ou en partenariat avec l'Éducation nationale et c'est un peu dommage parce qu'il y a une déperdition énorme dans la mesure où il ne touche pas forcément tous les publics, ce que fait l'Education nationale. Le 84 a une politique à peu près du même acabit. On est assez proche de ce que fait le Département 04. Ils sont dans les mêmes problématiques et on est assez proche de ce côté-là. Mais ce qu'on n'a jamais réussi à mettre en place dans le 05 ce sont des projets culturels départementaux. On a essayé de le faire ici 2 ou 3 fois et bon ça a achoppé. Les établissements scolaires du 04 qui adhèrent à cette politique et qui mettent en place des projets autour d'une thématique choisie par le Département reçoivent des financements et donc ça avance et cela permet quand même un certain développement. Nous ici on n'arrive pas à l'avoir, ça ne marche pas.

SB : Qu'est-ce qui bloque dans le 05 ?

Conseiller ÉAC 05 : L'engagement physique, l'engagement des équipes ou des établissements. Ce peut être soit l'initiative des chefs d'établissement évidemment, les perdir qui lancent le truc et qui ont du répondant dans leurs équipes ou directement des équipes qui, en lien avec le Département, lancent l'action et donc obtiennent des financements qui vont avec. Nous ici c'est beaucoup plus autonome, les gens lancent des actions en fonction des habitudes qu'ils ont, des habitudes de fonctionnement avec un artiste ou avec une structure, en fonction de l'idée qu'ils ont cette année-là de ce qu'ils ont envie de faire. Cela donne des résultats aussi qui peuvent être extrêmement intéressants mais qui ne génèrent pas de dynamique commune et donc c'est beaucoup plus difficile pour la faire reconnaître et agir en levier sur des financements ultérieurs. Le problème majeur du département ici ce sont les problèmes de transport. Le Département fait un gros travail là-dessus aussi à partir du moment où il met déjà des fortunes dans le déplacement. C'est difficile aussi d'aller exiger d'avoir du financement sur les actions elles-mêmes. Il y a des inégalités par exemple entre une ville comme Gap où les transports scolaires sont gratuits et une autre où ils sont payants. C'est la même chose au niveau des villages comme Villar-d'Arêne.

SB : L'organisation entre les départements est sensiblement la même mais ce sont les moyens qui font la différence ?

Conseiller ÉAC 05 : Il y a des structures à proximité qui font aussi la différence, comme le Ballet Preljocaj[190] à Aix-en-Provence, de renom international, qui a dans son cahier des charges le travail avec les scolaires. Les moyens qu'ils sont capables de mettre là-dedans sont colossaux et permettent un travail, un suivi qui est énorme, qui n'a rien à voir avec ce que je peux proposer dans les Hautes-Alpes. De plus nous avons des publics qui sont beaucoup plus essaimés sur le territoire. Il faut travailler non pas sur l'égalité d'accès mais sur l'équité territoriale. Et moi je me bats depuis des années, j'essaie de convaincre à la fois les chefs d'établissement, les financeurs et les structures de travailler sur l'équité, c'est-à-dire d'aider un peu plus ceux qui en ont besoin. Mais ce qui prévaut c'est l'égalité. Sauf que ce problème d'équité dès que tu te retrouves à l'échelle intercommunale ça coince tout de suite. Ça doit être l'égalité, c'est stupide. Je veux bien que l'égalité joue quand il s'agit du déneigement et encore il y a des communes qui ont peut-être plus besoin que d'autres, mais au niveau de l'accès culturel ça n'a pas de sens.

SB : C'est peut-être aux chefs d'établissement de travailler davantage la notion d'équité éducative entre les territoires.

Conseiller ÉAC 05 : Je mets sur le même plan les IEN qui ont plus d'une centaine d'enseignants, et les chefs d'établissement. Par exemple au lycée il y a 130 personnes. Il y a très peu de directeurs d'entreprises de 130 personnes sur le bassin ici. Pour l'IEN c'est la même chose : quelqu'un qui a des leviers d'action sur 20 ou 30 écoles et qui n'apparaît pas dans le paysage social ni culturel. Je n'ai jamais réussi en 20 ans à fédérer suffisamment d'énergies pour faire une journée de présentation des retours d'actions culturelles d'établissements ou de de circonscription. Nous y sommes parvenus au bout de 8-9 ans avec le conseiller pédagogique musique dans le 1er degré autour du chant. Et pourtant on pourrait le faire avec les 130 profs sur le lycée si tu agrèges en plus les deux collèges qui sont là, on pourrait créer quelque chose d'assez phénoménal, des compétences il y en a. Reste à trouver comment fédérer cela, comment créer une dynamique sans que ce soit vu comme de la récupération.

[190] Depuis de nombreuses années, le Ballet Preljocaj construit et développe une politique intensive en faveur de l'éducation culturelle et artistique pour tous. Son dispositif éducatif repose sur la mise en œuvre de projets élaborés conjointement avec les enseignants et les artistes et dont la pierre angulaire est l'éveil et la familiarisation des élèves à l'univers de la danse contemporaine. PAVILLON NOIR - (preljocaj.org)

SB : Et pourquoi pas à ce moment-là agréger aussi les structures culturelles ? Par exemple la MJC, c'est une mine activités culturelles, il y a aussi les Beaux-Arts, le conservatoire.

Conseiller ÉAC 05 : On est beaucoup sur la concurrence. Immédiatement ce qui sort c'est la volonté de concurrencer et moi je le vois bien avec la MJC où on est sur une structure d'éducation populaire, il n'y a absolument pas de finalité diplômante. Or on se retrouve en concurrence avec le conservatoire alors que ce n'est pas la même chose. Pourtant l'intercommunalité nous dit « vous nous faites concurrence ».

Je trouve qu'on a un potentiel qui est souvent sous-utilisé parce qu'on ne sait pas forcément le voir ou le valoriser. Le chef d'établissement est celui qui connaît le mieux et qui est le mieux à même de représenter évidemment son établissement. Celui qui voit quelles pourraient être les possibilités. Après y a une certaine frilosité que je comprends bien parce que le chef d'établissement se vit aussi un peu comme le représentant de l'institution. Il l'est fonctionnellement, mais aussi de l'image de son établissement. Il ne va pas engager son collectif sans discussion donc c'est quelque chose qui doit prendre du temps. Si on laissait la possibilité je pense aux perdir d'être un peu plus volontaristes ça donnerait des fruits. J'ai surtout l'impression souvent que c'est la peur d'aller au-delà de ce qu'on attend de lui. Je pense qu'il y a la volonté de ne pas s'engager sans être certain derrière d'être suivi. Mais si on ne pose pas la question, on ne le saura jamais, donc on n'en sort pas.

Le risque est aussi énorme parce que je pense qu'il y a une attente et à partir du moment où il y aurait un semblant d'ouverture, il y a un risque très fort d'être attrapé ou récupéré par les acteurs du territoire. Dans les lycées professionnels et les lycées professionnels agricoles pour le développement durable, il y avait un tel besoin de répondre vraiment de façon précise aux attentes des élèves qu'il a fallu faire voler le cadre des enseignements disciplinaires, et ce depuis belle lurette. Du coup on se retrouve aujourd'hui avec l'enseignement par compétences un peu de partout et on s'inspire de ce qui se fait dans les lycées professionnels parce qu'ils ont 10 ans d'avance. De ce côté-là, c'est vrai qu'il faudrait être un peu décomplexé.

46. Entretien avec madame Françoise Weiss, éducatrice fondatrice de l'association 432A, réalisé le 2 mars 2021.

SB : L'association 432A[191] accompagne les élèves du territoire dans un objectif global de raccrochage scolaire.

Françoise : Peu d'associations ont effectivement cette transversalité. On prend le jeune comme il est dans sa famille et dans son contexte et on l'accompagne. On le suit pendant toute sa scolarité et même après, et même s'ils sortent du système. On a un réseau qui est assez étendu en effet. C'est spécifique à l'association, on suit le jeune où qu'il soit en fait, on ne lâche pas l'accompagnement pour autant. On a eu une demande du département 05 pour étendre l'action de l'association sur la totalité du département. On n'a pas souhaité agrandir l'association. Cependant on a répondu à la demande du département et c'est moi qui ai coordonné d'autres associations, à savoir *Adela* pour Tallard et La Bâtie-Neuve *et Planète Champsaur* pour Saint-Bonnet. Je les suis pour l'accompagnement des collégiens, parce que la demande du département était sur les collégiens. Quand on a un collégien qui est scolarisé dans une autre ville du département, je me mets en lien avec une personne des associations que j'ai citées pour qu'elle ait un œil attentif sur ce jeune-là. Quand ils reviennent à Briançon, je les revois à Briançon. Cela évite les déplacements, mais il y a une continuité de l'accompagnement. Si on est sollicité à nouveau, on reste disponible.

Pour les lycéens il y a la MDLS[192] qui est sur le sud du département. Et puis on va être en lien aussi également avec la mission jeunes[193] pour les plus de 16 ans. On est aussi en lien avec la PJJ[194], la protection judiciaire de la jeunesse dont on va prendre la relève en

---

[191] L'association répond au décrochage scolaire des jeunes en milieu rural (nord du département des Hautes-Alpes) par un accompagnement personnalisé.

[192] Mission de lutte contre le décrochage scolaire.

[193] Présentes sur l'ensemble du territoire national avec plus de 6 800 sites, les 436 missions locales exercent une mission de service public de proximité afin de permettre à tous les jeunes de 16 à 25 ans de surmonter les difficultés qui font obstacle à leur insertion professionnelle et sociale. Mission Jeunes

La Mission Jeunes remplit une mission de Service Public pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, de 16 à 25 ans révolus, sortis du système scolaire.

Ses missions : accueillir, informer, orienter, accompagner les jeunes dans leurs parcours d'accès à l'emploi et à l'autonomie.

Pour cela, elle s'appuie sur les dispositifs mis en place par l'État, la Région, le Département, les communes et les communautés de communes, selon les compétences de chacun définies par la loi. Une approche globale et individualisée permettant d'accompagner le jeune dans tous les aspects de sa vie : Emploi, Formation, Santé, Logement, Loisirs, Citoyenneté.

[194] La protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) désigne l'ensemble du dispositif qui vise à protéger les mineurs dans le cadre judiciaire. Protection judiciaire de la jeunesse[194]

Au ministère de la Justice, il existe une Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ). Ses fonctions sont précisées par le décret n° 2008-689 du 9 juillet 2008.

La DPJJ exerce notamment les missions suivantes :

- concevoir les normes de la justice des mineurs, par exemple les textes législatifs ou réglementaires ;
- contrôler l'action du ministère public concernant la protection de l'enfance ;
- garantir une aide aux décisions de justice ;
- assurer la prise en charge des mineurs qui sont sous la main de la justice.

Le juge des enfants est compétent pour juger les affaires civiles et pénales impliquant des mineurs. En matière civile, ce juge ordonne les mesures propres à protéger un mineur en danger. Il peut par exemple décider une mesure d'assistance éducative au sein de la famille du mineur. Ou bien, il peut décider le placement du mineur en établissement ou en famille d'accueil.

fonction des besoins. On va pouvoir accompagner le jeune sur la longueur. Il y a des jeunes qui ont maintenant 20 ans et qui me contactent encore parce que l'association a 11 ans et on continue à être sollicité par certains jeunes.

SB : Vous êtes bien identifiés sur le territoire.

Françoise : On est plutôt bien identifiés. Les partenaires nous connaissent également donc nous sollicitent en fonction des besoins. On est en lien avec les élus et nos principaux partenaires, notre porte d'entrée, c'est l'école, donc collèges et lycées. On a une convention et on a un agrément du rectorat pour pouvoir rentrer dans les établissements. Nos autres partenaires sont la mission jeunes, pôle emploi, également les centres de formation, le GRETA[195], le C.R.F.C.K.[196], les centres de formation professionnelle pour adultes, jeunes adultes ou ados, on va dire plus de 16 ans. Moins de 16 ans de toute façon c'est l'école. On a aussi des partenaires comme la PJJ, le CFA, le centre de formation d'apprentis, avec lequel on bosse aussi, qui nous sollicitent quand il y a des jeunes qui commencent à avoir des absences. On peut être amené à se rapprocher des familles pour voir un petit peu ce qu'il se passe. Faire un petit point.

En ce qui concerne les jeunes qui sortent carrément du système, je suis une jeune fille qui est une jeune maman. Je continue à l'accompagner en lien avec le Département puisque c'est une jeune fille qui a son bébé, suivie par la PMI, la protection maternelle infantile. Je continue à avoir un œil vigilant et à rester en contact avec ces jeunes.

On n'a pas de bureau, on a une voiture, un téléphone, on se déplace. On est amené à aller dans les familles, dans les entreprises quand ils sont en entreprise, ou chez eux. C'est très varié. Alors très souvent on va boire un coup avec eux, en ce moment on est bien embêté parce qu'il n'y a plus de bars. Mais c'est vrai que ça crée un sacré lien qui est un peu informel et qui permet vraiment d'acquérir la confiance du jeune plutôt que de le voir dans un bureau. Cela marque un peu les choses différemment. C'est quand même un atout de pouvoir les voir un peu partout, plutôt que d'être enfermés dans nos bureaux, à attendre les jeunes. On va vers eux, en fait, c'est vraiment l'idée.

SB : Est-ce que vous êtes originaires de ce territoire ?

Françoise : Alors moi je ne suis pas d'ici, je suis de Saint-Etienne à la base. J'ai fait mes études à Lyon, j'ai une licence de psychologie et après je suis venue m'installer sur le Département. Je travaillais dans l'animation, j'étais responsable d'animation dans un

---

En matière pénale, le juge des enfants juge les mineurs délinquants, c'est-à-dire ceux qui ont commis des infractions pénales. Il existe différentes structures de prise en charge des mineurs. Par exemple, les services territoriaux éducatifs de milieu ouvert (STEMO). Ils comportent :

- les unités éducatives de milieu ouvert (UEMO) ;
- les unités éducatives d'activités de jour (UEAJ) ; et
- les unités éducatives auprès des tribunaux (UEAT) enquêtent sur le milieu du jeune, ses conditions de vie, sa famille. Elles proposent ensuite au juge une orientation éducative.

Les associations habilitées peuvent être considérées comme des quasi-institutions de la protection judiciaire de la jeunesse. En effet, bien qu'étant de droit privé, les associations habilitées gèrent des structures qui aident à la prise en charge des mineurs.

Concrètement, dans le cadre de la protection judiciaire de la jeunesse, peuvent être prises notamment les mesures suivantes :

- placement du mineur en famille d'accueil, ou dans un établissement de placement éducatif (EPE), ou encore dans un centre éducatif renforcé (CER) géré par une association ;
- mesures judiciaires d'investigation éducative (MJIE) ;
- mise sous protection judiciaire en milieu ouvert ou fermé ;
- stages de formation civique, ou de citoyenneté, ou de sensibilisation aux dangers de la drogue ;
- activités de jour pour l'insertion professionnelle ou scolaire du mineur ;
- suivi socio-judiciaire imposé à un mineur condamné

[195] Groupement d'établissements qui propose des formations professionnelles.

[196] Centre régional de formation au canoë-kayak.

centre de vacances, donc plus dans le tourisme. J'ai bossé en tant que surveillante dans un lycée, le lycée d'Embrun, à l'internat. J'ai travaillé ensuite au CIO[197] comme conseillère d'orientation psychologue.

Je me suis aperçue quand j'ai rencontré François qui était éducateur de rue, éducateur spécialisé, qu'il y avait des trous dans la raquette et qu'il y avait des gamins qui nous échappaient. Dans mon bureau, j'attendais que les gamins viennent me voir. Il y en avait qui venaient me voir, mais souvent c'étaient des gamins qui étaient bien accompagnés par leur famille qui venaient chercher de l'info sur l'orientation.

C'était mon job aussi mais il y avait tout un tas de gamins qui passaient au travers des mailles du filet, que j'avais beau convoquer et qui ne venaient pas forcément. Ou alors ils venaient, je leur donnais des informations pour aller en apprentissage, comment procéder, faire sa lettre de motivation, faire les démarches auprès des entreprises. Mais je m'apercevais que ces jeunes-là ne faisaient pas les démarches après. Je me suis dit qu'ils avaient besoin d'un coup de pouce pour avancer. On a eu l'idée de créer l'association pour s'occuper de ces gamins dont personne ne s'occupe. On a passé tous les deux une licence professionnelle en V.A.E. intitulée *Intervention sociale, option coordination, développement de réseau local*. Et on a créé l'association.

SB : Vous avez fait le constat qu'il y avait un manque sur ce territoire rural montagnard ?

Françoise : Alors si tu veux le constat qu'on avait pu faire, c'est que dans les centres urbains, un gamin qui veut aller chercher de l'information, de l'aide, il va pouvoir trouver peut-être plus facilement une réponse de proximité plus adaptée. Quand tu habites en fond de vallée à Vallouise, que tu as des rendez-vous à la mission jeunesse qui a une permanence à l'Argentière une fois tous les 15 jours le vendredi après-midi, tu es beaucoup plus en difficulté qu'en ville, tu es plus en attente.

Et puis la difficulté qu'il y a ici, c'est le déplacement des jeunes. Un gamin qui n'est pas scolarisé, il n'a pas le droit de monter dans le bus scolaire. Donc pour ses déplacements, comment fait-il pour se rendre à son rendez-vous mission jeunes ? Il y va en stop, pour aller en formation, il y va en stop. Ce sont des problématiques qu'on ne retrouve pas forcément en ville. Il y aura le métro, il y aura le bus, il y aura quand même des possibilités de déplacement qu'on n'a pas forcément ici. En ce moment j'accompagne Jeanne qui est de Vallouise. C'est compliqué de faire les déplacements, de se rendre aux rendez-vous. Donc parfois je vais la chercher, je l'accompagne. La maman le fait aussi quand elle le peut, quand elle ne travaille pas. Et c'est vrai qu'il y a quand même une carence ici au niveau des transports et des déplacements et ainsi la réponse n'est pas la même. C'est pareil pour un jeune, pour qu'il voie une assistante sociale de secteur. Les permanences sont pleines. Donc le gamin si tu lui dis « tu vas attendre un mois pour le prochain rendez-vous », un mois quand tu as 16 ans et que tu es en galère ou quand t'en as 18 et que tu n'as plus rien à manger, ça paraît un peu long.

On essaie aussi d'être facilitateur, de faire du lien. On travaille en étoile, c'est à dire qu'on a le jeune qui est au centre avec sa famille. Et puis on va l'accompagner si besoin vers l'assistante sociale, un centre médico-psycho-pédagogique, vers l'apprentissage, en fonction de sa problématique et de sa demande.

SB : Quel constat fais-tu par rapport aux jeunes qui grandissent sur ce territoire ?

Françoise : Mes propres enfants ont grandi là et j'en suis très contente. Effectivement si tu as l'opportunité d'offrir à tes gamins des clubs de sport, de ski, de loisir et d'inciter

[197] Centre d'information et d'orientation.

un petit peu à tout ce qui est sport dans la Région, les balades, des choses comme ça, c'est plutôt sympa. Je trouve qu'un gamin qui grandit ici c'est plutôt sympa.

Maintenant tous les parents n'ont pas la possibilité d'offrir à leurs enfants ces opportunités. J'ai beaucoup de familles qui ne sont pas véhiculées du tout, même pas pour les courses. C'est quand même compliqué. Quand tu habites à Briançon-même encore j'ai envie de dire ça va. Mais quand tu habites à la Roche-de-rame ou des villages qui sont un petit peu plus éloignés, je trouve que c'est quand même super compliqué. Le constat qu'on fait depuis 10 ans, c'est que les gens vont vers les loyers un peu moins élevés. Ils s'éloignent un peu des centres bourgs, des centres en général. Dans les villes les plus importantes comme Briançon, les loyers sont relativement chers par rapport à l'Argentière.

Les familles s'éloignent mais en même temps ça crée des difficultés, pour leurs propres gamins qui sont en difficulté de déplacement. Ce sont parfois des gamins qui semblent même avoir les mêmes problématiques qu'en ville, mais un peu plus diluées. Les gamins qui seront devant les écrans toute la journée, des gamins qui sont dans le deal, qui sont dans la consommation. Mais, ça se voit un peu moins. Ils seront peut-être un peu moins en bas des cités à taguer les murs et à faire des conneries comme ça, ils seront un peu plus transparents. On a des familles qui ne demandent pas d'aide, de peur d'être stigmatisées par les voisins où tout le monde sait tout et tout le monde voit tout, parce que c'est tout petit, parce que les gens se connaissent. On a des familles qui ne demandent surtout pas d'aide, qui ne veulent surtout pas être stigmatisées et qui sont avec leurs difficultés, qui sont les mêmes qu'en ville très clairement. C'est le constat qu'on fait. La drogue arrive quand même jusqu'ici sans souci et la consommation des jeunes est quand même importante. C'est un constat qu'on fait. La réponse est moindre qu'en ville. Les permanences sont moins nombreuses.

SB : Est-ce que tu as l'impression que certains adolescents sont plus en souffrance ou en déshérence qu'en ville, puisque du fait des transports ils peuvent moins être en groupe ou faire des activités de groupe.

Françoise : Les jeunes font ce constat. Oui, ils trouvent qu'il n'y a pas grand-chose à faire. Si tu as un bon groupe de copains, ça peut bien fonctionner. Tout dépend où tu habites, si tu es entouré de personnes qui ont ton âge. Il y en a qui sont bien ici. Mais ce qu'on constate c'est qu'ils ont beaucoup de mal à partir. Quand on leur propose des orientations qui correspondent à ce qui leur plaît, mais qu'il faut envisager d'aller à Gap, c'est la catastrophe. Je ne sais pas pourquoi ils sont aussi réticents. C'est parfois juste après le collège, ils ont 15 ans, c'est un peu difficile de quitter le nid. Mais il y en a vraiment qui s'autocensurent sur leur orientation parce qu'ils ne souhaitent pas quitter le domicile familial.

On essaie d'y travailler par des mini-stages en établissement, pouvoir passer un jour ou deux dans l'établissement avec l'internat inclus. Mais avec le covid, c'est un peu arrêté. C'est dommage parce que je trouve que les gamins pouvaient visualiser l'endroit où ils allaient être l'an prochain et ne pas s'en faire une montagne. Envisager quand même leur formation par rapport à l'idée de base. Mais on a encore des gamins qui choisissent le bac pro Gestion Administration au lycée de Briançon parce qu'ils ne se projettent pas pour aller à Gap, c'est déjà trop loin, ou à Digne. C'est quand même un phénomène un peu spécifique à notre territoire. En ville, tu veux aller faire du commerce, tu vas faire du commerce, tu veux aller faire de la mécanique, tu prendras le bus A ou le bus B mais dans les deux cas tu rentreras chez toi le soir. Ici si tu veux faire de la mécanique, c'est Paul Héraut à Gap et tu es interne.

Il y a plein de gamins qui n'arrivent pas à passer le cap, les parents aussi qui n'arrivent pas à lâcher leur gamin, ça va de pair. Mais ce qu'on peut comprendre aussi, c'est vraiment compliqué. Alors que les lycées pro ici quand tu les visites, ils sont accueillants. Comme je leur dis ce n'est pas l'internat des années 50 où les lits étaient alignés dans un grand dortoir. En visitant un établissement avant la rentrée la décision de s'orienter là-bas prend du sens et ça devient plus facile pour les jeunes et leur famille aussi. Ça rassure. En fait c'est rassurant. Il y a des familles pour lesquelles j'avais vraiment un gros doute et le fait d'avoir fait ça a enclenché une adhésion du jeune et de sa famille qui était vraiment positive.

SB : Tu disais que les comportements déviants au niveau des stupéfiants étaient plus larvés ici ?

Françoise : C'est plus caché, c'est moins exposé. Ils ne vont pas faire de bruit, forcément, tu vois, ils vont être chez eux, s'enfermer dans leur bulle et tu peux très bien passer à côté.

SB : La ligne de démarcation en fait entre les ados qui vivent bien, et peut-être même très bien sur ce territoire, serait l'action des parents et surtout la possibilité d'action des parents qui permet d'aller voir ailleurs.

Françoise : Pour mettre son gamin en club de ski il faut déjà avoir les moyens. C'est clivant encore un petit peu plus. Le petit gamin de cité dont les parents sont au RSA, c'est un exemple, il n'aura pas la possibilité d'aller au club de ski. Des parents m'ont expliqué que chaque fois que les jeunes du club de ski vont skier à Puy Saint Vincent parce qu'ils leur ouvrent une piste, ils doivent payer 30€, plus le matériel, plus la tenue. Idem pour le hockey avec la tenue, il faut pouvoir l'acheter.

SB : Il y a une frontière dans le territoire rural de montagne qui est à la fois le revenu des familles et leur niveau de formation pour permettre l'ouverture culturelle et intellectuelle.

Françoise : Tout à fait. Très souvent, quand je reçois des parents et leur famille, on parle de l'enfant et très vite les parents arrivent à parler de leur propre scolarité, de leur parcours avec l'école. Tu t'aperçois souvent qu'eux-mêmes ont eu des difficultés avec l'école. Parfois, ils donnent raison à leurs gamins qui ne font rien ou c'est la faute de l'école. Et en effet, la catégorie socioprofessionnelle joue. On ne fait pas de statistiques là-dessus dans nos bilans.

Je constate, mais on n'a pas assez de recul, c'est par rapport au covid, depuis 3 ou 4 mois, qu'un paquet de gamins, notamment des 2ndes, sont en décrochage. Ils n'ont pas fait leur dernier trimestre de 3e, ils sont peut-être passés aussi au bénéfice du premier et du deuxième trimestre de 3e, qui était un peu léger, mais qui a permis un passage en 2nde. Ils s'écroulent complètement en 2nde. Et on a aussi des gamins de toute catégorie socioprofessionnelle qui sont un peu dans la dépression, le mal-être. Je pense que c'est franchement dû au confinement, à l'angoisse, peut-être même des parents, à l'angoisse générale qui peut être ressentie avec ce virus. Des gamins qui étaient un peu borderline, on les voit tomber du mauvais côté, c'est à dire sans appétence scolaire, plus d'intérêt dans la scolarité, des gros doutes de certains qui disent « j'étais mieux à la maison qu'à l'école ».

Le lycée a pris rendez-vous le 15 mars avec le CMP[198] pour faire un état des lieux. Parce que je crois que c'est vraiment une des difficultés liées au covid. Mais ça va peut-être révéler quelque chose qui était sous-jacent. Il y a des gamins qui se sont installés dans les jeux, l'addiction aux jeux pendant tout le troisième trimestre de 3e. Les structures locales, un peu plus massives, pour prendre en charge n'existent pas. Il n'y a que le CMP, mais ils

[198] Centre médico-psychologique.

sont débordés. C'est la même chose pour le centre Corto Maltese[199] de Gap. Les structures ne sont pas suffisamment présentes comme elles pourraient l'être en ville. Il y a un manque.

SB : Comment tu envisages le rôle du chef d'établissement au sein de ce territoire ?

Françoise : J'ai l'impression qu'il y a quand même un beau travail de réseau qui se met en place, au-delà de la lutte contre le décrochage. La liaison CM2-6èmes, les classes bilangues avec l'italien, j'ai l'impression qu'il y a pas mal de choses qui se développent et c'est bien pour les jeunes. On pourrait peut-être aller encore un peu plus loin et notamment par rapport au suivi des jeunes en considérant que le chef d'établissement est responsable d'un jeune pendant au moins une année après la sortie de son établissement. Il faudrait pouvoir coordonner « qui fait quoi » en cas de décrochage. Le président de notre association qui est principal de collège, le sait, on en discute, il dit « moi je crée les décrocheurs et l'association s'en occupe ».

Par exemple un jeune qui est suivi dans un collège, en septembre au lycée il abandonne rapidement parce que ça ne lui plaît pas. Ils sont tous inscrits quelque part en juillet, mais certains n'y vont qu'une semaine, 15 jours, un mois, puis après ils arrêtent. L'assistante sociale va dire « c'est plus de mon ressort, il n'est plus scolarisé dans mon secteur, il faut voir avec les assistantes sociales de son secteur », mais parfois c'est compliqué, l'attente est longue. Je pense qu'il y aura peut-être quelque chose à créer là-dessus en lien avec des partenaires extérieurs, les services de prévention, pas forcément les profs ou les chefs d'établissement. Il faudrait vraiment faire un travail de réseau et dans la continuité même si le jeune quitte sa formation de base dans laquelle on a commencé à l'accompagner.

C'est une problématique du territoire rural de montagne. Avec l'éloignement, tu perds vite le contact avec ces jeunes. Ce serait peut-être quelque chose à expérimenter sur ce territoire pour sortir aussi d'une orientation par défaut. C'est ce qu'il se passe en ville où il y a plus de choix. Je me rappelle d'un gamin qui s'était fait virer du collège de Guillestre, donc c'était au tout début de la création de l'association. Il avait été affecté à Vauban où il n'y avait pas de place à l'internat. De mars à juin il ne s'est rien passé pour ce gamin. On allait le voir chez lui, il pêchait la truite dans le ruisseau, son père était agriculteur. Il faudrait savoir qui fait quoi, qui peut faire quoi pour telle famille.

SB : Une coordination au niveau des établissements te semble pertinente ?

Françoise : Il faudrait s'appuyer sur le territoire, répertorier toutes les structures qui existent et faire aussi en sorte que ces associations se rencontrent pour pouvoir travailler plus efficacement. Il y a les cellules de veille dans les établissements, les GSPD[200], c'est intéressant. Mais ce n'est pas suffisant une fois que le gamin est sorti. Il y aurait peut-être quelque chose à créer en s'appuyant sur le CISPD[201] pour avoir un travail sur le suivi du parcours de l'élève par ville. Sur 400 élèves ça va concerner 4 élèves, ce n'est pas énorme non plus.

Il faudrait une personne qui chapote, qui réunisse et qui coordonne. Après, ce ne sera pas forcément cette personne qui va accompagner physiquement le jeune. Mais en tout cas ce peut être intéressant pour les partenaires de savoir qu'ils rendent compte à une seule et même personne. Je bosse beaucoup avec les CPE, ils ont l'info sur les gamins. Ils relaient nos échanges aux chefs d'établissement, à l'infirmière scolaire ou à l'assistante

[199] Le centre infanto juvénile le "Corto Maltese" a ouvert ses portes le 4 septembre 2006. Le centre a permis de réaffirmer la volonté d'améliorer l'accès aux soins et de répondre aussi à un souci de meilleure gestion des moyens par le regroupement sur un seul site à Gap. Cf. plaquette-corto-octobre-2020.pdf (chbd-laragne.fr)

[200] Le groupe de prévention du décrochage scolaire à l'intérieur du dispositif Foquale.

[201] Le conseil intercommunal de sécurité et de prévention de la délinquance.

sociale. Le ou la CPE est à temps complet dans l'établissement, ce qui n'est pas toujours le cas d'autres personnels comme l'infirmière scolaire ou la psychologue. Et pouvoir garder ce lien ensuite après la 3e, en lien avec la sphère parentale et familiale.

SB : Existe-t-il un lieu de concertation qui te semble porteur pour ce travail ou faudrait-il en créer un et à quel niveau ?

Françoise : Ce n'est pas facile d'entrer dans les établissements. On pourrait s'appuyer sur le CISPD. Dans le Briançonnais il s'agit d'un lieu d'échanges qui réunit les services de police, le proviseur du lycée, les principaux du collège. Ce serait intéressant pour le suivi avec le lycée. Organiser un lieu similaire dans les comcom pour toucher toutes les populations. Il ne faudrait pas faire ça dans un collège parce que ce serait trop restrictif : le collégien va devenir lycéen à un moment donné ou il va devenir stagiaire de la formation professionnelle ou il va devenir apprenti. Sur le Guillestrois par exemple, le CISPD fonctionne super bien : ils se réunissent toutes les semaines pour faire un point sur la délinquance, dire ce qui s'est passé dans la commune et la communauté de communes. Et ils mènent des actions concrètes de prévention sur la délinquance routière, sur plein de choses et ça marche très bien justement parce que le collège est très impliqué par l'intermédiaire du chef d'établissement et par le CPE. Ce pourrait être le bon levier, ça implique les élus et beaucoup de monde qui finalement sont responsables de leur jeunesse aussi sur leur territoire.

C'est par ce biais-là, en étant plus attentifs, plus coordonnés, qu'on arrivera à apporter des solutions et donc une plus-value pour les élèves de ce territoire.

47. Entretien avec madame Alexandra Grandgeorges, directrice de l'atelier Canopé (05), réalisé le 25 février 2021.

SB : Comment perçois-tu le territoire du nord du département des Hautes-Alpes, d'Embrun à Briançon ?

Directrice : Vu de Gap, c'est loin ! Il y a une identité assez marquée. C'est un territoire que je ne connais pas vraiment.

SB : Au niveau des missions de l'atelier Canopé, est-ce que ce territoire est bien couvert ?

Directrice : Du point de vue de sa spécificité rurale il mériterait qu'on y développe davantage une offre culturelle qui est pour l'instant concentrée autour de Gap. En tant qu'opérateur de l'Éducation nationale dans les domaines des ressources pédagogiques et de la formation des enseignants, le numérique et l'interface culturelle, je n'ai pas les ressources humaines pour y parvenir, bien que nous ayons vocation à couvrir de la même façon tout le Département. Nous y allons pour des projets précis. Je pense que c'est dû aussi à la proximité. Notre atelier Canopé à Gap est mieux identifié par les enseignants qui travaillent et habitent dans le Gapençais. Il y a aussi un autre facteur qui concerne les personnels qui travaillent à l'atelier Canopé. Ils habitent pour la plupart dans le Gapençais, comme moi qui suis lorraine d'origine.

SB : Comment se mettent en place les interventions de l'atelier Canopé ?

Directrice : On peut être sollicité par des collègues individuellement ou lors de nos interventions dans les établissements au moment de la prérentrée. Nous rencontrons également des structures et des médiateurs culturels locaux, comme le CEDRA[202]. J'ai fait la connaissance des médiateurs du Parc du Queyras et du Parc des Ecrins. Ils nous ont sollicité pour accompagner différentes actions d'un point de vue pédagogique et non pour promouvoir leur offre auprès des personnels. Dans le domaine culturel nous avons créé le dispositif « Il était une fois une œuvre d'art ». Le musée départemental de Gap était impliqué mais également d'autres structures culturelles territoriales au plus près des écoles pour éviter les trajets.

Nous avons un appel à projet national APAC qui permet de choisir quelques projets que nous pouvons financer. Mais la procédure administrative est lourde, c'est la raison pour laquelle je ne fais pas une campagne d'information massive. J'informe les personnes qui viennent à l'atelier Canopé et qui me parlent de leur projet. Il m'est également arrivé de rencontrer une association, *Serres-Les-Arts* par exemple, et de leur proposer de monter

[202] Centre départemental de ressources des arts des Hautes-Alpes. Ses missions :
- Information et documentation : bases de données regroupant de nombreuses informations sur les acteurs culturels (musique, danse, théâtre) du département et de la Région.
- Publications : répertoire des acteurs culturels et de diverses brochures d'informations.
- Coordination, expertise, évaluation, prospective et mise en réseau dans le domaine de l'enseignement musical, chorégraphique et théâtral : mise en place et suivi du schéma départemental des enseignements artistiques.
- Structuration de l'enseignement de la musique de la danse et du théâtre. Soutien à la formation continue des enseignants.
- Soutien aux pratiques amateurs : soutien à la formation continue des amateurs et encadrants de pratiques artistiques en amateur (harmonies, ensembles vocaux, musiques actuelles, musiques populaires d'hier et d'aujourd'hui, ateliers et compagnies de danse et théâtre…).
- Actions ponctuelles de coréalisation des projets de ces acteurs.
- Instructions des dossiers de demandes de subventions des associations dans le domaine du spectacle vivant, culture et patrimoine
- Programmation et animation estivale du domaine départemental du château de Montmaur.

un projet APAC pour financer son projet avec le collège et les écoles de Serres pendant deux ans.

SB : Est-ce que tu as un carnet d'adresses des acteurs culturels du département qui pourrait servir aux établissements ?

Directrice : Il existe un répertoire élaboré par le conseil départemental. Je travaille avec le service culture du département et le Conseiller ÉAC 05 à l'Inspection académique avec lesquels j'échange des informations. Nous avons organisé avec ces deux partenaires un projet d'éducation au patrimoine au collège de La Bâtie au nord de Gap en direction des enseignants premier et second degré du secteur.

SB : Peux-tu t'appuyer sur le chef d'établissement dans l'accomplissement de tes missions ?

Directrice : Je m'adresse parfois directement aux établissements en donnant des informations par mél. Je demande leur autorisation pour intervenir lors de la prérentrée. Nous les convions à l'atelier Canopée à certains moments de l'année. Nous nous appuyons grandement sur les professeurs-documentalistes, ce sont des personnes-relais. Il m'est ainsi arrivé de convier la déléguée départementale à l'égalité homme-femme à notre réunion de rentrée des professeurs-documentalistes que nous organisons au mois d'octobre. De cette rencontre sont nés plusieurs projets dans ce domaine.

SB : Est-ce que vous avez d'autres moments formalisés où vous pouvez ainsi sortir des relations interpersonnelles ?

Directrice : Oui nous avons deux autres moments avec les professeurs-documentalistes que nous n'organisons pas mais auxquels nous participons. Nous nous appuyons aussi sur le réseau des référents numériques qui fait partie de nos missions. Globalement je peux facilement toucher les directeurs d'école, les chefs d'établissements, les professeurs-documentalistes, les référents culture et les référents numériques. Si de besoin, je peux aussi informer d'autres personnels en passant par les services de l'Inspection académique. Enfin nous éditons une newsletter.

48. Entretien avec madame Marie-Cécile André, directrice des opérations et des partenariats, et Gabriel Bran Lopez créateur de Fusion Jeunesse[203], réalisé le 28 avril 2021.

SB : Comment as-tu croisé la route de Fusion Jeunesse ?

Marie-Cécile : Je suis née à Bordeaux puis j'ai eu mon premier poste en tant que CPE dans la Marne. Je suis revenue dans l'académie de Bordeaux après sept années d'exil même si j'ai adoré mon ambiance de travail. Je suis arrivée dans le lot et Garonne, dans un petit lycée professionnel spécialisé dans les métiers de la maintenance. Les élèves considéraient que Bordeaux était la capitale, ils n'étaient jamais sortis de la campagne. Je me suis rendu compte qu'il était indispensable de les ouvrir à d'autres territoires et à d'autres cultures comme dans la Marne. J'ai poursuivi cette politique d'ouverture en tant que cheffe d'établissement. Il existe d'ailleurs un critère dans l'évaluation des chefs d'établissement d'ouverture sur l'environnement.

Quand j'ai rencontré fortuitement Gabriel dans l'avion pour aller au congrès de l'AFAE à Lyon en 2018 et qu'il m'a proposé de m'occuper de Fusion Jeunesse en France, j'ai tout de suite accepté. J'avais vu Gabriel lors du colloque de l'AFAE à Nancy en 2017. Gabriel avait présenté Fusion Jeunesse et j'avais dit à une amie : « C'est dommage nous n'aurons jamais cela en France, le système éducatif français est éloigné de ce type de collaboration avec des partenaires extérieurs ». Et puis voilà on l'a, Fusion Jeunesse est installée en France, à Bordeaux.

SB : Comment a été créée Fusion Jeunesse au Québec ?

Gabriel : Le Québec a une tradition entrepreneuriale. En 2008, quand j'étais étudiant, il y avait un gros souci concernant le décrochage scolaire. Les chiffres étaient alarmants et l'enjeu du décrochage n'était pas discuté dans la société. C'était un enjeu national mais ce n'était pas une priorité nationale. Ce n'était pas l'affaire de tous. En France aussi le décrochage scolaire est une réalité dans certains milieux urbains et ruraux mais ce n'est pas une priorité nationale. Quand un sujet n'est pas l'affaire de tous, et bien tout le monde s'en fout. Depuis que l'environnement est devenu l'affaire de tous il occupe une place prépondérante dans le débat public. Un proverbe africain dit qu'il faut un village pour éduquer un enfant.

J'ai eu l'idée de Fusion il y a 13 ans au Québec. On m'a dit que c'était une idée folle et on me l'a redit il y a 3 ans quand j'ai voulu implanter Fusion ici en France. Le modèle de Fusion est très innovant et il a fait bouger les choses. Au même moment un groupe de citoyens composé notamment de Jacques Ménard, spécialiste du décrochage scolaire, et du président de la banque de Montréal qui est la plus vieille banque du Canada, travaillait

---

[203] 2007-2008 : Gabriel Bran Lopez réalise une tournée au Québec. Devant des milliers de jeunes du secondaire, le thème abordé est l'engagement social et la persévérance scolaire. La question posée à ces jeunes est : « Que voulez-vous voir dans votre école afin de rester accrochés et motivés ? ». Toujours la même réponse : « Nous voulons des activités qui nous interpellent (environnementales, entrepreneuriales, technologies, artistiques) et nous voulons des mentors pour nous guider et nous conseiller tout au long de l'année. ». De cette réponse universelle découle l'idée de Fusion Jeunesse.

Une idée innovante jamais encore testée au Québec et au Canada : embaucher des étudiants universitaires, à titre de Coordonnateurs de projet, dans des écoles primaires et secondaires pour implanter et soutenir des projets créatifs, motivants et suscitant l'implication active des jeunes dans leur réussite scolaire. 2008-2009 : L'Université Concordia et la Société de développement social de Ville-Marie s'associent pour tester le projet pilote : 7 activités (musique, sciences, entrepreneuriat, environnement, journalisme, politique et sports) ; 2 écoles secondaires à Montréal : Pierre-Dupuy (CSDM) et James Lyng (EMSB). L'idée est maintenant étendue, partout au Québec, incluant le Nunavik, l'Abitibi-Témiscamingue et la Région de la Capitale-Nationale.

sur comment faire du décrochage une cause nationale. Quand j'allais voir les chefs d'établissement pour leur présenter mon projet pilote ils me disaient que ce serait difficile. Jusqu'au moment où Jacques Ménard qui avait entendu parler de mon projet a décidé avec tout le groupe de le soutenir et faire connaître Fusion Jeunesse dans tout le Québec. Les chefs d'établissement se sont alors laissé convaincre car ils ont senti qu'ils ne seraient pas tout seuls face au projet mais qu'une équipe soutenue pas un banquier notamment serait à leurs côtés. Ils n'avaient plus à répondre des appels à projet, pas non plus à aller chercher des fonds, ou des spécialistes sur tel ou tel sujet dans le territoire, tout était fourni clé en main. Les chefs d'établissement n'avaient qu'à recueillir les besoins des professeurs et suivre le projet dans un esprit de co-construction.

C'est ainsi que nous avons pu toucher des jeunes au Québec de toutes les catégories sociales et dans tous les lieux même les plus éloignés comme pour les Inuits et les Premières nations qui sont parfois à plusieurs heures en avion d'un centre urbain. S'il n'y avait pas eu cette conjoncture nous n'aurions pas pu implanter Fusion notamment parce que l'idée de mécénat et d'entreprise est difficile à faire accepter dans le monde de l'éducation. En France c'est encore plus compliqué, il faut tout le temps remplir des projets, avec en plus une administration qui n'aide pas. La population n'est pas mobilisée.

SB : Cette initiative est partie du local.

Gabriel : Tout à fait et ce qui était nouveau était que ce n'était pas l'école qui imposait un modèle, ce n'était pas la bureaucratie ni le monde de l'entreprise non plus, c'étaient toutes les parties prenantes ensemble. Les chefs d'établissement qui en sentaient la nécessité mais n'avait pas le temps ni les moyens de répondre aux appels à projet étaient soulagés de trouver une équipe autour d'eux. Répondre à un appel à projet correctement c'est un métier qui prend du temps. Il faut que les élus et les médias comprennent que si on veut soutenir les chefs et les enseignants dans les territoires, il faut que ce soit l'affaire de tous.

SB : Comment Fusion Jeunesse a pu pénétrer le monde scolaire.

Gabriel : Les étoiles se sont alignées comme la rencontre avec Marie-Cécile dans l'avion. En 2017-2018 avant que je ne quitte le Québec, il y a eu une prise de conscience lors des rencontres alternées entre nos premiers ministres et nos ministres de l'éducation. Notre ministre de l'Éducation a proposé Fusion Jeunesse à la France. Le travail du « village » a ainsi pu commencer. Et puis il y a eu le colloque de l'AFAE à Nancy. Je n'avais pas encore l'idée de créer Fusion en France. A l'issue de mon intervention le directeur des lycées de la Région Nouvelle-Aquitaine m'a donné sa carte en me disant que si je souhaitais m'implanter en France il était intéressé car une nouvelle loi sur l'orientation allait peut-être donner davantage de compétences aux régions. Comme suite à la réunion des ministres, je reçois peu après une invitation de la DGESCO pour présenter Fusion Jeunesse. Je décide de faire un crochet par Bordeaux où le directeur de l'éducation que j'avais rencontré me reçoit et me propose de m'aider si je décide de m'installer à Bordeaux. Dans l'avion pour Paris je rencontre Marie-Cécile, principale d'un collège rural en éducation prioritaire.

SB : Comment ce projet a-t-il pu entrer dans les établissements ?

Marie-Cécile : A cette époque-là j'étais animatrice d'un réseau d'établissements autour de Marmande et Nérac. Au retour du colloque de Lyon nous avons présenté Fusion Jeunesse au réseau pédagogique et nous avons proposé de tester un projet pilote pour notre territoire. On avait une équipe de professeurs de technologie sur le territoire qui faisait déjà des concours de robotique mais qui était intéressée par la création de jeux vidéo. Ce premier projet création de jeux vidéo en janvier 2019 a permis d'implanter Fusion en France.

Gabriel : Dans le même temps le directeur d'Ubisoft avec qui je travaillais au Québec m'appelle et me dit qu'il va bientôt ouvrir un studio à Bordeaux avec une centaine de salariés. Le « village » était par conséquent réuni : Marie-Cécile et les profs qui voulaient tester la création de jeux vidéo, la société Ubisoft avec qui mettait à notre disposition des ingénieurs et maintenant ses studios, et la Région Nouvelle-aquitaine prête à nous soutenir financièrement. Cela aurait été très difficile pour un prof ou un chef d'établissement seul de réunir de tels acteurs.

SB : Avez-vous dû faire des adaptations par rapport à ce qu'il se faisait au Québec ?

Marie-Cécile : L'adaptation que nous avons effectuée se situe plutôt au niveau du temps scolaire sur lequel se déroule le projet contrairement à Montréal où c'est davantage le péri-éducatif qui est mobilisé. Les enseignants français donnent de leur temps d'enseignement quelle que soit la matière.

SB : Quel était le périmètre du réseau dans lequel vous avez fait votre présentation aux chefs d'établissement ?

Marie-Cécile : Dans notre académie les départements sont découpés en réseaux d'animation pédagogique qui correspondent aux circonscriptions. Il y a une trentaine de communes plutôt rurales.

Gabriel : Nous intervenons également au primaire où nous faisons de la prévention du décrochage. Dans le second degré nous agissons davantage pour raccrocher certains élèves. Marie-Cécile : Un de nos collèges a testé le projet dans le cadre de la liaison CM2-6ème. Les élèves de CM2 sont allés au collège pour participer à l'activité à raison de 3 heures par semaine sur 36 semaines.

SB : Est-ce que tu envisages de transposer également ce modèle dans des pays anglo-saxons ?

Gabriel : Fusion Jeunesse intervient déjà dans les établissements francophones et anglophones du Canada. Nous travaillons dans les deux langues. Notre expansion internationale en accord avec le conseil d'administration se fera dans des pays francophones en raison de la culture québécoise et son attachement à la francophonie.

49. Entretien avec monsieur Etienne Butzbach, vice-président de la Ligue de l'enseignement[204] en charge de l'éducation et du numérique, réalisé le 15 avril 2021.

Etienne : Je suis médecin au départ, j'ai un cursus universitaire, j'ai fait du droit et de la science politique en lien d'ailleurs avec une implication très forte dans la gestion des territoires puisque j'ai été élu local pendant 30 ans. J'ai été maire de Belfort, président de l'agglomération, vice-président de la Région, avec un fil directeur qui était quand même constamment cette préoccupation de l'éducation. J'inscris ces valeurs dans celles de la Ligue, des valeurs d'un humanisme renouvelé, de solidarité et d'émancipation. J'ai toujours été très préoccupé de voir de quelle façon est formé le citoyen de demain dans sa globalité. Cette question de l'éducation pour moi a toujours été une préoccupation constante. Je me suis beaucoup investi localement, j'ai travaillé avec Jean-Pierre Chevènement, j'ai été son adjoint puis je lui ai succédé. Je n'ai pas toujours été d'accord avec lui sur certains points. Il m'a fait battre en 2014, pour la petite histoire, mais ça c'est le côté shakespearien de la politique.

En tant que maire, j'ai fait du projet éducatif global une question centrale. Alors global et pas projet éducatif local, parce que je trouvais qu'il y avait une tendance dans les collectivités à être relégué au poste périscolaire, à l'extra-scolaire. Pour moi il ne peut pas y avoir de projet éducatif sans que l'école soit aussi au cœur de ce dispositif, avec toute cette dialectique qui nécessite de ne pas scolaro-centrer l'éducation. Vous connaissez la position de l'Unesco sur la question de l'éducation qui se joue non seulement dans le cadre formel, à l'école mais aussi dans le cadre non formel, les activités éducatives en tant que telles, mais aussi dans le cadre informel, celui de la famille ou de l'environnement que l'enfant traverse. D'ailleurs, si j'ai aussi cet accolement numérique, c'est parce que je pense qu'aujourd'hui il y a un défi extrêmement important lancé au monde éducatif. C'est la question de la prégnance du numérique, pour le meilleur et pour le pire dans le domaine de l'éducation. D'où la nécessité qu'on puisse avoir une réflexion.

Dans cet itinéraire je suis un jeune ligueur, j'ai rejoint la Ligue en 2014 après mon « échec » car j'avais envisagé de mettre fin à mes mandats communaux pour investir l'énergie que j'avais dans le champ éducatif notamment. J'ai aussi piloté une mission interministérielle sur les questions de co-développement. J'avais des expériences à la fois dans l'administration centrale, dans l'administration locale et puis une expérience universitaire puisqu'en tant qu'élu, j'ai participé à des conseils d'administration, j'ai

[204] Avec la révolution de 1848, le suffrage masculin est institué. Louis-Napoléon Bonaparte est élu Président de la République. Après le coup d'État du 2 décembre 1851, un journaliste républicain, Jean Macé, estime qu'« Avant d'instituer le suffrage universel, il aurait fallu trente ans d'instruction obligatoire… ». Le mouvement d'éducation populaire est créé en 1866 par Jean Macé qui s'inspire de l'exemple de la Belgique où avait été fondée, en 1864, une ligue destinée à défendre la laïcité. La fondation de la ligue française de l'enseignement a inspiré les lois sur l'école « gratuite, obligatoire et laïque » à la fin du xixe siècle.

La Ligue de l'enseignement est une confédération d'associations françaises qui revendique 25 000 associations locales. Son organisation s'appuie sur 103 fédérations départementales, elles-mêmes regroupées au sein d'unions régionales. Les associations locales, les fédérations départementales et le centre confédéral comptent plusieurs milliers de salariés et des centaines de milliers de bénévoles, et œuvrent dans les domaines de l'éducation populaire ou de l'enseignement, des pratiques artistiques et culturelles, des activités sportives, des vacances et des loisirs, de la formation professionnelle ou de l'action sociale. Elle est l'organisation associative qui perçoit la plus importante subvention annuelle du ministère de l'Éducation nationale: en 2013, elle a reçu 23 millions d'euros, devant l'Union nationale du sport scolaire (UNSS - 17 millions) qui fédère les associations scolaires en collèges et lycées ou les Pupilles de l'enseignement public (PEP - 6 millions). (source Wikipédia).

participé à la création de l'université de technologie à Belfort. J'ai donc aussi enseigné à Paris 8 dans le cadre de l'institut d'études européennes, notamment sur les questions de politique publique locale. C'est sur cette base là que je rencontre la Ligue en 2014, parce que j'étais très préoccupé au moment où Vincent Peillon lançait la refondation de l'école avec la réforme des rythmes etc. Je m'étais beaucoup investi en tant que maire dans la réforme des rythmes parce que je pensais qu'un des problèmes de la semaine de 4 jours c'était le dépérissement finalement d'une certaine place institutionnelle de l'école dans le cœur des enfants. Le temps scolaire, même si ça ne représente que 10% du temps de l'enfant, est quand même un temps important par la concentration des moyens que la collectivité se donne pour pouvoir travailler dans ce laps de temps. A l'époque, j'avais été frappé par l'indigence du débat public qui se réduisait à la position du SNUIP. J'aime beaucoup le SNUIPP, je participe à ses universités d'été, mais il était sur une position très corporatiste « on nous propose de travailler 4 jours, prenons 4 jours sans se préoccuper des conséquences ».

J'avais déjà beaucoup travaillé là-dessus et j'étais frappé du fait qu'avaient la parole dans ce débat sur les rythmes, qui s'est terminé de la façon un peu catastrophique qu'on connaît en 2017 avec le retour à la semaine de 4 jours, les parents bobos pour qui la question de l'école était assez relative parce que leurs gamins bénéficiaient du conservatoire et faisaient des activités. Finalement la semaine de 4 jours les intéressait bien dans le confort du travail familial et qu'en fait c'étaient les gamins des milieux populaires qui souffraient le plus. Sur cette base-là j'ai proposé de lancer un débat public important qui viennent contrecarrer cette opinion qui avait accès aux médias et qui pouvait peser de façon forte sur les prescripteurs d'opinion.

C'est donc comme ça que j'ai intégré la Ligue avec la mission d'organiser des conférences de refondation de l'éducation, ce que j'ai fait à deux reprises en 2014 et en 2016. J'ai organisé aussi les avant-dernières rencontres de Rennes où ma stratégie était avec la Ligue de voir de quelle façon l'école avait fait son aggiornamento avec le nouveau socle de connaissances, de compétences et de culture, qui était quand même une révolution au niveau de l'école. Cela montrait qu'à côté du cognitif il y a d'autres dimensions psycho-sociales qu'il faut prendre en compte dans l'éducation des enfants. L'école a sa part dans cette mission, elle n'a pas seulement une fonction d'instruction, elle a aussi une fonction d'éducation. L'école ne pouvait pas être toute seule à assumer ces choses-là, elle a besoin d'un environnement.

J'ai redécouvert à cette occasion la Ligue qui était une vieille dame pour moi un peu poussiéreuse. Je me suis aperçu d'une part que la Ligue était un mouvement porteur de valeurs. Elle avait aussi une forte implication sur le terrain dont elle tirait sa légitimité, un fort ancrage local. Elle avait mené depuis ces 20, 30 dernières années une réflexion justement sur les questions de coéducation, d'éducation partagée, de la relation entre l'éducation et les territoires, à travers les rencontres de Rennes. Je ne sais pas si vous connaissez le bouquin *Mutations territoriales et éducation - de la forme scolaire à la forme éducative ?* qui relate un peu le bilan de dix rencontres à Rennes qui se sont tenues entre la fin des années 90 et le début des années 2000, jusqu'à maintenant. Les prochaines rencontres auront lieu en 2022. Ce livre justement développe toute cette théorie des projets éducatifs globaux en relation avec l'école. Ce travail a été mené avec l'association Education et devenir qui regroupe des chefs d'établissement principalement. C'est une association qui a mené une réflexion importante justement sur le rôle à la fois des établissements scolaires, notamment des collèges et des chefs d'établissement. La présidente est une collègue qui siège au conseil d'administration de la Ligue.

Dans la réflexion de la Ligue il y a la notion de maison des savoirs. Est-ce que l'établissement scolaire ne pourrait pas être le lieu où se croisent finalement, au-delà du temps scolaire, l'ensemble des générations ? Une réflexion sur la formation tout au long de la vie. L'établissement scolaire, notamment le collège, est structuré, c'est un EPLE, il a une forme juridique, comme vous le soulignez il a des capacités d'autonomie pour autant que les acteurs s'en saisissent. La Ligue est en train de réactualiser sa pensée sur l'éducation et on a un travail ambitieux de réécriture de notre projet éducatif à l'horizon du congrès de 2022.

L'éducation ne se résume plus à l'école, c'est bien une perception de l'éducation tout au long de la vie qui doit donc combiner l'articulation de tous ces temps. La création de la Ligue en 1866, c'était pour promouvoir l'école obligatoire, gratuite et laïque, fameuse école dite de la République. On s'était aperçu rapidement qu'il s'agissait d'une école à deux vitesses et qu'il y avait effectivement une école pour le peuple et une école pour les élites, avant la massification, la démocratisation des années 60.

D'où l'importance d'articuler ces trois temps éducatifs mais avec une attention particulière à la refondation de l'école, qui a subi les coups de boutoir de l'alternance politique. C'est le problème des politiques éducatives. Il y a un yoyo infernal dans les politiques éducatives qui a tendance à décourager les acteurs. L'avenir de l'éducation pour nous c'est la mobilisation d'une communauté éducative dans un territoire, qui puisse articuler l'action de quelque chose comme l'intervention de l'État, l'intervention des collectivités et l'intervention de la société dite civile avec les associations, les parents etc. En y ajoutant la considération des enfants et des jeunes comme des acteurs à part entière car le premier acteur de son apprentissage, c'est l'enfant lui-même. Voilà un peu l'état d'esprit dans lequel on s'inscrit.

L'école dans une acception non scolaro-centrée est une institution marquante sur le territoire. Elle fait partie des équipements socioculturels importants de notre territoire, même dans les quartiers dits politiques de la ville. Pour avoir suivi la politique de la ville depuis de longues années, je me suis rendu compte que cette politique était plutôt de la cosmétologie et qu'on a mis très longtemps avant le développement des cités éducatives pour comprendre que la question de la politique scolaire est une question centrale. Je l'avais vu dès les années 80. J'étais adjoint à l'urbanisme à l'époque et j'avais conçu mes opérations de développement social des quartiers sur deux piliers, la rénovation urbaine, le hard, les politiques de logement, mais l'autre point c'était l'éducation puisque finalement les gros bataillons de l'intervention publique dans les quartiers sont les enseignants, c'est l'Education nationale. Et j'ai regretté que jusqu'à une période très récente finalement, cette question n'ait pas vraiment été prise en compte. Il y avait un volet éducatif dans les contrats de ville, mais qui est souvent plutôt de la cosmétique. Je pense qu'il y a là un enjeu majeur. Il y a aujourd'hui à travers les cités éducatives, une vraie réflexion qui se met en place et qui justement a mis un peu les principaux de collège au cœur de la démarche. C'est un des chefs de file de la cité éducative. Je suis aussi au comité national d'orientation et d'évaluation des cités éducatives. Cela incarne finalement ce que, au niveau de la Ligue, nous souhaitons en termes de projet éducatif de territoire. Alors il ne faut pas des territoires trop restreints, avec des risques aussi de caractère ségrégationniste. C'est-à-dire que la cité devienne la « téci ».

Cette réserve mise à part, ce projet incarne à mon avis, en tout cas dans ses attendus, un processus qui doit s'engager sur de nombreuses années, parce que c'est un vrai changement de paradigme dans l'approche de la question éducative articulant l'Éducation nationale et l'ensemble de ses partenaires, dans une relation équilibrée, avec les collectivités. Car souvent le problème de l'Education nationale, c'est d'être un peu

hégémonique. C'est d'ailleurs le risque qu'il y aurait dans le fait de dire le principal devient chef de projet territorial. Il y a des équilibres à trouver et des fonctionnements beaucoup plus collégiaux. Ce nonobstant l'intuition du chef d'établissement est bonne. Je suis aussi président de Prisme, un petit Think Tank, qui va d'ailleurs se suspendre et rejoindre Education et devenir, qui a beaucoup travaillé sur ces questions. On a organisé un colloque à Cluses en Savoie, malheureusement les actes ne sont pas parus faute de moyens, il y a deux ans. Au collège de Cluses le principal, Damien Raymond, responsable éducatif de la Ligue au niveau national, CPE de formation passé ensuite dans des tâches de direction, tout en étant dans l'éducation populaire, a essayé de promouvoir un collège qui soit un animateur finalement de projets éducatifs dans son territoire. Il dirige actuellement la cité scolaire de Tarare. Le problème du collège est qu'il est conçu comme un petit lycée alors qu'il devrait regarder davantage vers l'école. Mais étant à la jonction, il pourrait plus facilement interagir avec son environnement.

On l'a vu avec le confinement d'ailleurs, ce qui est très intéressant, c'est que les Inspecteurs, IEN et IPR, je n'ai rien contre les Inspecteurs, mais ils étaient complètement dépourvus parce que finalement c'est l'ingéniosité des gens sur le terrain et l'utilisation de leur autonomie de fait. La censure c'est plutôt dans les têtes. On s'aperçoit qu'à partir du moment où les gens s'affranchissent, ils sont capables de montrer que ce ne sont pas des exécutants mais des cadres de catégorie A, en responsabilité.

Le premier enjeu est le collège et son environnement. Il y a un deuxième enjeu en interne, la façon dont se structure la relation entre le collège et ses écoles. Mais aussi une autre séquence qui est bac moins 3 bac plus 3. Et puis le troisième volet c'est la question de la culture. Je suis très réticent. J'interroge fortement pour avoir été patron de collectivité aussi, quelque chose qui est très largement emprunté à l'entreprise, pour le meilleur et pour le pire, qui est basé sur des questions de critères de performance, mais avec une culture managériale qui est, je le répète, très descendante, très caporaliste là où pour moi le principal devrait être un animateur de pair. Avec un vrai conseil pédagogique, une vraie collégialité travaillant en subsidiarité avec des directeurs d'école par exemple. Très peu de principaux de collège sont formés à ça. C'est le contour de ce que devrait être le recrutement et la formation de ces animateurs d'équipe que devraient être les principaux de collège. Avec un point de vigilance je répète sur le fait que le principal de collège n'a pas vocation à pouvoir non plus monopoliser la coordination sur le territoire. Au niveau des cités éducatives, je suis de ceux qui poussent la question d'une animation par un binôme qui constitué à la fois du principal ou du responsable au sein de l'Éducation nationalequi implique une acculturation à ce que peut être l'animation d'un projet de territoire, et un chef de projet opérationnel basé dans la collectivité. Je dirais que ce n'est pas le principal qui va gérer la relation fine avec le milieu associatif et les agents des collectivités qui montent en puissance.

Il y a quand même là un vrai sujet. C'est tout le débat sur la relation entre animateurs des collectivités issus souvent de catégorie C et les enseignants de catégorie A, avec les frottements qu'il peut y avoir plus ou moins justifiés, qui se manifestent par une certaine condescendance de ceux qui ont fait des études avec ceux qui sont nettement moins formés.

SB : Qu'est-ce qu'il a manqué dans l'expérience que vous avez vécue pour que les acteurs travaillent réellement ensemble ?

Etienne : Si vous êtes sur un modèle méritocratique, le fameux élitisme républicain qui en fait est un élitisme du repli sur soi avec les « exceptions consolantes » que sont les quelques gamins qu'on va repérer, les « talents de banlieue » qu'on va mettre dans des internats dits d'excellence dont on sait l'échec patent que ça peut produire. On est satisfait

parce qu'un gamin intègre Sciences Po mais on a quand même un premier problème sur la question de l'éducabilité. Est-ce qu'on pense que tous les gamins peuvent réussir réellement ? Parce que c'est un slogan qui a été mis très à la mode. Tout le monde parle de la réussite de tous les enfants. Mais enfin, combien d'enseignants au bout d'un certain nombre d'années de pratique, se disent finalement, est-ce qu'on ne m'a pas floué avec ça ?

On a déjà un problème sur l'éducabilité et sur cette question de mérite. Quand on a à la tête de l'Éducation nationaledes gens qui sont passés par les lycées privés les plus prestigieux et les plus élitistes, les plus ségrégationnistes, ou qui sont passés par Sciences-Po et l'ENA, qu'est-ce que vous voulez qu'on réforme l'éducation ? On a déjà un problème quand on pense que c'est l'agrégé qui représente le must, qu'est-ce que vous voulez qu'il se passe, avec la condescendance, le mépris qu'on peut avoir. Je suis d'une famille de polytechniciens, donc je connais un peu. J'ai eu la chance de pouvoir très vite ne pas être fasciné par ce monde.

On a déjà un premier problème sur le concept d'éducation. Est-ce qu'on est pour l'éducabilité, est-ce ça a un sens ? On parle beaucoup de neurosciences. Je suis médecin, je me suis beaucoup passionné par cette question de longue date, et qu'est-ce que montrent les neurosciences ? Elles montrent qu'effectivement le cerveau a une plasticité incroyable et que tout être humain, quel qu'il soit, a des potentialités qui sont bien au-delà de celles qui vont être réellement exploitées. Cela ne veut pas dire que tous les individus sont les mêmes. Je connais la variabilité génétique des individus. Il y a des gens qui ont plus ou moins de mémoire, qui ont un rythme cardiaque plus ou moins long qui les disposera au marathon, etc. Tous les humains pour moi donc ont des possibilités énormes, mais c'est une conception qui est loin d'être partagée, notamment au niveau des élites qui sont tellement sûr qu'ils y sont arrivés par leur mérite alors qu'ils sont nés avec trois cuillères en or dans la bouche.

SB : J'entends dans vos propos le rôle du chef d'établissement et un périmètre qui serait celui du collège. Comment mettre en mouvement les acteurs éducatifs locaux ?

Etienne : C'est justement de jouer sur la question de l'horizontal, mais dans une tension positive entre le commun et le local, je veux dire l'État et les collectivités, parce que c'est très important. En tant qu'élu local, j'étais très preneur de l'État parce qu'on ne peut pas laisser les paroisses s'auto-réguler. Cela dépend aussi du contexte. Quand vous avez le FN qui prend une mairie, heureusement qu'il y a l'État. Il y a quand même de vrais problèmes. Je ne suis pas fasciné par le local pour le local. Ce qui m'importe c'est le lien. J'ai beaucoup travaillé sur les questions de citoyenneté.

Je pense que le projet éducatif, c'est d'abord la capacité d'une communauté à débattre ensemble de ce qu'elle veut. Le projet de la cité éducative, c'est comment, ensemble, on pose les valises et on réfléchit sur ce qu'on voudrait demain, pour nos gamins, pour nos enfants, puisqu'en l'occurrence on parle de l'éducation initiale. On voit bien comment c'est toujours productif ces moments, parce que les gens ont des choses à dire, les familles, les habitants, les enseignants, les professionnels.

Le problème du projet d'établissement, par exemple, c'est une question centrale, le projet d'établissement. Mais c'est complètement dévitalisé, c'est devenu des formulaires. Le projet, un vrai projet d'établissement, c'est un moment où périodiquement tous les 3 ans, 4 ans, une communauté réfléchit sur ce à quoi ça sert ce qu'on fait. Qu'est-ce qu'on a fait ? Quel bilan peut-on tirer de ce qu'on a fait ? Quel est le diagnostic partagé d'un certain nombre de choses qu'on faites, un état des lieux. L'association des acteurs à la définition de ce qu'il s'agit de faire est une question centrale.

SB : Est-ce que la Ligue pourrait s'investir au niveau du territoire d'un collège par exemple ?

Etienne : Les associations qui composent la Ligue sont représentées souvent au niveau départemental, très peu au niveau intercommunal. Mais l'idée de participer à un projet local peut être intéressante.

50. Entretien avec monsieur Blaise Mijoule, directeur de la bibliothèque départementale des Hautes-Alpes, réalisé le 25 mars 2021.

SB : Est-ce que dans votre parcours le territoire a joué un rôle ?

Directeur bibliothèque départementale : Je pense, c'est difficile à expliquer. J'ai vécu dans un territoire urbain favorisé, Saint Maur des Fossés dans le 94. Des parents enseignants qui m'ont transmis le goût de la littérature, du théâtre, un capital culturel.

SB : Et lors de votre arrivée dans ce territoire de montagne, quelle a été votre réaction ?

Directeur bibliothèque départementale : J'ai travaillé à Nancy et Carcassonne avant. L'offre de formation est moins importante ici, c'est vrai. C'est mon premier poste en bibliothèque départementale et sur un territoire rural. C'est vrai que la dimension territoriale est très importante, il faut s'adapter aux besoins locaux. Quand les bibliothèques départementales ont été créées en 1979 l'objectif était d'avoir une bibliothèque ou un dépôt de livres dans tout le département. Avec les interco et les logiques de vallées il faut s'adapter. Les bibliothèques sont un équipement de proximité. Nous réfléchissons maintenant davantage en termes de réseaux de bibliothèques, où implanter des médiathèques et où implanter des dépôts de livres.

SB : Arrivez-vous à couvrir tout le territoire de la même façon ?

Directeur bibliothèque départementale : L'équité dans notre plan de développement territorial est primordial[205]. La raison d'être du département est la solidarité territoriale. La compétence bibliothèque est une compétence obligatoire pour le département alors que c'est une compétence facultative pour les communes et les groupements de communes. Nous avons des bibliothèques mieux dotées dans le briançonnais grâce aux stations. Les difficultés se trouvent dans le Buech. Le 4ème PDLP[206] de 2016 et le soutien de la DRAC permettent de faire émerger du matériel plus structurel et innovant, nous sommes passés de 6 équipements de catégorie 1, c'est-à-dire innovant, à 14. Et puis nous avons eu l'idée d'une médiathèque CDI à Serres. Dans un premier temps la commune a refusé mais avec le changement de majorité la commune y est allée. La difficulté a été de convaincre l'Éducation nationale et notamment la professeure-documentaliste. Ils étaient déjà engagés dans la création de l'école du socle. Nous sommes allés visiter la médiathèque CDI du collège Olympe de Gouge à Loupian dans L'Hérault et les partenaires ont été conquis. Nous allons confier le projet à un architecte et la mairie s'est engagée à recruter une bibliothécaire.

SB : Est-ce que ce projet est né dans le territoire d'un diagnostic et du consensus des acteurs ?

Directeur bibliothèque départementale : Déjà le plan de 2016 avait identifié Serres comme une zone blanche, sans bibliothèque municipale ou médiathèque. J'ai entendu parler du projet d'école du socle et puis j'ai rencontré la professeure-documentaliste et le principal de Serres qui voulaient bénéficier des expositions de la bibliothèque départementale. Mais pour cela il fallait que la bibliothèque départementale ait un partenariat avec la bibliothèque locale, ce qui n'était pas possible. J'ai fait une note au président du département pour faire une médiathèque CDI et il a donné un avis favorable que j'ai transmis à la commune avec des éléments financiers. La commune a d'abord refusé puis a accepté. Nous avons informé l'Éducation nationale et la DRAC.

SB : Le chef d'établissement et la professeure-documentaliste pourraient être les pivots de ce projet ?

---

[205] Voir Figure 22, p. 253.

[206] Plan départemental de la lecture publique.

Directeur bibliothèque départementale : Ils l'ont initié quand ils m'ont contacté mais sans l'avoir en tête. Notre projet a pris de l'ampleur au fur et à mesure, nous sommes arrivés à un projet où il y aurait trois utilisateurs : la commune, le collège et l'école du socle avec la BCD. La difficulté que je découvre est de travailler avec l'Éducation nationale où les décisions sont très hiérarchisées, c'est un peu tendu avec ce projet-là, il y a moins de transparence pour l'instant.

SB : Est-ce qu'un travail en réseau avec les CDI serait un appui pertinent pour développer la lecture publique ?

Directeur bibliothèque départementale : C'est une piste pour développer la lecture publique mais on est à la marge de nos compétences. Cela se développe, nous avons reçu une enquête sur nos relations avec les CDI, quels sont nos projets. Nous avons justement un partenariat entre le CDI du collège Les Giraudes de L'Argentière-La Bessée et les bibliothèques du canton[207]. Un axe fort de notre projet est de mettre en réseau les bibliothèques par bassin de vie. L'objectif est de faire un réseau dans l'Argentiérois pour mutualiser les actions culturelles et peut-être avoir une carte de prêt commune. La communauté de communes peut être pertinente pour coordonner et être un partenaire pour nous. Nous y allons doucement car nos moyens sont limités. Les professeurs-documentalistes sont nos interlocuteurs privilégiés. Grâce au financement de la DRAC nous avons une résidence d'auteurs en lien avec les collèges. C'est un contrat territoire lecture jusqu'en 2024.

SB : Est-ce que vous avez des liens avec la bibliothèque universitaire de Gap ?

Directeur bibliothèque départementale : J'ai convié ma collègue directrice de la BU à plusieurs manifestations et nous avons signé une convention pour que les personnels participent à nos formations. Normalement nous nous concentrons sur les communes de moins de 20.000 habitants, on ne s'occupe donc pas de Gap.

[207] Voir partenariat entre le CDI et les médiathèques du canton p. 324.

51. Entretien avec monsieur Jean-François Gombert, responsable du campus connecté de Digne les Bains (04), réalisé le 29 mars 2021.

Responsable du campus connecté : Notre cahier des charges a pour objectif de rapprocher l'enseignement supérieur des territoires où il est absent ou mal représenté. Notre diagnostic de la ville et de ce territoire cochait plusieurs cases, comme la difficulté financière à loger en ville pour poursuivre des études. La collectivité est le porteur du projet mais des acteurs privés pourraient y participer. Le campus fait partie d'un tiers lieu étudiant.

SB : Le point de départ est un appel à projet national ?

Responsable du campus connecté : Oui. C'est le ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation (MESRI) qui en est à l'initiative. Il y a trois partenaires, l'université support, la collectivité et l'état par l'intermédiaire d'un recteur régional nommé spécifiquement pour ce projet et qui dépend du MESRI. Concrètement l'étudiant s'inscrit dans son université après acceptation de la proposition de Parcoursup, puis il prend une deuxième inscription à l'université d'Aix-Marseille pour accéder au campus connecté et participer à la vie étudiante.

SB : Pourquoi ce projet à Digne ?

Responsable du campus connecté : Après avoir établi que le diagnostic et les besoins du territoire correspondaient au cahier des charges, le représentant de la direction de l'INSPÉ de Digne nous a proposé ce lieu pour nous héberger. Ce pourrait être un lycée aussi qui l'héberge. Nous avons reçu le soutien de la commune de Digne. A l'époque le porteur du projet était adjoint à l'innovation. Lors de la seconde audition le porteur du projet était le premier adjoint, en charge du budget, qui a aussi mouillé l'agglo, notre candidature a eu plus de poids. Tous les publics pourraient intégrer le campus en plus des publics socio-économiquement fragiles : des reprises d'études, des phobies scolaires, des sportifs de haut niveau. L'université de Nice est intéressée puisqu'ils ont depuis des années une formation de rugbymen avec le club de Digne.

SB : Est-ce qu'il y a une gouvernance particulière ?

Responsable du campus connecté : Le comité de pilotage est composé d'un représentant de la mairie, d'un représentant de l'université et d'un représentant du rectorat. La mairie a recruté un responsable, en l'occurrence moi. Je suis coordinateur, animateur, tuteur du campus. Nous allons avoir un comité de suivi élargi avec des représentants des étudiants, la région pourrait nous rejoindre. Digne aura les fonds de l'État et redistribuera à AMU notamment car elle met à disposition la BU par exemple. Notre objectif est d'atteindre 45 étudiants en 5 ans. Pour l'instant ce campus n'a pas de statut juridique même s'il est labellisé par le ministère. On ne sait pas encore s'il sera une composante de l'université.

SB : Est-ce qu'une vie universitaire est envisagée à Digne ?

Responsable du campus connecté : Les étudiants doivent être présents pour 12h par semaine sur le site pour créer une vie sociale et pouvoir encadrer les étudiants au niveau méthodologique. Il pourra aussi y avoir des examens intermédiaires. Nous misons sur des services qui permettent aux étudiants de travailler de chez eux mais aussi d'avoir un tiers lieu et des opportunités comme sur le campus d'Aix ou de Marseille. La CVEC est payée ici à AMU mais le CROUS ne reconnaît pas encore complètement nos étudiants.

SB : Comment allez-vous aller à la rencontre des acteurs territoriaux et des familles ?

Responsable du campus connecté : Nous allons nous faire connaître auprès des chefs d'établissement. Nous proposerons aux acteurs volontaires d'intégrer le comité de suivi. Je pense qu'ici on aura plus de difficulté à travailler avec l'université AMU car ils n'ont pas

une offre importante de formations à distance. Nice s'appuie sur un réseau avec des universités italiennes. Nous allons signer un partenariat parce que cela les intéresse de développer une plateforme de pédagogie à distance. Mais ce sera plus simple de travailler avec les collèges et les lycées environnants où nous sommes davantage identifiés.

14. Les réseaux académiques

52. Entretien avec monsieur le recteur Beignier, en charge de la Région académique[208] d'Aix-Marseille et de Nice, réalisé le 19 mai 2021.

Recteur : Je suis très attaché à l'aspect territorial. Je pense qu'il existe des réalités éducatives différentes selon les territoires. Je crois très profondément qu'il faut regarder la réalité territoriale telle qu'elle est. Un kilomètre c'est mille mètres partout en France mais mille mètres à travers la haute montagne ce n'est pas la même chose qu'en plaine. Cela influe sur la manière dont se développe tel territoire. Un recteur doit se méfier du risque de centralisation académique, ce qui est toujours une tentation, et d'oublier cette réalité territoriale avec une autre réalité qui est la variabilité des mentalités locales. J'y suis extrêmement sensible. Il ne s'agit pas de dire que les gens sont meilleurs ici ou là. Dans les pays de haute montagne il y a une solidarité réelle due sans doute à la présence de ces obstacles naturels. Montesquieu en a par ailleurs déjà parlé. C'est en collant à cette réalité territoriale qu'on peut donner une vraie unité à l'académie.

SB : La question que je me pose dans mon travail de recherche est comment prendre en compte ces différences mais aussi richesses territoriales. Il existe des contrats tripartites avec les collectivités locales de rattachement mais ils sont très peu utilisés. Est-ce qu'il pourrait être concevable d'élaborer un projet d'établissement avec les acteurs territoriaux ?

Recteur : La première chose est que pour l'instant les collectivités de rattachement n'ont pas la compétence qui pourrait favoriser un tel travail. Selon moi le point de faiblesse est qu'elles sont trop nombreuses : les mairies, les départements, les régions, ça fait beaucoup. Je pense qu'on pourrait augmenter la compétence des régions mais à ce moment-là il faudrait revoir la compétence des départements. Quant aux municipalités elles ont depuis longtemps compétence sur les écoles, je ne vois pas vraiment comment les modifier, si ce n'est à transférer ces compétences aux communautés de communes, ce qui est une bonne chose. Dans l'ordre des choses, il n'y a pas de compétences ou très faibles pour les acteurs territoriaux et deuxièmement pour un vrai dialogue avec les collectivités, le système actuel me paraît un peu lourd. Il devra y avoir des changements. Ce n'est pas parce qu'un système arrive à son achèvement qu'il a été mauvais. Il y a des cycles. Les collectivités s'occupent des murs et l'Éducation nationale du corps enseignant donc de la pédagogie et de ce qu'il s'y fait. En schématisant depuis 1983 les collectivités s'occupent du contenant et l'Éducation nationale du contenu. Je comprends les collectivités quand elles disent nous ne sommes pas que les payeurs. Il y aurait intérêt à donner un peu plus de compétences à ces collectivités pour qu'elles y soient un peu plus impliquées, d'autant plus que cela peut parfois entraîner de vrais problèmes.

En ce qui concerne la construction des établissements, on sait que certains ont été construits sur la base d'accointances politiques, et c'est inévitable. Il ne s'agit pas de condamner, c'est la vie politique qui conduit à cela. On construit un lycée, la Région consulte les services du rectorat. Cela se passe très bien aujourd'hui et la discussion aboutit à dire on va le construire à tel endroit. Mais la collectivité pourrait très bien ne pas demander l'avis du recteur. C'est la courtoisie qui fait qu'aujourd'hui c'est le cas. Mais la question de l'offre de formation reste en l'état, à l'État on pourrait dire car la Région n'est pas associée au projet pédagogique. Dans bien des cas il y a d'un côté ceux qui font une

[208] La Région académique est une nouvelle entité propre à l'Education nationale, apparue au moment de la redéfinition des régions françaises, et qui correspond aux deux académies contenues dans la Région Sud, à savoir l'académie de Nice et l'académie d'Aix-Marseille. Le recteur de l'académie d'Aix-Marseille est le recteur de la Région académique dont les missions et le champ d'intervention sont en cours d'évolution.

chose et de l'autre ceux qui font une autre chose alors que les deux sont étroitement liées. Y compris le bâti, l'architecture, ne sont pas neutres sur l'utilisation ultérieure de l'établissement par la pédagogie et l'enfant. Pour toutes ces raisons je souhaite qu'il y ait davantage de corrélation à condition qu'il y ait les compétences et qu'il y ait aussi un vrai intérêt éducatif de la part de la collectivité.

SB : Il est vrai que le maillon départemental ou régional semble un peu éloigné du local. Quel serait selon vous l'échelon de rencontre pertinent et qui pour animer ces échanges ?

Recteur : La communauté de communes comme je le disais est un niveau pertinent. Avant tout le DASEN est compétent pour animer ces échanges mais aussi les coordinateurs des réseaux académiques qui peuvent voir les choses avec une certaine ampleur. Un chef d'établissement et un IEN me semblent un peu isolés.

SB : Vous seriez donc favorable à ce que les réseaux académiques s'ouvrent aux acteurs locaux.

Recteur : Oui et je ne vous cache pas que dans certains endroits les élus ont vu l'intérêt du réseau. Dans le domaine de la programmation certains ont pensé à des regroupements d'écoles et de collèges. Ils connaissent déjà les cités scolaires et certains ont eu des idées. Ils sont très peu nombreux car il n'est pas facile avec toutes les structures administratives qui existent de connaître une nouvelle structure pédagogique.

SB : La possibilité de mettre en œuvre des moyens propres au réseau avait été évoquée.

Recteur : Je suis très partisan qu'on puisse aller dans cette voie mais actuellement nous n'avons pas les moyens réglementaires de le faire.

SB : Comment sont perçus par l'échelon national ces expérimentations de réseaux ?

Recteur : Je pense qu'Aix-Marseille et Nice peuvent être un laboratoire et que cela peut inspirer un certain nombre d'autres académies. J'ai reçu hier la doyenne des inspections générales qui s'est déplacée pour voir comment fonctionnaient les réseaux ici.

SB : Mes collègues chefs d'établissement ont parfois fait référence dans nos entretiens à un élément de leur statut qui est d'être le représentant de l'État. Pensez-vous que cela puisse devenir un frein au développement des réseaux ?

Recteur : La question fondamentale est de savoir quand nous allons déconcentrer l'action de l'État. Nous avons reçu hier une circulaire du premier ministre dans laquelle il est dit que 92% des hauts fonctionnaires travaillent dans les ministères. 50% serait plus concevable. Cela est à corréler à l'opinion qui veut que la haute fonction publique soit déconnectée des réalités des Français. La question n'est pas de critiquer ces personnes mais de se demander si on les emploie à bon escient. Le défaut de notre système est que plus il y a eu une décentralisation politique en France plus par un effet de balancier il y a eu une concentration de hauts fonctionnaires dans les ministères, dû aussi à l'évolution des modes de communication avec l'administration centrale et notamment l'informatique. Et de ce point de vue-là on ne pourra pas aller vers un système de plus en plus décentralisé s'il n'est pas de plus en plus déconcentré. Le président de la République a déclaré dans un discours vouloir donner plus de responsabilités et de liberté d'agir aux préfets. Les préfets sont comme les recteurs enserrés dans un réseau de normes, leurs libertés tactiques sont réduites sur le terrain en définitive. Si on laissait les actions avoir lieu, en ne contrôlant que les plus importantes, et qu'on ne les évalue qu'a posteriori, on pourrait davantage s'adapter et travailler avec les élus. Il y a aujourd'hui un échelon État qui est très centralisé et un échelon élus qui est très décentralisé. Il faut qu'il y ait une adéquation entre les deux.

SB : Est-ce que le fait qu'une partie de Jeunesse et sports rejoigne l'Éducation nationale peut permettre une meilleure adéquation avec l'échelon local ?

Recteur : Oui car cela nous donne une compétence au-delà du temps scolaire. C'est une transformation majeure. On pourrait appeler notre ministère Jeunesse et Formation (Figure 109).

SB : Les campus connectés se développent souvent sous l'égide des collectivités locales. Quel rôle peut jouer l'Éducation nationale?

Recteur : L'Éducation nationale s'est saisie de cette mission, j'étais ce matin à Apt pour l'inauguration d'un campus. Ce projet met en synergie les acteurs du postbac c'est-à-dire l'université et les lycées. Au niveau du pilotage c'est pour l'instant de la compétence exclusive de l'université.

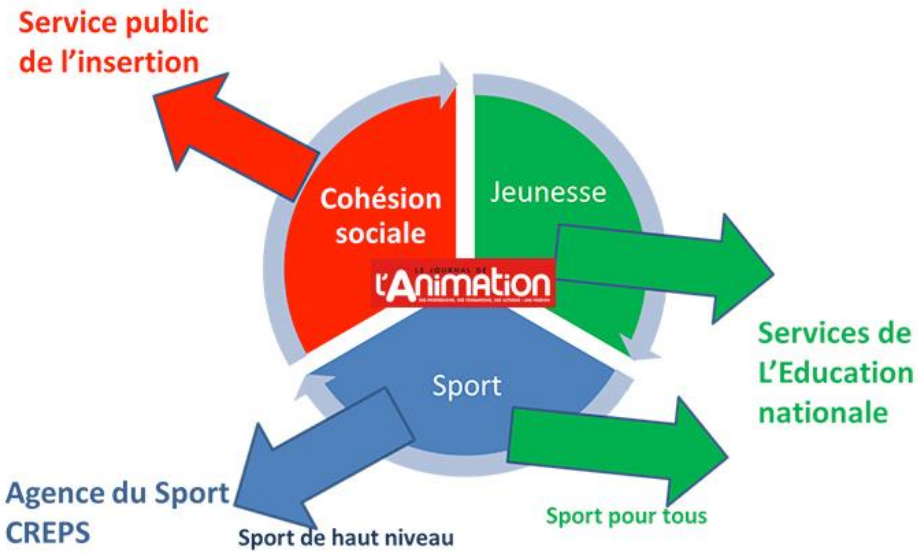


Figure 109 Schéma de la réforme territoriale des services DDCS/DDCSPP au niveau national.

53. Entretien avec madame Catherine Fourment, IEN-Et[209] en charge des réseaux académiques d'Aix-Marseille, réalisé le 8 avril 2021.

IEN-Et. : Nous avons construit les réseaux à partir du parcours de l'élève et contrairement aux bassins de formations on ne s'est pas arrêté aux frontières départementales. On a vraiment défini les périmètres géographiques en fonction des déplacements des élèves. C'est après le collège que c'est plus compliqué puisque les élèves peuvent choisir différentes voies de formation. Nous avons essayé de faire en sorte que ce soit cohérent au niveau politique et au niveau des bassins de vie. Nous nous sommes aperçus que les élèves ne restaient pas dans leurs bassins de formation mais il y a des éléments qui se recoupent avec les bassins de vie. Autour de l'étang de Berre par exemple le bassin de formation était énorme. Nous l'avons découpé en trois réseaux car nous nous sommes aperçus que les équipes avaient des réalités et des objectifs qui n'étaient pas tout à fait les mêmes.

L'objectif est que les établissements scolaires travaillent ensemble et définissent un projet commun. Ce projet sert à fédérer tous les personnels, chefs d'établissement, Inspecteurs, services du rectorat et directeurs de CIO autour d'un projet construit ensemble pour accompagner l'élève vers la réussite.

SB : Est-ce que vous avez pu chaque fois former des réseaux homogènes ?

IEN-Et. : Cela n'a pas toujours été possible. Par exemple le réseau Sainte-Victoire, le plus grand de l'académie, est très difficile à découper. Nous l'avons laissé tel quel bien que les problématiques d'élèves soient différentes à Aix, Gardanne et Pertuis. Si nous l'avions partagé en trois réseaux ont aurait isolé trois entités qui ont l'habitude de travailler ensemble. Mais il y a tout de même des thématiques communes par exemple dans l'apprentissage et la compréhension de la lecture.

SB : L'intérêt finalement pour le réseau est d'avoir une certaine hétérogénéité qui puisse induire également un travail asymétrique entre les établissements.

IEN-Et. : Les établissements doivent en effet se rejoindre sur au moins un objectif commun défini dans le projet de réseau mais aussi pouvoir travailler ensemble sur des thématiques et problématiques qui les concernent comme dans le cas des lycées professionnels. Les réseaux ne doivent pas enfermer.

SB : Quels sont les freins rencontrés dans la mise en place des réseaux ?

IEN-Et. : Il y a plusieurs niveaux de réticences. Le premier niveau est l'organisation du travail des chefs d'établissement, des Inspecteurs, des DASEN et des services du rectorat. Le deuxième élément pour moi est l'augmentation de l'autonomie des réseaux qui pose un problème pour certains chefs d'établissement. Par exemple le conseil pédagogique du réseau ne doit pas dicter l'ordre du jour du conseil pédagogique de l'établissement. Je suis d'accord mais il faut bien que trois ou quatre éléments de réflexion remontent des établissements au niveau du réseau pour qu'ensuite ils redescendent ! Il ne faut pas non plus comprendre les projets de réseau comme des axes qui vont s'imposer à tous les établissements mais plutôt comme une façon multidimensionnelle pour l'établissement de trouver des réponses à ses questions. C'est-à-dire tel ou tel établissement ne va travailler que sur les éléments qui l'intéressent. Il n'y a donc pas d'atteinte à l'autonomie de l'établissement. Certains chefs d'établissement, notamment en lycée, disent qu'il n'y a que leur établissement qui les intéresse par exemple en ce qui concerne la carte des formations pour « faire briller mon établissement ». Ils se mettent en concurrence avec des établissements voisins. C'est ce que l'on trouve dans des territoires comme Aix ou des

[209] Inspectrice de l'Éducation nationale ayant en charge les enseignements techniques.

gros réseaux de Marseille. Ils commencent cependant à comprendre qu'il y a un intérêt à la complémentarité. Ils le comprennent à l'occasion de la mise en œuvre de la réforme du lycée et de la carte des spécialités. Ils ont mutualisé certaines spécialités dans Marseille.

Les Inspecteurs ont aussi dû se décaler de leurs pratiques en devenant référents de réseaux. Il y a eu des réticences, un conflit générationnel, pas nécessairement lié à l'âge, qui commencent à être dépassés. Les réseaux changent également beaucoup les relations entre chefs d'établissement et Inspecteurs. On passe d'une relation de défiance réciproque à une connaissance des problématiques de chacun. L'horizontalité voulue par les réseaux a généré inévitablement des réactions corporatistes mais elles ont été levées.

Le 1er degré ne venait plus dans les bassins car on ne parlait que du 2nd degré. Non seulement le travail sur les parcours d'élèves leur a permis de trouver une place, mais ils se sont aperçus que même sur des questions de vie scolaire et de réussite des élèves ils avaient une expérience utile aux acteurs du 2nd degré. Tout n'est pas résolu mais on avance.

SB : Comment les Inspecteurs se sont-ils ancrés dans le territoire ?

IEN-Et. : La construction du projet de réseau les a rendus acteurs d'une façon globale en situant leur discipline dans la marche de l'établissement. Ils ont aussi acquis une vision pluridisciplinaire de l'établissement en constituant des équipes pluridisciplinaires pour accompagner les établissements. Il y a des complicités qui se sont créées entre les chefs d'établissement et les Inspecteurs notamment lors du confinement pour sortir de l'isolement. Si bien que lors de mutations ou de départs à la retraite d'Inspecteurs, certains collègues ne voulaient pas changer de réseau en tant que référents « c'est mon réseau ! ».

SB : Est-ce qu'on parvient à faire vivre les projets de réseau davantage que le projet d'établissement ?

IEN-Et. : L'objectif du projet de réseau était de formuler des problématiques qui intéressaient concrètement les établissements qui le composent. Ce n'était pas de produire un bel écrit qu'on allait ranger dans un tiroir pendant trois ans. Il est vrai qu'il y a des réseaux qui ne fonctionnent pas. Mais dans la majorité des réseaux ça fonctionne, certains allant même jusqu'à réorienter leur projet après le premier confinement. J'ai vu que d'autres établissements avaient mis en œuvre une évaluation. Ce que j'observe avant tout c'est une dynamique et un besoin de travailler ensemble qui facilite la mise en œuvre des injonctions institutionnelles.

SB : Est-ce que ces projets de réseau sont lus voire commentés au niveau rectoral ? Est-ce qu'ils inspirent le projet académique ?

IEN-Et. : Ils sont le fondement du projet académique. J'avais prévu juste avant le confinement d'envoyer aux coordonnateurs de réseau un formulaire rapide à remplir concernant les objectifs du projet de réseau qu'ils avaient privilégié. Le projet académique est un point de rencontre entre ce qui remonte du terrain (réseaux) et les injonctions ministérielles. Deux réseaux ont eu l'opportunité d'avoir un dialogue de gestion de réseau. Le directoire du réseau est reparti avec une feuille de route de la part du recteur ou du DASEN qui le représentait et éventuellement la négociation de quelques heures. Il s'agissait aussi d'une régulation du projet à un instant T.

Ce qui est dommage c'est que nous ne nous sommes pas emparés de l'évaluation des établissements qui a lieu en ce moment au niveau national. On aurait je pense eu intérêt à utiliser cette entrée réseau parce que l'établissement est consubstantiel au réseau. Je le regrette mais je ne désespère pas, c'est la première année, il fallait rester dans le protocole national !

SB : Quelques académies ont mis en place des réseaux, souvent semblables à ceux de l'académie d'Aix-Marseille. L'académie de Versailles a intitulé ses réseaux « territoires apprenants », supposant que les acteurs locaux en étaient partie prenante. Est-ce que les réseaux académiques d'Aix-Marseille iront dans ce sens-là ?

IEN-Et. : Oui mais nous avons préféré avancer progressivement car les réseaux ont changé l'organisation du travail. Les ouvrir à d'autres acteurs que ceux de l'Éducation nationale changeait également les représentations. Le campus universitaire Saint Jérôme travaille avec le réseau Etoile. Il y a quelques réseaux qui travaillent avec des communes ou des communautés de communes. Mais c'est prévu, d'ailleurs les cités éducatives étaient envisagées au début comme un réseau académique. Il faut maintenant que les projets de réseau intègrent les cités éducatives. Mais on ne va pas aller trop vite. Les réseaux académiques ne subsisteront que si les acteurs mais en particulier les enseignants y trouvent un intérêt.

SB : Les collectivités par exemple ne sont pas encore associées à la hauteur de leurs espérances. Quelle place les réseaux pourraient leur réserver à l'avenir ?

IEN-Et. : Je pense qu'il est essentiel de les associer. Je citerais l'exemple de la réforme des rythmes scolaires. Si à cette époque-là nous avions eu les réseaux, nous aurions pu travailler main dans la main avec les collectivités, en l'occurrence les mairies. L'idée est de les inviter à nos directoires mais monsieur le recteur estime à juste raison que ce n'est pas encore le moment. Cependant certains réseaux se sont passés de notre autorisation et travaillent avec les associations, les mairies, les collectivités. Ils sont présents dans les groupes de travail thématiques, ils font des propositions et travaillent avec les écoles et les établissements surtout dans les réseaux d'éducation prioritaire.

SB : Quel serait le bon niveau de concertation ?

IEN-Et. : Il peut y avoir plusieurs échelons dans un réseau. L'idée directrice est que ce qu'il se passe au niveau d'un établissement puisse servir à d'autres et avoir un retour. On trouve ce mode de fonctionnement dans les réseaux marseillais.

SB : La montée en puissance des réseaux pose la question de leur pilotage et de sa valorisation pour les personnels volontaires.

IEN-Et. : La question de la valorisation des coordinateurs est tout à fait légitime. Le pilote des réseaux est le DASEN et ses adjoints. Dans les Bouches-du-Rhône les quatre adjoints et le DASEN pilotent chacun quatre à cinq réseaux. Dans le Vaucluse le DASEN et son adjoint ont chacun deux réseaux. A chaque pilote son pilotage, c'est du management. Il n'y a pas d'attente précise : certains sont volontaristes et d'autres accompagnent. A la demande du terrain, nous avons fait des réunions de régulation pour permettre des réajustements à partir d'éléments concrets. Cela a modifié le rapport avec les DASEN qui étaient les supérieurs hiérarchiques des chefs d'établissement dans leur département. Ils sont devenus des accompagnants, c'était très net dans les Bouches-du-Rhône. Selon moi c'est le DASEN qui va ouvrir la porte aux élus et aux associations.

Nous avons favorisé la mutualisation des « bonnes pratiques » en demandant aux coordinateurs de réseau de mettre leur projet sur une application qui s'appelle Tribu.

54. Entretien avec madame Isabelle Lemasson-Saïd, IEN-Et référente du réseau Les Écrins pour l'enseignement professionnel, réalisé le 5 mars 2021.

IEN-Et référente réseau du réseau Les Écrins : Je suis arrivée dans l'académie il y a 8 ans, auparavant j'étais dans le corps des IPR. Je suis revenue dans le corps IEN-ET pour pouvoir intégrer l'académie d'Aix-Marseille. En tant qu'IPR les chefs d'établissement nous voient davantage comme des supérieurs hiérarchiques, en tant qu'IEN-ET nous sommes perçus comme des conseillers. C'est la première chose. J'ai découvert le fonctionnement des réseaux en arrivant dans l'académie. L'attribution du réseau Les Écrins était due au fait que personne ne l'avait demandé. C'était à 300 km de chez moi, quand un nouveau collègue qui habite Gap l'a demandé, j'ai bien sûr accepté. Les réseaux c'est la marotte de notre recteur comme on dit chez moi, il y tient beaucoup et cela rejaillit sur nos missions. Il place ce rôle de référent de réseau au-dessus de nos missions disciplinaires. Sur le principe je trouve aussi ce mode de pilotage très intéressant, mais dans le professionnel la difficulté pour moi c'était qu'il n'y avait dans le réseau Les Écrins aucune formation qui correspond à mon domaine de compétence, je n'avais que trois enseignantes dans mon champ d'inspection. J'ai découvert un territoire très particulier, chaque fonctionnement était particulier aussi parce que chaque DASEN avait sa façon de piloter le réseau. L'élément intéressant est que nous sommes arrivés ensemble avec le proviseur du lycée Alpes et Durance d'Embrun, cela a été très formateur. J'ai pris connaissance des objectifs du réseau et j'ai fait des réunions sur la transformation de la voie pro, mais globalement je n'ai pas pu m'y investir davantage. Les IEN-ET de spécialité ont ce regard-là un peu en retrait sur les réseaux , qui n'est bien sûr pas le même que celui des IEN-ET du général. En revanche au lycée Alpes et Durance je connaissais tous les enseignants, j'ai pu voir les leviers, j'ai assisté à des groupes de travail grâce au chef d'établissement. J'ai travaillé avec des équipes sur les contenus bien sûr mais aussi sur des thématiques comme le péri-éducatif. Je dirais que mon implication dépendait de la demande du chef d'établissement qui était sollicitant ou pas.

SB : Quelle comparaison peux-tu faire entre la connaissance des établissements à l'intérieur du réseau et celle des établissements où tu te rends lors des inspections ?

IEN-Et référente du réseau Les Écrins : Ce n'est pas la même chose. Quand je me rends dans un établissement de Marseille qui accueille une formation d'ébéniste, je suis davantage dans mon élément mais ce lycée n'accueille pas seulement cette formation. Il a d'autres formations dont je vais entendre parler mais pas nécessairement. C'est davantage cloisonné. Alors que dans le réseau j'ai une vision globale des choses, décloisonnée, je connais tous les profs et je suis invitée lors de moments importants comme la visite du ministre et du recteur.

SB : Quelle est ta vision des acteurs territoriaux dans l'académie, est-ce que tu vois une différence entre les zones urbaines et rurales ?

IEN-Et référente du réseau Les Écrins : Il y a très peu de formations dans les métiers d'art bien que ce soit une très grosse académie. A Miramas il y a une formation métiers de la pierre avec une équipe enseignante fabuleuse mais il n'y a que 5 élèves inscrits. On travaille avec le chef d'établissement sur comment faire venir plus d'élèves mais c'est lui qui pilote cela sur ce point précis. C'est valable aussi pour les bijoutiers. Même dans des sections où il y a un taux de pression important nous restons sur des points précis, nous n'avons pas de vision globale de l'établissement et du territoire. Alors que le fait de travailler en commun de façon transversale sur l'accompagnement personnalisé dans le réseau me permet d'avoir une approche globale. La troisième posture en tant qu'IEN-ET

est le travail avec mes collègues sur par exemple la réforme de la voie professionnelle. Il s'agit d'une mission un peu intermédiaire mais pas vraiment territorialisée.

Sur la distinction ruralité et zone urbaine, je pense qu'il y a des représentations comme par l'exemple le sentiment d'éloignement ou d'abandon des établissements éloignés. En effet la population scolaire des Hautes-Alpes est a de meilleurs résultats que celle de Marseille mais d'un autre côté les intentions d'orientation sont minimisées en raison de l'éloignement.

SB : Pour les stages, est-ce que c'est plus difficile d'en trouver dans la ruralité ?

IEN-Et référente réseau Les Écrins : Les périodes de formations sont les mêmes sur la France entière. Je ne vois pas de différence dans ce domaine-là non plus mais c'est plutôt sur la mobilité qu'il y a des difficultés, qu'on retrouve à Marseille quand les élèves ne veulent pas se déplacer à deux heures de transport en commun de chez eux. La mobilité des élèves et des élèves de lycée pro c'est une problématique générale. C'est un faux problème de pointer uniquement les zones rurales. Dans la ruralité il y a c'est vrai le facteur géographique mais en ville ce sera le facteur psychologique, la peur de quitter son quartier, l'insécurité. Au lycée Poinso Chapuis de Marseille où il y a la section ébéniste il n'y a pas d'élèves des quartiers nord car il faut deux heures de trajet pour s'y rendre et qu'il n'y a pas d'internat, sauf quelques places au lycée Jean Perrin.

SB : Est-ce que le fait d'avoir une 1ère année commune dans la voie professionnelle va aider les élèves à rester près de chez eux dans un premier temps pour pouvoir mieux s'orienter par la suite ?

IEN-Et référente réseau Les Écrins : Nous n'avons pas encore suffisamment de recul pour l'instant. De plus l'inspection générale n'est pas vraiment sur cette vision.

SB : Quelle serait la place du territoire pour aider les élèves à aller vers ce qu'il les intéresse ?

IEN-Et référente réseau Les Écrins : Ce sont les passerelles qui permettent de réorienter plus précisément les élèves, le droit de choisir son parcours professionnel. Les DDFPT[210] sont généralement très actifs, ils réunissent les partenaires des entreprises et nous invitent. Le temps passé dans l'académie est important pour les connaître. Il y a en moyenne trois grandes filières par lycée professionnel. Pour ce qui me concerne j'ai 19 diplômes d'art dans l'académie mais au niveau de la profession j'ai très peu d'informations sur les entreprises pour l'instant. Je m'appuie sur les DDFPT. Un exemple : dans l'académie de Besançon il y a un très fort taux de pression pour les métiers de l'horlogerie parce qu'il y a de nombreuses entreprises très cotées qui attirent les élèves qui peuvent aussi travailler en Suisse. A Marseille le taux de pression dans cette voie est très faible. La section tapisserie a fermé parce qu'elle n'était pas portée par le territoire et une clientèle fortunée alors que le taux de pression de la section tapisserie à Nice est important du fait de la population et de ses besoins dans ce territoire. Une cheffe d'établissement résumait la situation en disant qu'à Marseille les élèves regardent vers l'extérieur de la ville.

SB : Est-ce que tu penses que l'offre de formation est bien répartie sur le territoire ?

IEN-Et référente réseau Les Écrins : Oui je le pense. Les Hautes-Alpes ont une population plutôt vieillissante, mais qui recrute ? L'italien, le ski, on a vite fait le tour. On forme trop d'ébénistes, maintenant c'est IKEA. En termes d'offre de formation c'est le DRAFPIC[211] qui pilote mais le ministère impose des délais qui dépassent la durée dans le poste du chef d'établissement. C'est maintenant devenu indispensable pour l'inspection de piloter la carte des formation. Le chef d'établissement remplit l'établissement et l'inspecteur accompagne les équipes pour faire réussir les élèves.

[210] Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques dans les lycées professionnels.
[211] Direction régionale académique à la formation professionnelle initiale, continue et l'apprentissage.

SB : Est-ce qu'en tant qu'inspectrice tu attends du chef d'établissement qu'il développe les partenariats locaux ?

IEN-Et référente réseau Les Écrins : On ne peut pas dire les choses comme cela. C'est la personnalité du chef qui ouvre l'établissement. Et puis le dynamisme des enseignants et leur connaissance du territoire feront qu'ils ne placeront pas certains de leurs élèves dans certaines entreprises.

SB : Est-ce que ce dynamisme vis-à-vis du territoire est pris en compte dans l'évaluation des enseignants ?

IEN-Et référente réseau Les Écrins : Dans l'évaluation non, mais dans la discussion c'est important qu'il y ait cette dimension sinon cela reviendrait à scier la branche sur laquelle on est assis. Dans le réseau Les Écrins les parents sont plus accompagnants, mais dans les quartiers difficiles il est indispensable que les enseignants fassent le lien avec les entreprises. Dans le domaine de la communication infographique nous avons trois formations dans l'académie, une à Aix et deux à Marseille. Elles se marchent sur les pieds et les enseignants doivent se concerter pour ne pas positionner les périodes de stage en même temps. Actuellement le stage s'appelle « période de formation en milieu professionnel » qui dure 22 semaines avec des évaluations faites par les maîtres formateurs en entreprise et qui comptent pour le diplôme. La difficulté réside aussi dans le fait que ces périodes de stage sont concurrencées par la formation en alternance qui a la préférence des maîtres formateurs.

55. Entretien avec madame Cinzia Carlucci, IA-IPR d'Italien, référente du réseau académique Les Écrins (05), réalisé le 26 février 2021.

SB : Est-ce que tu as enseigné en Italie et en France ?

IPR référente du réseau des Ecrins : J'ai enseigné en Italie deux ans dans le public et le privé, à Milan.

SB : Que représente pour toi la dimension territoriale ?

IPR référente du réseau des Ecrins : C'est une dimension que je n'appréhendais pas en tant que professeur, si ce n'est d'une façon pratique, participer à un comité de jumelage municipal, trouver des subventions au niveau de la Région. J'ai vraiment commencé à l'appréhender quand je devenue inspectrice. J'ai compris qu'il fallait que ce soit dans les deux sens pour que ce soit intéressant. Comment l'établissement, et notamment professionnel, pouvait être en lien avec les demandes et les spécificités du territoire ? J'avais demandé à la DRAREIC[212] une étude sur les besoins du réseau Les Écrins pour mettre en lumière les besoins de formation. Cette étude m'a amenée à imaginer une formation liée aux métiers de la montagne et l'italien. J'avais imaginé aussi avec l'université d'Aix-en-Provence une formation après la licence. J'ai pris conscience aussi du sentiment d'isolement dans le réseau des Ecrins et de la nécessité d'engager la réflexion à la demande du recteur sur un réseau virtuel d'établissements semblables notamment dans les Alpes-Maritimes et le Piémont avec une mutualisation des enseignements sur le postbac.

SB : Cette mission académique ne reposait pas uniquement sur un besoin du réseau des Ecrins ?

IPR référente du réseau des Ecrins : Oui, c'était une commande sur la région académique.

SB : Quelle a été ta méthode pour connaître les territoires concernés par cette mission et faire se connaître les acteurs locaux ?

IPR référente du réseau des Ecrins : Je me suis appuyée sur le réseau de connaissances du DRAREIC. Il avait un carnet d'adresses qui m'a permis d'entrer en contact avec les acteurs locaux. J'ai dû me familiariser avec les dispositifs européens ALCOTRA. Si le recteur de mon académie actuelle, Grenoble, me demandait de bâtir les mêmes relations, ne connaissant pas encore le DRAREIC de cette académie, ce serait beaucoup plus difficile pour moi. Je suis donc entrée en contact grâce à lui avec les chambres de commerce française et italienne, avec le bureau scolaire de Turin et de la région Piémont. J'ai aussi beaucoup travaillé avec l'université, la responsable du parcours italien qui m'a renseignée sur ce qu'il se faisait dans les Hautes-Alpes pour imaginer un postbac en italien. Le choix de l'italien était en lien avec la demande du DASEN de donner plus de place à l'enseignement de l'italien. Mais la commande académique était faite davantage à la référente du réseau Les Écrins et pas uniquement à l'INSPÉctrice d'italien.

SB : Est-ce qu'il y a au rectorat un service spécifique qui peut établir un diagnostic de territoire comme dans ton exemple par rapport à des données économiques de formations en tension ?

IPR référente du réseau des Ecrins : Je me suis appuyée à l'époque sur une chargée de mission de la DRAREIC, avant l'arrivée de Christophe Chillio, qui a fait cet état des lieux.

[212] La direction régionale académique des relations européennes, internationales et de la coopération (DRAREIC) rassemble toutes les expertises, toutes les solutions et tous les partenaires pour inscrire positivement l'international dans chaque scolarité, carrière, décision et action au sein de la région académique, et dans les coopérations au-delà de la région académique.

C'était une enseignante de management qui intervenait en DNL en BTS, elle avait déjà des liens avec l'Italie.

SB : Le chef d'établissement n'a pas accès à ces ressources. Est-ce que tu trouverais dans ta nouvelle académie l'équivalent de cette personne ressource pour mener ce travail de diagnostic du territoire ?

IPR référente du réseau des Ecrins : J'aurais des difficultés à trouver l'équivalent dans ma nouvelle académie, ce qui signifie qu'il n'y a pas dans les rectorats des personnes facilement identifiables pour mener ce travail. Je pourrais certainement m'appuyer sur les chefs d'établissement de lycée professionnel que je sens plus à l'aise par rapport aux interlocuteurs territoriaux. Ils ont une vision un peu plus large, plus ouverte que les proviseurs de lycée général et technologique. Pour les principaux je regarderais d'abord s'il existe dans l'établissement des dispositifs en partenariat avec des acteurs territoriaux : l'accueil des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF), les dispositifs relais, les actions contre le décrochage scolaire. Des structures qui sont amenées à travailler davantage avec les acteurs territoriaux comme les maisons d'enfants, la recherche de stage.

SB : Ce sont en fait des interrelations entre les acteurs de l'établissement et ceux du territoire. Est-ce que selon toi cela permet de pallier certains manques de l'établissement.

IPR référente du réseau des Ecrins : Je réfléchis à voix haute. Les établissements qui développent des actions en direction du territoire sont des établissements qui ne sont pas uniquement accrochés à un fonctionnement interne pur et dur. Ils arrivent à nourrir leurs formations, leurs dispositifs et le territoire. Un établissement de centre-ville qui ne présente pas de spécificité, dans lequel il faut se battre pour entrer en jouant par exemple sur les options, c'est un établissement piloté par des variables sur lesquelles je ne porte pas de jugement de valeur. Mais il y aura me semble-t-il moins d'attention à la réussite de chaque élève, les disciplines auront davantage de poids.

SB : Est-ce que le constat que tu fais s'appuie sur une distinction entre la ruralité où il y a une obligation de s'ouvrir au territoire en raison de l'absence de ressources environnantes ?

IPR référente du réseau des Ecrins : Je dirais que le besoin d'ouvertures est aussi prégnant en ville qu'en milieu rural. Je pense qu'un établissement de centre-ville ne voit plus ou ne voit pas la nécessité de ces liens-là car il est davantage préoccupé par des éléments quantitatifs de réussite. Un établissement en éducation prioritaire est obligé de nouer des liens avec son environnement. Un établissement qui n'est pas dans cette situation peut fonctionner en autarcie, et même très bien, sans nouer des liens avec son environnement. Ses repères seront davantage disciplinaires. Je suis persuadée que l'ouverture territoriale, même si elle ne semble pas indispensable, apporte une plus grande diversité dans les réussites scolaires. En milieu rural c'est la même chose, il y a des établissements plus ou moins hétérogènes, mais ils tireraient profit à s'ouvrir, sans aucun doute. L'Education vit dans un monde à part, l'ouverture nous permet d'ouvrir les yeux.

SB : Est-ce que tu penses qu'il serait pertinent de desserrer l'étau des programmes et du curriculum national comme en Italie pour permettre ce mouvement vers le local ?

IPR référente du réseau des Ecrins : Certainement. D'autant plus que nous sommes dans un moment contradictoire où l'on nous incite à nous saisir de notre autonomie tout en nous demandant de nous justifier. Il n'y a pas une confiance a priori, ce qui nuit à l'autonomie. Un champ décisionnaire plus important permettrait d'aller plus facilement vers les acteurs locaux, mais ce n'est pas dans la culture française. Dans ma pratique quotidienne d'inspectrice, les enseignants nous demandent comment faire avec la

réforme du bac mais en même temps ils nous rappellent leur liberté pédagogique. Nous sommes dans un moment de transition.

SB : Il s'agit encore d'un modèle top-down.

IPR référente du réseau des Ecrins : Oui et je m'aperçois que dans ma nouvelle académie c'est davantage centralisé qu'à Aix-Marseille, peut-être parce que les recteurs changeant plus souvent, la confiance met du temps à s'établir.

SB : Est-ce que l'écoute du territoire peut se faire à partir des réseaux académiques et notamment de son coordinateur ?

IPR référente du réseau des Ecrins : Je pense que le DASEN est désigné pour jouer ce rôle, mais cela dépend beaucoup de la personnalité et de la façon de travailler du DASEN.

SB : En tant que référente du réseau Les Écrins, quelles pistes de travail verrais-tu ?

IPR référente du réseau des Ecrins : Je pense qu'il y a une rupture dans tous les réseaux entre le niveau collège et le niveau lycée. Peut-être en raison du fait que les écoles et les collèges sont gérés par la DSDEN et le lycée par l'autorité centrale, le rectorat. On perd l'idée que l'on travaille en termes de parcours de l'élève et il y a une rupture entre le collège et le lycée. Le morphologie de l'organisation du réseau Les Écrins faisait que le niveau DSDEN n'était pas suffisant, surtout si on se place en termes de moyens puisque les lycées dépendent de la DSM[213] du rectorat pour leurs moyens. Il y avait ce problème structurel à Aix-Marseille que je ne constate pas ici à Grenoble où les lycées sont gérés par la DSDEN.

SB : Une plus grande unité de gestion permettrait une meilleure cohérence en termes de parcours de formation.

IPR référente du réseau des Ecrins : Oui car la problématique des moyens étant très sensible chez les personnels de direction, ce serait un point d'appui pour inciter une meilleure cohérence des parcours de formation.

SB : Est-ce que le réseau devrait faire une plus grande place aux élus et associations du territoire ?

IPR référente du réseau des Ecrins : Je me souviens qu'un jour le recteur d'Aix-Marseille a annoncé la fusion des départements alpins en matière éducative et le lendemain il s'est retracté. Le bruit a couru que cela était dû à l'intervention des élus locaux. A l'instar des chefs d'établissement qui sont enclins à défendre leur territoire, les élus locaux sont souvent campés dans des positions similaires, sur une période plus grande que celle des personnels de direction. Est-ce que cela ne pourrait pas être un frein à l'action éducative territoriale ? La présence de la collectivité territoriale peut être intéressante mais si l'on soumet les questions éducatives territoriales à des postures politiques, on n'avance pas. C'est ce qu'il existe au niveau national entre le pouvoir politique et la centrale. Il faudrait trouver un juste équilibre entre politique éducative et éducation.

SB : Est-ce que c'est un débat que l'on rencontre aussi en Italie où le régionalisme est plus avancé ?

IPR référente du réseau des Ecrins : Je ne pourrais pas te répondre car mon expérience d'enseignement en Italie remonte à trop loin. Le fonctionnement des régions étant plus autonome, y-a-t-il une meilleure cohérence entre la Région, le territoire et les établissements parce que cela constitue une entité géographique plus forte, je ne sais pas. Je n'ai pas une connaissance suffisante de la situation actuelle.

[213] Direction du suivi des moyens.

56. *Entretien avec monsieur Michel Giraud-Sauveur, directeur de l'école de St Martin de Queyrières (05), animateur du réseau académique Les Écrins, réalisé le mercredi 3 mars 2021.*

SB : Que représente pour toi, dans ton travail de direction, cet environnement local qu'on désigne aussi sous le terme de territoire ?

Directeur : Pour moi c'est une notion fondamentale. Pour plusieurs raisons et en direction de plusieurs partenaires. Tout d'abord vis-à-vis des usagers de l'école, il est fondamental d'avoir une cohérence sur les pratiques que l'on met en place dans le 1er ou le 2nd degré. Les parents d'élèves et les élus locaux comparent systématiquement les pratiques pédagogiques et on peut être mis en difficulté avec des écarts trop importants de pratiques, et on l'a bien vu avec la crise COVID et l'application des mesures définies par le protocole. Il y a aussi une notion de cohérence à destination des professionnels, les enseignants du collège et des écoles sur un même secteur. Travailler cette cohérence, pour là encore éviter des écarts trop importants et que dans les parcours des élèves il y ait des écarts trop marqués, par rapport à un élève qui vient d'une structure et un autre élève qui vient d'une autre structure. Donc pour moi c'est fondamental et je dirais que plus il y a de cohérence territoriale, plus il y a d'échanges, et plus on s'entend sur un socle de base de pratiques partagées, et bien plus mon travail est facilité. Ce n'est pas un travail à faire en plus, c'est un travail à faire en premier. C'est parce que ce travail sera bien réalisé que la suite de mon travail sera simplifiée. Moins je m'investirais sur la partie territoire, plus j'en pâtirais sur d'autres parties de mon travail.

SB : Tu envisages le territoire au niveau de la structure Education nationale : une harmonisation des pratiques, une rationalisation de l'offre de formation, le suivi de l'élève de l'école au collège puis au lycée, en référence au travail qui est mené dans le cadre du réseau Les Écrins, dont tu es l'animateur. Quel serait le périmètre territorial pertinent selon toi : le secteur du collège avec ses écoles de rattachement, le secteur de lycée avec plusieurs collèges et leurs écoles, ou l'ensemble du réseau Les Écrins ?

Directeur : Il me semble qu'il n'y a pas de niveau prioritaire, ces trois niveaux vont jouer un rôle. Le niveau le plus bas, c'est-à-dire le secteur de collège, c'est celui qui sera le plus facilement identifiable par les usagers et les professionnels. Et c'est celui sur lequel on a le plus d'expérience. Donc c'est d'évidence. Mais je pense que sur un territoire plus large, notamment au niveau du recrutement d'un lycée, si on fait déjà un travail de cohérence sur les trois collèges du lycée de Briançon, il y aura une portée plus grande sur certains thèmes de travail, qu'on ne pourrait peut-être pas traiter d'une manière efficace simplement à l'échelle d'un secteur de collège. Je pense par exemple à tout ce qui est politique d'ouverture à l'international. Je pense qu'un établissement tout seul ou juste un secteur de collège n'ont pas une dynamique suffisante pour nouer des partenariats forts avec les partenaires de l'autre côté de la frontière. Il faut une dimension et un soutien plus importants. Alors le réseau des Ecrins après, c'est quand même un peu plus éloigné des usagers, à tous les niveaux, enseignants, élus locaux. Mais par contre là encore ça peut permettre de construire une identité de territoire, avec un effet probablement sur le long terme. Plus on s'éloigne du terrain, de toutes façons, moins ce sera lisible pour les usagers. Mais peut-être que le niveau du réseau des Ecrins à certains points de vue va permettre de mobiliser des moyens qu'on ne pourrait pas mobiliser à un échelon plus bas, et peut-être construire une sorte d'identité, une des grandes forces d'un territoire.

SB : La distinction des objectifs que tu fais sur les trois niveaux est intéressante. L'année dernière, l'IA-DASEN des Hautes-Alpes avait initié un conseil de territoire avec les élus,

essentiellement les maires, dans le cadre des conventions de la ruralité. Tu t'y étais beaucoup investi avec l'Inspecteur du 1er degré. Si je résume, dans le 1er niveau autour du collège, on serait plutôt sur la pédagogie, le 2ème niveau autour du lycée serait sur les ouvertures et peut-être aussi l'orientation. Le 3ème niveau, le réseau dans son ensemble, aurait comme priorité d'être plus visible pour construire une identité territoriale. Est-ce que ce ne serait pas sur ce 3ème niveau qu'il serait pertinent de renforcer le lien avec les élus ?

Directeur : On avait fait une tentative de faire venir les élus mais certains n'avaient pas pu venir car il y avait en même temps l'assemblée des maires de France. Il me semble que l'échelon du réseau Les Écrins est un échelon porteur pour rassembler des élus. Peut-être pas pour un petit maire d'un petit village, mais pour les conseillers départementaux, les conseillers régionaux, le député, c'est forcément porteur, parce qu'il y a une visibilité assez importante. C'est une question de cohérence. Mais pour ce conseil de territoire je pense qu'on s'est planté, d'abord sur la date, parce que s'il y avait eu plus de monde ç'aurait été une réussite. En deuxième lieu sur l'échelon, c'est vrai qu'on ne peut pas toucher un certain nombre d'élus à cet échelon-là. Il faudrait reprendre un travail plus de terrain, probablement sur le secteur de collège et le secteur du lycée par exemple, avec les comcom qui vont être amenées à collaborer un peu plus entre elles. Il y a des comcom qui vont se regrouper dans cinq ou dix ans à la demande de l'État pour créer plus de synergie. Je pense que c'est vers là qu'il faudrait tendre. Les élus sont là pour quoi faire ? Pour soutenir finalement nos initiatives. Et nous on est là pour échanger avec eux et peut-être les accompagner dans la construction d'un territoire accueillant, performant, capable d'accueillir des populations, de leur donner du travail et de bonnes conditions de vie. Nous ne pouvons pas nous centrer uniquement sur la pédagogie, on est aussi en lien avec le reste du territoire.

Mais je dirais que pour certains élus il est indispensable de travailler plus localement. Donc l'initiative qui avait été prise était bonne je pense, elle a été foirée parce qu'il y avait des conditions qui nous avaient échappé. Je pense qu'il aurait fallu poursuivre par des réunions plus délocalisées pour travailler avec les élus sur les moyens dont on avait besoin pour plus de cohérence. Il y a encore des écarts importants. Toi quand tu diriges ton collège, tu es pratiquement sur un pied d'égalité avec les autres collèges. Par contre quand on dirige une école, c'est complètement différent d'une commune à l'autre. Dans les moyens qui sont donnés il y a des écarts énormes, monstrueux. Ton travail de recherches est plus porté sur le 2nd degré peut-être, mais si tu veux au niveau des écoles il y a un enjeu fort ici d'essayer de mutualiser et de faire voir les pratiques plutôt intéressantes dans certains endroits qui donnent davantage de moyens aux écoles. Mais les élus il faut vraiment les impliquer à fond.

SB : Dans ce territoire que serait la comcom autour du collège, ce conseil de territoire pourrait être intéressant pour mutualiser par exemple le déploiement informatique entre les écoles et le collège. Il est vrai que certains maires étaient davantage présents pour essayer de préserver les classes et globalement leur école. Comment as-tu ressenti les choses ?

Directeur : C'était très variable. J'en connais deux ou trois qui sont venus d'abord parce qu'ils ont apprécié d'être valorisés tout simplement par l'institution, en étant accueillis, même si c'étaient des maires de toutes petites communes. Ils sont venus en se disant on fait appel à moi, on connaît mon travail, on reconnaît l'importance de mon rôle en tant que partenaire. Pour d'autres il y avait probablement des enjeux en termes d'exigences, d'attentes envers l'institution. Parce que c'est vrai nous avons souvent une attitude dans le sens « donnez-nous des moyens ». Les élus sont aussi en attente de « mon collège

donnez-lui des moyens horaires pour fonctionner, que les parents d'élèves soient contents », « ne supprimez pas cette classe dans mon école », aidez-moi à ouvrir une classe supplémentaire pour alléger les effectifs ». Je pense qu'ils ont apprécié et qu'on n'a pas assez de temps d'échanges avec les élus. Je pense qu'il y a souvent des incompréhensions. Et donc l'enjeu du territoire c'est aussi de se donner probablement des moyens d'expliciter davantage les choses. Dans les formations de directeur j'insiste beaucoup sur le fait de prendre sur son temps libre pour aller voir le maire ou l'adjoint, je leur dis « invitez-les, échangez de manière non formalisée forcément, explicitez davantage les choses pour être mieux compris ». A mon avis l'organisation en territoires avec différents objectifs suivant les échelons, c'est fondamental. Il y a un travail énorme à faire là-dessus.

SB : Pour toi en tant que directeur l'échelon le plus profitable se situe à quel niveau ?

Directeur : A mon avis, si par manque de temps imaginons, il fallait se limiter à un échelon, il ne faudrait pas se limiter au secteur d'un collège, mais au moins au niveau de deux communautés de communes, c'est-à-dire de L'Argentiérois jusqu'à Briançon, le secteur du lycée de Briançon. On ne peut plus faire comme avant où il y avait des cantons indépendants. Désormais il y a des liens plus forts et on commettrait une erreur de ne rester qu'au secteur du collège, c'est-à-dire une comcom.

SB : Si on regarde maintenant davantage en direction des acteurs du territoire, ils entrent dans l'école grâce à des projets communs mais qu'apportent-ils ?

Directeur : C'est en train de s'accélérer, indéniablement. Si l'on regarde concrètement en direction des projets, la communauté de communes des Ecrins accorde aux écoles pour les élèves de CE2, CM1 et CM2, un stage entièrement financé de Kayak. La collectivité territoriale finance mais le club de Kayak et le CRFCK sont également dans le projet. En ce qui concerne l'éducation au développement durable, nous avons un partenariat avec le SMITONGA avec des interventions dans les écoles mais aussi dans les collèges. L'outil piscine de L'Argentière qui est repris par la communauté de communes qui en assure la gratuité pour les écoles et le collège, avec mise à disposition d'un maître-nageur. Aujourd'hui le partenariat avec le territoire, c'est une réalité. Tous les établissements scolaires d'un territoire bénéficient déjà de projets pédagogiques coordonnés, avec les mêmes ambitions et les mêmes objectifs pour chacune des écoles. Je peux aussi citer le cas de l'intervenant Dumiste en éducation musicale. La comcom du Pays des Ecrins a été motivée par le réseau des Ecrins, par les acteurs Education nationale du secteur qui ont explicité aux élus locaux de la comcom l'intérêt d'avoir un Dumiste pour renforcer la pratique de la musique dans les écoles. Et ils l'ont pris en charge. Et on voit bien tout le lien et l'intérêt qu'il y a à collaborer avec nos partenaires élus mais aussi culturels, artistiques et sportifs.

SB : En ce qui concerne les liens de ton école avec son territoire, est-ce que tu as des intervenants qui ne viennent que dans ton école ?

Directeur : Non, car l'offre sur la commune quel que soit le domaine d'activité est quasiment inexistante. C'est bien la preuve que l'école ne peut pas avoir une dynamique forte si elle est trop repliée sur son territoire communal. Il faut donc bel et bien avoir une ouverture plus large pour bénéficier de partenariats, de spécialistes, de professionnels qui travaillent dans de nombreux autres établissements scolaires du grand territoire L'Argentière-Briançon.

SB : Est-ce que ce sont des raisons financières qui empêchent d'avoir des actions spécifiques dans ton école ou bien une moindre volonté des enseignants de sortir des propositions habituelles ?

Directeur : Nous avons les moyens de les financer mais on ne trouve les intervenants qu'en dehors du cercle de la commune, d'Embrun à Briançon dans le domaine des parcours en EPS, PÉAC, ÉDD, et santé. Le budget est géré par la mairie qui règle les factures. Mais les prises de commande et le partenariat sont organisés par l'école.

SB : Quelle place les enseignants laissent aux intervenants dans ton école : est-ce qu'ils s'en servent comme d'une illustration ou leur laissent-ils un pan du savoir à transmettre ?

Directeur : C'est la deuxième version. Il y a une bonne intégration de la part des enseignants, et pas seulement dans cette école mais dans le réseau des Ecrins, de l'apport intéressant que l'on peut obtenir des partenariats pour les élèves. Cela vient du fait que les interventions des partenaires sont préparées en amont d'une part, et d'autre part parce que ces partenariats sont notifiés dans des documents assurant le suivi des élèves. Ces partenariats ne sont pas anecdotiques mais intégrés dans les parcours. On regarde toujours ce qu'il s'est passé avant pour nos élèves avant de choisir les activités de nos projets de l'année et ce qu'il reste à faire avant qu'ils ne partent au collège par rapport aux objectifs fixés.

SB : Ces partenariats avec le territoire sont donc devenus fondamentaux ?

Directeur : Oui et la preuve en est la réduction considérable des interventions due à la crise sanitaire actuelle qui pèse sur la dynamique des apprentissages et globalement sur la dynamique de la vie à l'école. Ces moments qui donnent du sens à certains apprentissages grâce à l'expertise des partenaires nous manquent. On voit bien que c'est crucial et que c'est au cœur de nos pratiques pédagogiques.

SB : Dirais-tu que faire sa scolarité sur ce territoire est une chance ou bien, malgré tous les efforts qui sont faits, cela pénalise-t-il les élèves ?

Directeur : En apparence ce territoire semble présenter de nombreux inconvénients pour la vie d'un enfant de sa naissance jusqu'au lycée, par rapport aux manques en matière de culture, d'ouvertures artistiques ou scientifiques. Mais on ne peut pas dire cela du domaine sportif où en apparence le territoire est doté de structures, avec un environnement naturel qui offre des possibilités de travail variées. Il y a une différence entre les apparences, on dit souvent que c'est un territoire pauvre, isolé, éloigné des centres de culture etc., mais la dynamique qui a été instaurée avec les bonnes volontés et l'inventivité des personnels de l'Education nationale, les partenaires, les intervenants des associations et des clubs, permettent de compenser ces manques pour les jeunes. Ils ont ainsi accès à une offre et des partenariats très riches. Et je ne suis pas certain, en fonction de leurs budgets, que les grandes villes puissent offrir autant que nous à tous leurs élèves. C'est mon ressenti. Par contre pour la suite de la scolarité, les opportunités pour continuer à vivre et à s'épanouir sur ce territoire diminuent et il est peut-être très difficile de revenir s'y installer. En résumé, au départ au moins, le territoire n'est pas si pénalisant que ça pour les élèves. Il faut quand même faire la distinction entre les élèves des centres urbains du territoire et les élèves des vallées reculées et enclavées comme le fond du Queyras ou la commune de La Grave où les contraintes géographiques sont très fortes.

SB : L'ambition d'avoir une vision globale de la scolarité de l'enfant sur ce territoire portée par le réseau académique Les Écrins fait partie de ces avantages ?

Directeur : Oui le réseau joue vraiment un rôle important dont on voit les effets, certes modestes pour le moment : des améliorations des conditions de travail des enseignants et d'apprentissage pour nos élèves. Les partenaires se sont mis autour de la table et ont compris l'intérêt de travailler ensemble. C'est un territoire qui a un dynamisme en direction de la population scolaire.

SB : Est-ce que bien connaître leur territoire, comme pour toi qui en es originaire, est indispensable pour les personnels ?

Directeur : Pour moi c'est un appui, je l'intègre dans ma démarche dans toutes mes fonctions. Je ne suis pas le seul à le penser parce qu'un certain nombre d'enseignants à différents niveaux s'en servent pour appliquer les nouvelles directives. C'est une force pour moi mais je ne suis pas certain que la majorité des acteurs Education nationale en soient convaincus.

SB : Que t'apporte à toi, directeur d'école déjà bien implanté, le réseau des Ecrins ? Qu'est-ce qu'il devrait développer davantage ?

Directeur : En tant que directeur mais aussi formateur, cela apporte de la cohérence car nous avons pu développer des formations identiques sur l'ensemble des secteurs de collèges. C'est une force pour favoriser les politiques communes, l'ouverture internationale car souvent les acteurs se trouvent très isolés dans leur école. Par exemple pour les chorales inter-écoles. Il reste cependant à progresser sur la mobilisation et la gestion de budgets communs au niveau du réseau dans le domaine de la découverte professionnelle par exemple. La priorité maintenant est que le réseau reprenne langue avec les élus. Il est le niveau pertinent car il en a la légitimité

SB : Est-ce qu'il serait acceptable que le réseau adapte ses objectifs aux objectifs locaux des comcom, du département ou de certaines communes ?

Directeur : J'y serais prêt même si dans notre grande maison nous avons plutôt tendance à travailler dans l'autre sens, c'est-à-dire dire aux autres ce qu'ils doivent faire pour nous soutenir. C'est un problème « culturel » mais je suis prêt à entendre un certain nombre de propositions qui viennent des partenaires et qui auraient des conséquences sur notre organisation, notre fonctionnement, nos objectifs, tant que cela reste dans le cadre des instructions ministérielles, même si je pense que les autres acteurs internes n'y sont pas prêts. Je trouve cela enrichissant.

SB : Quel serait le lieu de dialogue pour des échanges sur des objectifs plus communs avec les partenaires du territoire ?

Directeur : Je pense au conseil école-collège qui reste davantage à visée pédagogique. En revanche le réseau Les Écrins, de par son organisation, avec son directoire, pourrait proposer une instance de dialogue ouverte aux partenaires culturels, mais aussi sur une politique de territoire valorisante qui permette d'accueillir de nouvelles populations au sein du territoire. Il faudrait donc inventer une nouvelle structure avec les élus au sein du réseau Les Écrins.

57. Entretien avec madame Isabelle Tarride, IA-IPR de physique-chimie, référente du réseau académique Les Écrins, réalisé le vendredi 5 février.

SB : De par tes fonctions tu es amenée à voir des établissements différents en eux-mêmes et dans des territoires différents. Est-ce que tu dirais qu'il existe un ancrage territorial des établissements ?

IPR référente : Je ne vais pas parler d'une façon générale étant donnée la diversité des situations, mais d'un point de vue pédagogique. Je pense que les établissements sont ancrés dans leurs territoires par un certain nombre de partenariats, de projets avec les acteurs culturels ou industriels parfois locaux. C'est un fait mais je pense que c'est aussi un vœu de l'institution, d'ancrer l'établissement dans un partenariat avec différentes instances pour enrichir son ouverture sur son environnement. C'est comme ça que je le vois. Il y a des partenariats culturels, des classes théâtre qui vont au théâtre, des classes cinéma qui vont au cinéma. Des associations scientifiques qui viennent, ou des centres de recherches, je pense à Cadarache par exemple, des établissements ont des partenariats avec Cadarache, des échanges avec des chercheurs qui viennent dans les classes. C'est quelque chose qui se met en place et qui est une volonté aussi de l'institution.

SB : En quoi l'ouverture de l'établissement peut-elle être une richesse ?

IPR référente : D'abord c'est une ouverture des enseignants. Cela ouvre l'enseignant à d'autres modes de travail, d'autres métiers, d'autres contextes. Les enseignants qui sont engagés dans des partenariats sont globalement parmi les plus dynamiques. A l'inverse ceux qui n'ont pas de projets ne font généralement pas évoluer leurs pratiques et sont difficiles à former. Je ne fais pas de généralités, ce sont des tendances. Il y a des enseignants qui ne sortent pas de leur classe, qui ont une vision de l'orientation des élèves qui repose sur leur propre orientation, avec les filières et les métiers qu'ils connaissaient du temps où eux-mêmes étaient étudiants, et qui ont des difficultés à prendre la mesure du monde extérieur. Je trouve que les enseignants qui sont engagés dans des projets et qui font intervenir le monde extérieur, souvent le territoire pour des questions de budget, car on ne va pas toujours voir le palais de la découverte à Paris, c'est en général une source d'ouvertures pour eux. C'est un premier point de vue. Après je serais plus nuancée sur l'aspect territorial. On y reviendra par la suite sûrement.

SB : Cet environnement proche serait donc un levier pour faire bouger les pratiques pédagogiques ?

IPR référente : Pour moi oui. Même si ce n'est pas une clé miraculeuse, car certains projets ne débouchent pas. Je sais que certains partenariats sont suivis par la C.A.R.D.I.E., c'est intéressant pour les équipes qui ont des projets innovants de découvrir qu'ils peuvent nouer des partenariats avec des intervenants auxquels ils n'ont pas pensé, et souvent c'est dans leur territoire. Il y a aussi anciennement la DESR du rectorat qui fait le lien avec l'enseignement supérieur et la recherche. Il y a des choses qui peuvent se faire avec des territoires plus éloignés : on peut nouer un partenariat avec l'observatoire de Haute-Provence sans aller sur le territoire de la Haute-Provence parce qu'on peut prendre en mains un télescope par une interface informatique. De même un partenariat a eu lieu avec la faculté des sciences de Marseille pour piloter à distance un microscope à balayage. Dans ces cas-là la notion de territoire prend une autre dimension.

SB : Il s'agit-là d'une nouvelle façon de définir le territoire, un territoire davantage connecté.

IPR référente : Le territoire n'est plus seulement géographique. Au début quand les enseignants se lancent dans des partenariats c'est principalement dans une proximité géographique, mais cela peut évoluer vers une autre forme de réseaux. C'est là que je

pense que l'ouverture est intéressante parce que la formation dans le territoire est nécessaire pour ouvrir l'élève au contexte dans lequel il vit. Mais aussi que cela lui permette de s'ouvrir à d'autres contextes, il ne faut pas que cela l'enferme.

SB : Il devrait donc y avoir selon toi deux mouvements simultanés : s'ouvrir à son territoire mais aussi à d'autres plus éloignés.

IPR référente : Oui. Je pense que l'ancrage dans son propre territoire peut nourrir le désir d'en découvrir d'autres différents. Si l'établissement scolaire est un îlot hors du monde, c'est de mauvais augure.

SB : Il faut sortir de l'idée d'un établissement sanctuaire.

IPR référente : Oui. C'est ma façon de voir les choses. Le territoire proche, géographique, c'est le premier levier pour ensuite envisager la mobilité.

SB : En tant que représentante de l'institution, est-ce que cette notion d'ouvertures tient une place importante dans tes missions ?

IPR référente : En général je me saisis de ce qui existe déjà pour le valoriser et/ou le diversifier grâce à mes contacts. C'est une dimension qui est toujours prise en compte. Que ce soit dans l'évaluation ou dans la formation. Les partenariats c'est vraiment quelque chose que je porte effectivement. Après nous avons des partenariats je dirais obligés. Je suis responsable du dispositif « Devoirs faits » au niveau académique, il y a des associations qui viennent dans les établissements. Ce sont des partenariats un peu subis même si je n'aime pas le mot. Ce ne sont pas des partenariats que l'on recherche, c'est plutôt l'extérieur qui vient dans l'établissement. Mais je pense que cela produit le même effet, ça ouvre l'école. Mais je ne le mettrai pas au même niveau que le partenariat que l'on recherche. C'est une vison personnelle, peut-être idéaliste.

SB : Quelle différence fais-tu entre ces deux façons de nouer des partenariats ?

IPR référente : Dans le partenariat recherché, il y a plus d'interactions. De plus si le partenariat ne fonctionne pas, si l'interaction ne convient pas à celui qui l'a initiée, il peut le révoquer en quelques sortes. L'enseignant maîtrise davantage la situation, il laisse entrer dans l'établissement. Je ne dis pas que c'est bien. On a besoin aussi des associations qui viennent dans l'école mais qui la prolongent aussi à l'extérieur. Elles peuvent faire un très bon boulot, cependant on n'a pas tellement d'interactions avec elles, on ne sait pas ce qu'elles font finalement. Ils ne sont pas dans le cadre, ils ne font pas partie des formations, c'est plus compliqué d'être en vraie interaction avec eux.

SB : Tu mets en évidence deux « niveaux » de partenariats, un niveau piloté par les enseignants sur la base du volontariat et un niveau qui échoit davantage aux personnels de direction puisqu'il concerne tout l'établissement. Et souvent ces deux niveaux n'ont aucune interaction, on ne sait pas ce qu'il se passe vraiment dans l'autre niveau. Est-ce qu'on peut continuer comme cela ou bien faudrait-il une politique d'établissement pilotée par les chefs d'établissement au niveau du conseil pédagogique par exemple, concernant les partenariats, où chacun jouerait carte sur table ?

IPR référente : Oui certainement mais cela semble difficile. Effectivement les chefs d'établissement ne voient passer bien souvent que les conventions, quand bien même elles seraient explicites, ils ne sont pas dedans pour voir ce qu'il se passe réellement. Il serait bon que les expériences soient partagées par la communauté éducative : plusieurs professeurs, les personnels de direction, c'est intéressant qu'il y ait plusieurs regards, que ça ne reste pas une relation de personne à personne.

Le danger serait de faire rentrer n'importe qui dans un établissement. Peut-être pas dans le territoire alpin mais il y a des territoires où il faut se méfier de la radicalisation, du prosélytisme. Il est donc important qu'il y ait des interactions fortes et multiples je pense. Ce n'est effectivement pas comme cela que ça se passe. J'ai été enseignante

longtemps, engagée dans plein de projets scientifiques, on faisait une convention, les chercheurs venaient dans nos classes, personne ne savait vraiment ce qu'il se passait sauf quand on faisait un grand coup. On a fait venir une fois un astronaute, c'est le truc où tout le monde est au courant, la presse. Mais globalement ça reste très interne, c'est la personne qui noue les partenariats avec son ou ses partenaires. En revanche la convention avec un organisme de recherche reconnu, il n'y a pas de grandes craintes à avoir. On se doute qu'ils ne vont pas… on fait confiance disons. Je suis plus gênée par ces associations qui naissent autour de fonctionnements que l'E.N. laisse ou n'arrive pas à assumer. C'est encore plus vrai pour les associations professionnelles. Les professionnels ont une emprise, des pouvoirs de décision sur les orientations de la carte de formation dans le territoire. Et leur intérêt n'est pas toujours celui de l'école. C'est ma vision Education nationale un peu ancienne école je pense. L'entreprise au sens large qui vient dans l'école et qui demande une formation pour avoir des apprentis, il faut je pense que ce soit très encadré. Je n'en ai pas une grande connaissance car je ne m'occupe pas des lycées pro. Je pense que c'est important que l'école soit ouverte, y compris à ce genre de risques, ne serait-ce que pour mieux les contrer, mais nous ne sommes pas assez formés et nous ne formons pas suffisamment les enseignants.

SB : Penses-tu que la formation des personnels devrait davantage insister sur cette dimension partenariale ?

IPR référente : Je suis dans le domaine scientifique, chacun est laissé à sa propre initiative mais les conventions qui sont signées ne le sont pas avec des associations marginales. Ce sont des laboratoires de recherches, des institutions dignes de confiance souvent. Certaines maisons de la culture locales, ont parfois une petite antenne scientifique, avec des intervenants dont on ne connaît pas le niveau scientifique.

SB : N'aurait-on pas tout à gagner à mieux se connaître, école et territoire ? Et le chef d'établissement ne pourrait-il pas jouer le rôle d'interface, dans une instance à préciser, pour organiser le « mieux se connaître » ?

IPR référente : Pour les chefs d'établissement probablement. Cependant le conseil pédagogique est aussi l'instance qui permet d'échanger sur ce sujet. Cela se fait de fait. Mais c'est toujours le cadre, ce n'est pas ce qu'il s'échange en direction des élèves. On peut aussi envisager des rapports d'activité de partenariats, des moyens de communiquer. Mais il y a le déclaratif et ce qu'il se fait vraiment. Dans la plupart des cas il n'y a pas de souci. Et puis je me dis que les chefs d'établissement quand ils signent la convention ils voient bien avec qui ils signent. Ils connaissent leurs enseignants, ils savent qui est digne de confiance.

SB : Les intervenants qui développent une autre façon de voir les choses pourraient aussi faire bouger les pratiques pédagogiques me semble-t-il.

IPR référente : A condition de développer un esprit critique.

SB : As-tu identifié des freins extérieurs chez des enseignants qui voudraient se lancer dans des partenariats ? Est-ce seulement une méconnaissance du territoire ?

IPR référente : En général non. Peut-être les néo. Quand je les vois pour la première fois ils sont au 6ème échelon. Très vite ils prennent la mesure de leur territoire quand ils sont professeurs titulaires. Ils mettent leurs élèves en lien avec les ressources locales : ils vont visiter les usines hydroélectriques du coin, le retraitement des eaux. Ils font assez facilement des visites dans leur environnement proche. Ceux qui ont envie de le faire. Il y a aussi ceux qui restent dans un cadre très scolaire et qui n'ouvrent pas leurs classes sur l'extérieur en parlant des choses virtuellement.

SB : Tu sens chez les enseignants dont tu t'occupes une volonté de s'ouvrir sur leur territoire ?

IPR référente : Oui, c'est très clair dans les programmes. On ne peut plus enseigner les sciences d'une manière virtuelle. Il faut du réel, du concret. On parle de choses qui existent en dehors des bouquins. Les professeurs de SVT vont sur le terrain tout seuls, sans avoir toujours besoin d'associations, pour aller chercher des cailloux. Ce qui freine les partenariats dans notre institution, ce sont les postes partagés. Un enseignant à cheval sur deux ou trois établissements n'est nulle part, il n'est pas installé. Il n'est même pas installé dans un établissement. Donc il ne fait rien qui sorte de son « marathon » ordinaire. Là c'est vrai que c'est compliqué, comme pour les TZR. Ils ne s'ancrent pas dans le territoire.

SB : Dans ton travail d'évaluation des pratiques pédagogiques, est-ce que tu constates une plus-value pour les enseignants qui sont plus ancrés dans le territoire ?

IPR référente : Oui clairement. Celui qui a installé des pratiques et des partenariats dans son établissement, c'est le même qui va être au conseil pédagogique, qui va participer à la journée portes ouvertes, ils sont installés, ce sont des moteurs. Pour les contractuels, les TZR et les postes partagés, c'est beaucoup plus difficile pour eux de faire quelque chose de construit et de s'ancrer même dans un seul établissement. Ils sont à l'extérieur de l'établissement : ils ne participent pas aux instances, ils évitent même parfois certaines réunions. On y perd beaucoup à faire ça, c'est un gain pour la rationalisation des moyens, mais pour la qualité pédagogique c'est très négatif.

SB : Prenons maintenant deux enseignants en poste fixe, installés, est-ce qu'il y a une plus-value au niveau de la qualité de l'enseignement en faveur de celui ou celle qui est ancré dans son territoire ?

IPR référente : Un enseignant qui s'ouvre, qui n'est pas que dans sa discipline ou dans sa classe au sens strict, c'est un plus. Un enseignant un peu moteur qui va au C.A. et même s'il n'est pas d'accord avec le chef d'établissement, le prof engagé dans son métier est plus performant. Nos formateurs par exemple, qui sortent de leur établissement pour former en relation avec d'autres enseignants, qui font des recherches, ils sont bons, en classe il y a quelque chose qui se passe, ils ont une dynamique. C'est sûr aussi que si on les a choisis c'est qu'ils étaient déjà bons. Est-ce que c'est la cause ou la conséquence ? Un bon enseignant qui n'aurait pas été repéré pendant un certain temps et qui resterait dans un monde un peu fermé, je pense que ça peut nuire à sa pratique. Alors que si on lui donne la possibilité d'être formateur, d'être une ressource, d'échanger, d'abord ça leur fait du bien au moral, ils aiment ça et c'est vrai que ça les ouvre et après on voit le bénéfice dans les classes.

SB : Est-ce que le fait de s'ouvrir à son territoire est un critère du bon enseignant ?

IPR référente : Ce n'est pas un critère reconnu, objectif et recherché mais il y a une corrélation entre celui qui est plus ouvert, qui s'interroge, qui a une ouverture culturelle et un bon enseignant. Forcément il amène ça dans sa classe. Il est plus dynamique, il va beaucoup plus questionner l'esprit critique des élèves. Il y a des choses qui se passent quand même. Je ne peux pas en faire une généralité, c'est comme ça que je le vois. Un enseignant qui ne trouverait pas d'élan, pas de dynamique, on peut lui proposer de développer des petits projets avec des classes, on peut lui conseiller quelques pôles d'interactions.

SB : Et selon toi est-ce qu'il existe des relais pour aider cet enseignant à aller dans ce sens du projet avec le territoire ?

IPR référente : Cela dépend du contexte. Dans les collèges nous avons très peu d'enseignants en physique-chimie. Ce n'est pas souvent dans l'environnement proche. Mais c'est quelque chose que l'on peut évoquer avec le chef d'établissement à la suite de l'entretien. On peut évoquer cela avec le chef d'établissement, on renvoie au chef d'établissement cette possibilité de suggérer à l'enseignant des pistes territoriales. Après

dans les lycées, quand un prof porte des projets, on essaie de lui permettre d'engager ses collègues aussi à prêter main forte. Nous n'avons pas de suivi spécifique dans ce sens-là. C'est plutôt dans la discussion informelle, « il pourrait développer un projet sur telle thématique… ». Je ne sais pas si cela pourrait aller plus loin que ça, en tout cas je ne vais pas plus loin. C'est difficile de pousser un enseignant à faire un projet : un projet c'est du temps pour trouver un partenaire, de l'énergie. Le cadre institutionnel est complexe. Je ne le présente pas comme ça mais je te donne mon sentiment : l'enseignant au début ses partenariats il doit les nouer tout seul, sans demander d'heures sup, de temps de concertation etc. Il faut creuser un peu le truc et puis monter son projet, et demander des heures projet de la DGH ou des heures sup une fois qu'il a un peu construit l'affaire. Mais l'institution n'a pas les moyens de donner comme ça des heures sans avoir commencé à élaborer quelque chose. Et après il y a le problème de la pérennité : tu peux avoir deux heures une année et puis après la DGH perdant de l'ampleur, il n'y a plus qu'une heure quinzaine.

SB : L'organisation horaire du service des enseignants en définitive ne favorise pas la mise en place de projets ou de partenariats. Mais d'une façon générale, les projets et les partenariats ne sont pas vraiment reconnus par l'institution. Je me souviens de mes propres INSPÉctions, quand j'amenais la conversation sur mes projets, souvent pérennes sur 4 ou 5 ans, l'Inspecteur coupait cours à la discussion très rapidement, je sentais que cela ne l'intéressait pas. Aujourd'hui en tant que chef d'établissement, j'ai l'impression que les enseignants n'attendent rien de l'Inspection dans ce domaine, de même de la part de leur chef d'établissement, qu'ils font cela de leur propre initiative, dans l'ombre, qu'il s'agit en quelque sorte d'un cadeau à leurs élèves et à l'institution. Est-ce que les projets ont une place importante dans tes évaluations d'enseignants ?

IPR référente : Dans l'équipe des Inspecteurs de physique-chimie, on valorise ce type d'initiative. C'est pris en compte dans l'évaluation, c'est aussi dans les items communs, « s'engager dans son milieu professionnel ». On le porte dans les items communs. Dans nos items c'est de l'ordre de la conduite de classe, mais il y a aussi « accompagner les élèves dans leur parcours de formation ». Nous y sommes sensibles et nous le valorisons. Un enseignant qui donne de son temps personnel pour son travail, qui fait au-delà de préparer ses cours, je le vois comme ça, parce que ça demande beaucoup plus de temps. Un enseignant qui est engagé dans des partenariats on le prend en compte dans son évaluation et ce ne peut être que positif.

SB : Comme une forme de bonus ?

IPR référente : Oui un bonus qui entre dans l'évaluation et qui peut conduire à un item excellent alors que la vision dans la classe aurait conduit à un item très satisfaisant. Cela peut faire basculer.

SB : Une absence totale de projets dans les programmations de classe d'un enseignant peut-elle le pénaliser ?

IPR référente : Ah non, ça ne fait pas descendre l'évaluation. Je n'ai jamais rencontré le cas, c'est pour ça que j'y pense là. Imaginons des partenariats douteux, je n'en ai jamais vu encore. Un partenariat qui serait contreproductif : faire travailler sur de fausses idées, l'astrologie, faire du prosélytisme. Mais c'est très difficile à débusquer ça en entretien. L'absence de projets n'est pas pénalisante. Ce qu'on attend c'est que l'enseignant fasse son travail, on n'en demande pas plus, mais ce qu'il fait en plus est valorisé. Une fois qu'un enseignant montre de la bonne volonté, de l'ouverture, même si c'est maladroit, c'est valorisé d'une façon ou d'une autre, comme sur des ouvertures dans des groupes de production de ressources, dans des équipes pour qu'il nourrisse sa réflexion ou qu'il la partage.

SB : Est-ce que selon toi les réseaux académiques sont un bon échelon pour cet ancrage territorial, pour la rencontre, la connaissance dont on a parlé ?

IPR référente : Oui, c'est un des bénéfices de cette notion de réseau. Pas seulement de réseau parce que ça aurait pu aussi bien marcher dans un bassin ou autre chose. C'est le fait qu'il y ait des instances de réseaux. Des lieux où les chefs d'établissement se retrouvent, échangent, avec des Inspecteurs, des IEN. C'est un lieu où il y a du brassage et où on peut donner du sens aux initiatives éparses dans le réseau. Je suis convaincue que cette structuration par des instances c'est une chose intéressante.

SB : Le fait de faire venir des associations, des acteurs locaux, serait-il un développement pertinent de ces réseaux ?

IPR référente : Oui tout à fait sur certaines thématiques.

SB : A l'instar de l'enseignement agricole, est-ce qu'il ne faudrait pas faire plus de place au local dans les programmes aussi, non pas sous forme d'objets d'études précis, mais en laissant plus d'objets d'études au choix des enseignants en fonction du territoire dans lequel ils se trouvent.

IPR référente : C'est difficile comme question. Je connais très mal l'enseignement agricole, je pensais qu'ils avaient les mêmes référentiels que nous. Je reste attachée à des programmes nationaux, même si je suis critique à l'égard des programmes du lycée. Ils sont tellement vastes qu'ils ne laissent plus du tout d'initiative. Les enseignants sont tellement débordés que les pratiques pédagogiques en sont dégradées, ils sont dans du frontal, il faut faire passer le maximum de choses dans le minimum de temps. Les limites sont mal définies, c'est un empilement de concepts et les enseignants qui ont été formés de manière académique sur ces concepts veulent toujours aller jusqu'au point ultime, dans un détail qui fait qu'on perd la pratique scientifique. Mais je suis attachée à l'idée d'un référentiel national, même si ce serait mieux qu'il y ait moins de choses dans les référentiels pour laisser un peu plus d'autonomie, mais dans un cadre national. Car si l'on commence à régionaliser, au sens géographique, le référentiel, je crains qu'on ne dérive. Déjà qu'avec un cadre national on dérive, il y a des établissements qui ne font pas la même chose, en raison des contraintes sanitaires, ils ont arrêté tous les T.P. alors qu'en sciences sans T.P. tu ne fais pas de sciences. Cela n'a pas de sens. Je me dis qu'il faut quand même que le cadre national soit garanti. Après on peut gérer la profondeur, l'autonomie de l'établissement, la liberté pédagogique de l'enseignant je veux dire, le choix des supports, le choix des partenariats, une partie des cours peut être faite à l'occasion d'une sortie, d'une visite, d'un intervenant. Le cadre national des programmes n'empêche pas, en tout cas au collège, au lycée pour l'instant la réforme n'est pas stabilisée. Même sans COVID cela semblait difficile d'atteindre les objectifs fixés, avec le COVID on est complètement bouleversé, on n'arrivera pas aux objectifs pour les élèves avec un sentiment de culpabilité chez les enseignants. Il y a une vraie crise je pense.

SB : On a vu pendant le déconfinement certains enseignants prendre une demi-classe et faire cours au plus près du territoire.

IPR référente : Certains le font. J'ai en tête certains enseignants autour de l'étang de Berre qui sortent prélever de la boue avec des associations, et dans beaucoup de disciplines. C'est vraiment une source d'inspiration cet étang !

SB : Vois-tu des différences dans la qualité de formation des élèves selon leur territoire ?

IPR référente : Je ne dirais pas ça en termes de territoire. Il n'y a pas de différences notables, parfois ça se joue sur l'établissement ou la classe. Cela peut être très ténu par rapport au territoire. Les Écrins c'est un territoire très particulier parce que le corps enseignant y est très attaché. Ce sont des enseignants expérimentés en général, ils

reviennent dans le territoire des Ecrins après avoir galéré dans d'autres territoires disons, et donc ils reviennent chez eux. Il y a une qualité des enseignants dans le territoire des Ecrins, qu'on n'a pas forcément partout ailleurs. Parce qu'ils sont dans une pyramide des âges plutôt élevée et c'est un territoire qu'ils ont désiré, dans lequel ils ancrés, qu'ils connaissent, c'est un peu particulier par rapport à d'autres lieux. Ils forment les élèves comme il faut et ça peut donner aux élèves le goût de s'ouvrir, ils peuvent le faire dans Les Écrins aussi bien qu'ailleurs. Je ne suis pas sûre que ce soit le territoire géographique qui conditionne, enfin ce n'est pas seulement ça.

SB : L'éloignement, l'enclavement ne sont pas forcément un handicap.

IPR référente : Oui, ça l'est forcément un peu, mais pas du point de vue de l'Éducation nationalemais du point de vue des familles je pense. C'est comme ça que je le vois. Des familles installées dans la ruralité, avec des milieux socio-professionnels pas forcément très aisés, ont des difficultés à faire partir leurs enfants. C'est plutôt de ce point de vue-là. L'école c'est le lieu, j'ai encore cet espoir-là, où l'on peut donner cette ouverture et ce désir de partir. Partir pour revenir, je n'ai pas de jugement. Mais c'est important que dans un territoire il y ait une ouverture, qu'on puisse passer les Alpes pour aller dans un territoire rural de l'autre côté de la frontière. C'est au niveau des établissements que ça se joue. Il y a des établissements plus fermés que d'autres, avec des catégories de populations différentes, qui ressemblent à certains R.E.P.+. C'est une forme de fermeture qui ne donne pas toutes leurs chances aux gamins, c'est plus leur quartier ou leur environnement citoyen qui génère ça. L'école essaie d'ouvrir. C'est dans l'idéal de ma vision à moi. Ancrer dans le milieu c'est bien mais il faut aussi ouvrir. C'est bien d'établir une relation de confiance dans l'école, mais il faut aussi qu'elle soit ouverture sur le reste du monde, parce que le monde est mondialisé. La toute première chose à laquelle j'ai pensé quand j'ai vu ton sujet, j'ai repensé un peu à mon propre parcours. De mon temps on démarrait tous notre carrière à Paris ou en région parisienne. Et après tu irriguais le reste du territoire. Pareil pour les ingénieurs que je côtoie dans le milieu scientifique, ils ont tous eu une boîte dans la Région parisienne. Ils ont tous commencé dans ce coin-là et ça s'étend vers Chartres et Le Mans maintenant.

SB : C'est sans doute quelque chose qui va influer sur les représentations des personnels. On est au plus près du point central dans la Région parisienne. Ce passage obligé accentue sans doute un certain réflexe uniformisé dans les pratiques des enseignants quand ils arrivent dans un territoire de province, un peu comme les hussards noirs au XIXème.

IPR référente : Peut-être. Je suis originaire de Bordeaux, en centre-ville. Et je me dis que pour ma génération ça a été une chance. J'aurais été en Gironde, dans la périphérie girondine, dans la ruralité, je n'aurais pas eu le même parcours, c'est certain. Ma chance a été d'être dans un environnement, à côté du lycée Montaigne de Bordeaux. Pour ma génération quand tu n'étais pas dans ces grands établissements tu n'avais pas de chance d'avoir un parcours, surtout quand tu viens d'un milieu social qui n'est pas celui qui irrigue normalement ce type d'établissement. Je pensais vraiment à ça, ça a fait un écho en moi. Si je n'avais pas habité là, je ne serais pas allée dans ce lycée et je n'aurais pas eu ce parcours. J'en suis convaincue. Pour moi le territoire ça réveille des choses !

SB : Tu perçois une inégalité territoriale ?

IPR référente : Ah oui, je pense. Tout ne se joue pas dans ton territoire, ce n'est pas possible. A un moment il faut en sortir, pour y revenir et pour y apporter une petite pierre.

Echangé par mél :

SB : A ce sujet, j'ai repensé à ce dont tu m'as parlé, le fait d'avoir eu de la chance d'être scolarisée dans un « bon » lycée de centre-ville pour la suite de tes études. Cela m'intéresse dans la mesure où le niveau de formation des enseignants est standardisé, que les programmes sont les mêmes et l'examen final identique d'un territoire à l'autre. Où se situerait la plus-value d'un lycée coté ? Peut-être en raison des catégories socio-professionnelles des parents, et/ou grâce aux liens que ce type de lycées peut nouer avec des partenaires extérieurs dans un territoire forcément plus favorisé ?

Si tu as le temps et l'envie de m'envoyer ton ressenti sur ce point, je t'en remercie par avance.

I.P.R. référente : Je développe un peu... ce ne sont pas des statistiques robustes, mais un ressenti basé sur ma seule expérience personnelle (et familiale). Cela n'a probablement pas une très grande valeur...

De mon point de vue, ce n'est pas tellement sa qualité de "bon lycée", mais c'était plutôt l'ouverture culturelle qu'il proposait par sa situation géographique (proche de tous les lieux de culture), la présence des classes postbac, le brassage des classes sociales qui favorisait une certaine ambition scolaire, une diversité des parcours possibles.

J'ai l'impression que beaucoup de mes connaissances de l'époque dans mon cercle ou ceux de mes sœurs, scolarisés dans ce lycée, habitant le centre-ville de Bordeaux et issus de milieux sociaux pas particulièrement favorisés, ont eu l'opportunité de faire des études supérieures pas nécessairement longues mais dans des secteurs variés.

Le recrutement en prépa restait cependant extrêmement sélectif socialement. Il ne nous était pas ouvert.

Il y avait ainsi quelques "grand lycées" urbains, avec des prépas et chacun des spécialités, mais qui ne semblaient pas se faire concurrence. Ils favorisaient dans cette grande agglomération un brassage du fait de leur sectorisation (les secteurs de recrutement étaient relativement mixtes socialement), ils permettaient à ceux qui se trouvaient là par le jeu de la sectorisation de s'y intégrer et de s'en sortir pas si mal finalement.

A contrario, en périphérie urbaine "de l'autre côté de la Garonne" d'une part et en zone rurale (50 km au sud de Bordeaux à la limite des Landes) d'autre part, où nous avions des connaissances, les chances n'étaient pas les mêmes, très certainement pour des raisons différentes. La rive droite de la Garonne regroupait des quartiers exclusivement populaires et des banlieues de type cités (une moindre mixité, donc, et un certain éloignement de la culture urbaine, même si depuis, elle s'y est développée). Le lycée de ce secteur avait des résultats aux examens très inférieurs à ceux des autres lycées du centre-ville. Pour ce lycée, la sectorisation n'était pas favorable, c'était déjà à l'époque une forme de ghetto (même si le mot est fort).

En zone rurale, la répartition territoriale des lycées était très faible ce qui entraînait des temps de trajets importants pour rejoindre le lycée de secteur voire une nécessité d'internat (qui n'offrait qu'un nombre limité de places). Cette situation était peu favorable à la persévérance scolaire des enfants, surtout qu'il y avait, à proximité, la possibilité de commencer à gagner sa vie plus tôt.

Ce facteur de mixité, associé à une sectorisation, me semble d'une grande importance, même si on en voit bien les limites.

Tu évoques la standardisation de la formation des enseignants, c'est évidemment un fait, mais dans les lycées de centre-ville, les places étaient chères pour les profs, et elles n'étaient pas occupées par des enseignants débutants... par ailleurs, les concours de recrutement étaient aussi très exigeants (bien plus qu'aujourd'hui). Certains professeurs

pouvaient avoir ainsi un certain rayonnement culturel que l'on retrouve moins maintenant.

La standardisation des programmes et des examens constituait, du coup, un des indicateurs plutôt fiables de la performance des établissements, par les taux de réussite. C'est un peu toujours le cas.

Cette réflexion sur mon propre parcours scolaire et les effets de la sectorisation, me renvoie à un autre souvenir, celui de mes débuts en tant qu'enseignante au lycée général et technologique Le Corbusier de Poissy (78) où j'ai passé 14 ans. La mixité y était réelle avec une population de "centre-ville" (enfants de médecins, ingénieurs, avocats, commerçants), mélangée à une population d'ouvriers de l'automobile, géographiquement parquée dans des cités périphériques où se situait le lycée. Cependant, ce lycée pratiquait en interne une politique éducative de ségrégation... les seconde 1, 2 et 3 avec les options allemand, grec ou latin, et les autres secondes jusqu'à 17 avec une tacite et honteuse hiérarchie (au point qu'il y avait des classes presque complètes d'enfants d'immigrés). La jeune professeure certifiée que j'étais a débuté dans ces classes de numéro élevé ainsi que dans les filières technologiques tandis que les classes scientifiques du lycée général étaient réservées aux profs expérimentés (essentiellement agrégés). Ces classes se "méritaient" pour les profs, comme pour les élèves... tu imagines l'ambiance. Les résultats de ce lycée n'étaient pas exceptionnels globalement, même si ceux des filières "prestigieuses" étaient très bons. J'ai beaucoup lutté syndicalement contre cette hiérarchie implicite et destructrice, sans beaucoup de succès, puis je suis partie. Il me semble quand même que ces pratiques sont moins développées même s'il reste des tentatives éparses par le biais de classes à projets, offertes à des enfants parfois "triés".

Tiens, à ce propos, j'ai le cas récent dans un collège de l'académie que je suis avec attention : il y a la classe "sport", la classe "théâtre", la classe 'bilangue", potentiellement une classe "sciences" (projet sur lequel j'essaie d'imposer de la mixité), et surtout des classes "sans projet" qui me chagrinent. Toutes les classes à thème ont un fort ancrage avec le milieu associatif, culturel, sportif... local, mais on voit bien que l'objectif en est détourné. Nous travaillons ensemble avec la cheffe d'établissement pour faire évoluer cela. Mais ce n'est pas facile parce que cet établissement est justement bien ancré dans le paysage de cette petite ville industrielle et que les classes à projets se remplissent "sur le marché" de la ville où les professeurs ont aussi leurs habitudes et leur cadre de vie.

15. Du national au local : éclairages

58. *Entretien avec monsieur Philippe Vincent, secrétaire général du syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale (Snpden-Unsa[214]), réalisé le 2 mars 2021.*

SB : Comment se positionnent les chefs d'établissement entre représentants de l'État et autonomie de l'établissement ?

Secrétaire général : Chef d'établissement représentant de l'État et autonomie des établissements, on peut avoir quand même un peu de difficulté à trouver des points d'équilibre entre ces deux notions. Il s'agit d'un questionnement de fond qui est un peu consubstantiel de la création d'un corps de personnels de direction avec statut d'État. En acquérant ce statut-là, en parallèle des lois de décentralisation, c'est évident qu'on mettait plutôt la focale sur un certain centralisme. Notre syndicat étant originaire d'une pensée de gauche, jusque dans les années 80 la tendance était plutôt centralisatrice que décentralisatrice, globalement, avec les questions de laïcité, même si on sait bien ce qu'il s'est passé avec les lois Deferre et la présidence de Mitterrand dans les années 80. Ce pôle-là de notre syndicat, je ne sais pas s'il était majoritaire en interne, mais il était sans doute prégnant dans les analyses et quelque part culturellement dominant chez nous. Voilà pour la référence historique du syndicalisme des personnels de direction. Alors à l'opposé de ça, c'est vrai qu'il y a toujours eu une tension et on a parfois eu du mal à faire cohabiter les deux notions : un centralisme égalitaire et la volonté de considérer que l'EPLE devait être plutôt au plus près de son territoire et qu'il fallait qu'il soit un établissement autonome.

Qu'est-ce que c'est qu'un établissement autonome ? Comment il s'empare de cette autonomie ? Qui la pilote, l'établissement lui-même au travers de sa propre composante, autour du conseil d'administration ? Quelle est la part du chef d'établissement dans cette espèce de dualité, de double positionnement comme représentant de l'État et exécutif de son C.A. ?

Il y a aussi la question traditionnellement des moyens. C'est nous qui avons porté cette question et c'est assez ancien l'idée des 3 corbeilles. Une corbeille en termes de moyens, fixe, qui est celle en gros des programmes et horaires nationaux. Une corbeille de déclinaison locale et une corbeille d'autonomie. Sans qu'on n'ait d'ailleurs jamais réussi très exactement à déterminer quelle doit être la marge d'autonomie. Mais on l'a toujours quand même plutôt soutenue et plutôt cultivée.

Et puis un 3e phénomène qui est venu apporter de l'eau au moulin de tout ça, c'est le rôle quand même de plus en plus important des collectivités territoriales, qui ont depuis une bonne trentaine d'années, investi le champ éducatif. Pas seulement en termes de moyens, mais aussi en termes de politique publique. Il a fallu qu'on apprenne progressivement à composer avec les collectivités territoriales. Au travers de nos motions, nous n'avons pas trouvé le point d'équilibre entre pilotage national et action territoriale.

SB : Est-ce que la position du syndicat a évolué sur l'autonomie, et plus particulièrement sur la capacité de l'établissement à s'adapter à ses réalités locales ?

Secrétaire général : Le frein que j'évoquais un peu en initial, c'est toujours cet arrière-plan assez constitutif chez nous des notions d'égalité et d'équité. Il y a toujours dans la balance, la pesée entre poids du national et poids du local. J'ai toujours considéré cette position assez fausse, ou en tout cas pas très assurée. Quelque part le cadre national était un peu le garant de l'égalité ou de l'équité. Je dirais que c'est souvent plus un postulat

[214] Syndicat national des personnels de direction de l'Education nationale, traditionnellement majoritaire chez les personnels de direction.

qu'une vision concrète des choses. Ayant l'avantage d'avoir une fonction nationale, je peux comparer, sans parler de mon propre parcours professionnel. On voit bien quand même qu'entre deux EPLE dans deux territoires différents, et même en prenant les mêmes catégories d'EPLE, il y a quand même des différences d'organisation, de pilotage, de relations avec le territoire, avec les usagers, avec les politiques locales. Ça tient quand même peut-être un peu plus du postulat, de l'idéologie, que de la réalité. Je reprends mon expression de la pesée des différentes composantes. On s'aperçoit tout de même que donner à l'établissement une meilleure adéquation avec ce qu'il rencontre sur le terrain, ça profite mieux aux élèves parce que l'objectif c'est quand même que les performances des élèves, leur réussite, soient plutôt améliorées. On sent bien, intuitivement que la réalité du terrain ne peut pas être évacuée. J'ai le souvenir d'un séjour à Mayotte et d'un séjour en Guyane qui renvoient quand même à une prise de conscience de cette réalité. Il faut donc relativiser le postulat de l'égalité.

Il y a 3 questions derrière : la question de la détermination de la part de l'autonomie si on veut conserver cette espèce de verticalité. Une forme de référence nationale, quel pourcentage, quelle part on délègue à l'autonomie, jusqu'où on va ? C'est un premier questionnement. Le 2e questionnement est un peu connexe à celui-là. C'est la question de la pérennité des politiques. Si l'on estime que l'EPLE a une part d'autonomie, si on veut en mesurer les effets, il faut quand même qu'elle soit un peu durable. C'est toujours un vrai sujet, qui renvoie d'ailleurs à l'instabilité des entourages politiques, qu'ils soient d'ailleurs nationaux ou locaux parce que les deux peuvent varier. Et puis 3, c'est aussi un peu cette conséquence-là, le risque que si on est trop près du territoire, de devenir trop dépendant aussi des politiques locales, de se faire alors « kidnapper », absorber, corseter, par une trop grande prégnance du local, qui du coup pèserait trop lourd.

C'est donc un subtil équilibre, on n'a jamais été fichu de trancher entre ces différents éléments, en particulier dans le poids de chacun. Ce qu'on réclame par exemple, et ça on n'arrive pas à l'obtenir, c'est une forme de pérennité des politiques publiques, que le système français, il faut le dire, ne nous garantit pas trop, malheureusement, pour tout un tas de raisons. C'est quand même un handicap parce qu'on sent bien qu'on n'aurait déjà pas besoin de ce frein-là pour être un peu handicapé, celui-là en plus ne nous aide pas. Il est même parfois gênant. Je pense que l'autonomie a quand même fait ses preuves globalement et que le succès de l'EPLE, qui est quand même un outil dont on voit bien, et en particulier là en période de crise, à quel point il est agile et capable de s'adapter, répondant bien aux différentes situations locales, plaide en faveur de plus d'autonomie, et globalement l'évolution des mentalités syndicales va plutôt dans ce sens. Les structures un peu centralisatrices étaient historiquement assez prégnantes chez nous pour des raisons sans doute politiques dans l'ensemble, de nos syndiqués. De ce fait on a plutôt abordé l'autonomie par des sujets que par une analyse globale.

SB : Il me semble que cette question de l'autonomie est portée plus loin par un autre syndicat de personnels de direction, le Sgen-Cfdt.

Secrétaire général : Je crois que, historiquement, c'est vrai. Pour des raisons, qui renvoient sans doute à leur histoire un peu autogestionnaire des années 70. Historiquement, syndicalement, on ne venait pas des mêmes pôles. Ils venaient de la démocratie chrétienne et nous plutôt de la gauche et parfois, pour certains de chez nous, de la gauche communiste. Je pense effectivement que le Sgen sur ces questions-là était sans doute moins frileux que nous.

SB : Nous avons dans l'académie d'Aix-Marseille des réalités très différentes si l'on considère Marseille et le nord du département des Hautes-Alpes.

Secrétaire général : C'est justement cette difficulté d'équilibrer entre politique, en l'occurrence, académique plus que nationale ici, et particularité locale. C'est la vraie question. Il y a plusieurs sous composantes.

Il y a la question de l'équité, comment, sur quel prisme, je cherche à pondérer cette espèce d'obligation que j'ai d'apporter à tous les élèves d'une même académie les mêmes moyens, les mêmes chances, etc.

Comment pondérer le critère de ruralité ? C'est une réflexion qui est en train d'entrer dans le champ de la réflexion avec la réforme de la carte de l'éducation prioritaire. On voit bien d'ailleurs dans les débats ce qu'on dit de manière plus ou moins assurée, sur une forme de manque d'ambition assumée des gamins des secteurs ruraux. Pour avoir travaillé en plein milieu du centre Bretagne, c'est quelque chose qu'on se traînait aussi un peu. Mais cette donnée a l'air d'être mise en cause aussi par les chercheurs en disant que non, il n'y a pas forcément de corrélation dans tout ça. J'ai lu un entrefilet il n'y a pas longtemps là-dessus, il n'y a pas forcément de corrélation directe entre ruralité et manque d'ambition. Alors après c'est plutôt aussi la question si on veut cultiver l'ambition, qu'est-ce qu'on met à portée des élèves pour que l'ambition soit raisonnablement soutenable ? Parce qu'effectivement, si tu prônes une ambition forte mais que le premier lycée en sortie du collège ouvrant à une telle spécialité un peu rare est à 150 kilomètres ou 200 kilomètres, c'est un discours un peu creux, tu peux le soutenir, mais il ne se traduit pas dans la réalité. Il y a donc ces questions-là, je dirais d'équilibre.

C'est la question des équilibres, au niveau des choix de pilotage, de ce qu'on met dans la corbeille. A partir du moment où on garantirait à l'ensemble des EPLE une marge, assez conséquente et qui puisse être rendue opérationnelle assez facilement, d'autonomie, on pourrait assez facilement aussi arriver à ce que le collège du bout des Ecrins fasse des choix d'autonomie différents de celui des quartiers nord de Marseille, mais qui aient autant de sens pour lui qu'ils en auraient pour le collège du quartier nord de Marseille. Il y a forcément une adéquation ou un besoin de prendre en compte la réalité territoriale. Avec par exemple, s'il y a de l'éloignement géographique, est-ce qu'il faut développer une politique d'internat, y compris en collège, pour permettre une forme d'égalité des chances dont on n'a absolument pas besoin à Marseille, encore que la proximité marseillaise vue par les transports en commun peut être parfois une absence totale de proximité ? Quels moyens on donne au sein d'une académie pour prendre en compte cette diversité territoriale, sans que ce soit les unes contre les autres ? C'est ces grands équilibres-là qu'il faut du point de vue du pilotage réussir à maintenir. Pour autant, tout le monde le sait bien, l'obligation géographique des questions de distance, de climat, dont on doit à tout prix tenir compte, a plutôt tendance à être évacuée en disant qu'on pourra faire sans.

SB : Est-ce qu'un élargissement des réseaux académiques aux acteurs du territoire apporterait une plus grande prise en compte des réalités territoriales de façon à mieux orienter l'autonomie des établissements ?

Secrétaire général : J'imagine que cela n'a pas été conçu comme cela par le recteur Beignier quand il les a créés. Mais ce ne serait pas inintéressant qu'on aille effectivement vers cela parce que dans le maillage de l'organisation territoriale hors Education nationale, politique voire d'autres ministères, on voit bien que les lieux de rencontre et les lieux d'échanges sont extrêmement rares. L'ayant vécu comme chef d'établissement, il est nécessaire d'agir à différents niveaux pour essayer effectivement d'apporter des appuis, des cofinancements, de l'influence ou que sais-je encore. Ce qui est un peu gênant justement, c'est que ça ne repose que sur des liens interpersonnels et que ça me paraît difficile. Alors en plus, nous-mêmes n'avons pas une durée extraordinaire dans le mandat

de chef de tel établissement. Les politiques, par définition, sont changeables au gré des élections. Ça fait quand même pas mal de facteurs.

Et je dirais que par ailleurs, il y a très peu d'endroits où les professionnels et les politiques ou des professionnels politiques, je ne sais pas comment il faut dire, peuvent se mettre ensemble pour discuter de sujets les concernant à titre « inter-catégoriel ». Ce n'est pas dans les CDEN ou dans les réunions qu'on a parfois, une ou deux fois par an avec les collectivités départementales que ça avance beaucoup. Certains départements, les régions plus, mais certains départements ont mis en place des espèces de groupes de concertation permanents avec les représentants des personnels de direction. On est quand même encore à une maille qui est assez élevée et sans doute pas très adaptée à la réalité un peu prégnante des territoires ruraux.

Cela ne me choquerait pas que les élus locaux siègent dans les réseaux. Alors après c'est le problème aussi de cette « volonté » de pilotage et de contrôle de l'Education nationale. Est-ce que l'institution est prête à laisser une autonomie, sans présence hiérarchique forte, même si les DAASEN[215] viennent assez souvent dans les réunions de réseau, un espace d'ouverture et d'échanges ? En imaginant même qu'on ne soit que dans les échanges, et pas forcément dans le décisionnel, entre des politiques locaux et le chef d'établissement à l'aune d'une superficie territoriale qui reste à déterminer, qui pourrait, par exemple, être celle du réseau. Encore que je me demande parfois si, enfin, au vu de ce que sont les réseaux, et c'est vrai que le nôtre est tellement énorme qu'on est en train de le subdiviser en 3, se pose même la question de savoir si c'est le réseau qui est la bonne dimension.

SB : A la question de la prise en compte de la réalité territoriale, s'ajoute celle du temps nécessaire pour l'acquérir. Est-ce que les délais de mobilités imposés aux personnels de direction sont compatibles avec une réelle implication territoriale ?

Secrétaire général : On n'a pas été sollicité dans ce sens-là. C'est une espèce de vulgate chez nous. Il y a un mandat minimal de stabilité entre 3 ans et 9 ans dans un même établissement pour les personnels de direction. D'ailleurs 3 ans on peut se demander si ce n'est pas le minimum minimorum même si beaucoup de collègues bougent bien au-delà des 3 ans. Alors 9 ans ça peut être 9 plus 2 parce qu'avec le système de dérogation, certains arrivent à faire 11 ans.

On s'était dit que finalement, la stabilité, était plus près de l'enkystement que de la mobilité. J'ai le souvenir, à la limite de la caricature, d'un collègue qui avait dû faire 30 ou 32 ans sur place, dans un petit collège rural des Côtes-d'Armor et une fois en retraite, il était devenu maire, un excellent maire d'ailleurs qui connaissait sa commune, c'est le moins qu'on puisse dire. C'était peut-être la limite complètement à l'opposé d'une trop grande stabilité dans le territoire. Ayant eu la chance d'avoir été commissaire paritaire national pendant longtemps, je dirais que la volonté d'un maximum de collègues était quand même de bouger et de bouger plutôt vite. Il est vrai qu'il y a d'autres questions derrière, des questions d'amélioration de rémunération, de statut, de carrière. Il n'y a pas que l'ancrage territorial, il y a d'autres paramètres qui entrent en ligne de compte et sur lesquels d'ailleurs, il faudrait peut-être réfléchir.

Du point de vue général de la profession, on considérait que la mobilité était plutôt, y compris pour la dynamique des établissements eux-mêmes, une bonne chose. Pour l'instant cette approche n'est pas vraiment remise en question, pourtant on est bien représenté dans les territoires, on a un maillage suffisamment fin. On a quand même une

[215] Directeur académique adjoint des services de l'Education nationale.

majorité de collègues qui exercent en milieu rural statistiquement. Si ça ne remonte pas, j'aurais tendance à penser que ce n'est pas une demande.

SB : Peut-être due au fait qu'une absence de mobilité induit une stagnation certaine dans la carrière.

Secrétaire général : C'est quelque chose qu'on a déjà pensé effectivement du côté de la carrière en essayant, c'est la réflexion qu'on a autour de la notion de classement des établissements, en essayant justement de trouver un système qui n'oblige pas un collègue à bouger uniquement parce qu'il en aurait besoin pour accroître ou ne serait-ce que maintenir sa rémunération. On essaie de déconnecter cette réflexion-là en disant : il ne faut pas que le collègue qui a envie d'une certaine stabilité soit pénalisé en termes de carrière. On n'y est pas encore arrivé parce que malheureusement la DGRH n'a pas envie de s'attaquer à un dossier qui de ce point de vue-là est extrêmement lourd. Parce que ça veut dire quand même remettre en question la situation de 7800 EPLE publics et puis de 14000 personnels de direction. Cela fait réfléchir. Et puis comme ça se réfléchit à court terme, parce que le classement est revu tous les 3 ans, je dirais qu'il n'y a aucune DGRH que j'ai connu qui prenne le risque, alors qu'on les y poussait plutôt, au moins en termes de construction d'une réflexion et d'analyses, de se dire je n'ai que 3 ans pour tout chambouler.

Mais cela fait quand même partie de notre réflexion. On a toujours pensé effectivement que la mobilité était plutôt un avantage pour les raisons évoquées, mais on cherche quand même à réfléchir à ne pas empêcher une stabilité par le biais d'une forme de pénalisation sur la carrière ou sur la rémunération.

SB : Quelles sont les spécificités du travail d'un chef d'établissement en territoire rural, qui dans la plupart des cas n'a pas d'adjoint ?

Secrétaire général : J'ai été principal dans un collège d'environ 600 élèves en milieu rural. Je dirais que c'est un métier tout à fait particulier, assez différent de celui que j'ai pratiqué ailleurs parce qu'après j'ai plutôt eu des cités scolaires en milieu urbain, ou semi-urbain, que rural. Mais c'est sans doute le terrain où j'ai eu le plus d'espace de manœuvre, où j'ai eu le sentiment de pouvoir faire le plus de choses en n'étant pas trop bridé. C'est celui sans doute aussi qui m'a demandé la plus grande implication personnelle si on veut aller au contact des usagers et des élus.

J'ai un souvenir de ma prise de fonction. Mon premier carton d'invitation, en arrivant le 25 août, c'était un comice agricole. J'y suis allé, j'ai vu tous les maires du canton, ils m'ont dit « ça fait au moins 30 ans qu'on n'avait pas vu le principal du collège dans un comice agricole ». J'ai peut-être fait le bon choix, ça m'a facilité les choses. Mais ça demande quand même une forme de motivation, d'implication personnelle, du temps. C'est extrêmement prenant avec des avantages, c'est à dire effectivement la capacité à maîtriser les choses, à très bien connaître son milieu. C'est à des échelles où on connait pratiquement les élèves un par un et parfois aussi les familles, parce qu'on a les fratries.

On a aussi la capacité à voir aboutir nos projets parce que, comme il y a une forme de proximité avec les élus locaux, jusqu'à une certaine échelle, ils sont prêts effectivement à s'investir pour leur établissement et à t'accompagner. J'ai le souvenir d'un travail autour de l'amélioration du transport scolaire par exemple, ou des choses comme ça, obtenir des subventions assez importantes à l'époque pour le foyer socio-éducatif. Mon CPE était le premier adjoint d'une des communes, on se voyait au boulot, puis on se revoyait le soir à l'intercommunalité. Mais alors aussi avec des limites, le risque de la trop forte implication personnelle et de tisser avec les élus des rapports qui soient au-delà du simple rapport avec le fonctionnaire ou le représentant de l'État. Au moment des élections, on se

demande si tu ne roules pas pour les uns ou pour les autres, on arrive à des limites de l'implication.

J'ai touché du doigt l'espèce d'adéquation entre le chef d'établissement et son propre établissement. Au bout d'un moment, je me demande si ne on confondait pas l'établissement avec son principal parce qu'il y avait une espèce d'osmose, de partie prenante. Or, pour autant, je pense que c'est effectivement le poste où j'ai fait le plus de choses. J'ai sans doute été au plus près du terrain et le plus impliqué et sans doute aussi le plus reconnu parce qu'il y avait une forme de retour quasi direct sur investissement du point de vue des élus qui voyaient bien à quel point notre action apportait à l'établissement et quel parti on pouvait en tirer. Mais c'est aussi celui où j'ai touché un certain nombre de limites. Quand on vient te chercher pour être sur une liste électorale, tu vois bien que tu as atteint sans doute la barre à ne pas dépasser.

Cela renvoie d'ailleurs au système de candidature. Ça fait un peu terre de mission. Alors en Bretagne, s'était accru par le fait qu'on avait du privé en face. Il y avait une espèce de concurrence très marquée entre le public et le privé et on se marquait à la culotte très notablement. Mais il faut aussi peut-être si on veut tirer le bénéfice de l'application, qu'on maîtrise bien ce que ça va demander au collègue au moment où il postule pour ce type de poste. Au moins sur ce genre d'établissement l'adéquation poste profil est sans doute à regarder de près parce qu'il faut que les gens soient un peu préparés à ce qu'ils vont rencontrer.

SB : Il y a un côté hussard noir de la République, un côté militant, un engagement personnel sur ces postes.

Secrétaire général : En fait, sur ces postes-là, quand le soir tu vas dans les réunions associatives, quand tu deviens coach de l'équipe B de foot, ça va très au-delà de la simple mission de chef d'établissement.

SB : Comment valoriser cette spécificité professionnelle peu visible et qui demande du temps, alors que le système incite à être mobile ?

Secrétaire général : C'est là la question de la faiblesse de la gestion des ressources humaines dans notre institution. Le trop grand éloignement entre le niveau départemental avec en plus un tout petit noyau parce qu'au mieux dans le plus gros des départements, c'est un DASEN et 3 DAASEN Mais la taille moyenne, c'est plutôt un plus un, et donc un manque de contact avec les personnels de direction d'une manière générale. On est en train de travailler au travers de la refonte de notre évaluation sur une rencontre annuelle. On devrait avoir l'occasion de faire un point annuel, ce qui permettra peut-être de raccourcir les délais, d'obtenir que nos responsables départementaux aient une meilleure vision, une meilleure connaissance et une meilleure appréciation de notre travail.

Ça renvoie aussi à ce qu'on disait tout à l'heure, à notre dynamique de carrière personnelle. Il n'y a pas de nécessité que ce soit un tremplin, mais il n'y a pas nécessité non plus que ce soit un frein. C'est cette espèce de bonne adéquation entre un choix d'investissement personnel, certains sont prêts à s'y investir 3 ans, d'autres 5, d'autres 7, d'autres 9. Je n'ai pas d'avis d'autant plus qu'il y a des choses qui arrivent entre les deux, les trajectoires ne sont jamais linéaires et il peut y avoir tout un tas d'éléments qui perturbent.

C'est aussi la durabilité des cadres départementaux qui permet d'apprécier le travail effectué, parce que s'ils sont un peu mobiles, ils vont venir voir. Enfin moi j'ai des souvenirs de visite sur le terrain, y compris le recteur rencontrant les élus locaux. A l'époque il y avait eu une espèce de réunion avec les maires du canton. Alors ça jouait dans les deux sens parce qu'effectivement, si t'étais apprécié et reconnu, il se chargeait de faire

ta promotion. Quand t'étais pas bon, il se chargeait aussi de tracer ton palmarès un peu en gris. Au niveau départemental c'était l'Inspecteur d'académie adjoint qui avait quand même une assez bonne connaissance du terrain, d'autant plus que souvent les adjoints étaient des Inspecteurs du premier degré. Les Inspecteurs adjoints connaissaient bien le terrain avec le retour par les Inspecteurs de circonscription. Finalement, il y avait une forme de cercle vertueux qui faisait que l'action des équipes de direction sur telle ou telle portion du territoire était finalement assez bien connue, et aussi quand elle devait être reconnue.

Mais cela pose quand même la question de fond du trop grand éloignement entre notre pratique du métier sur le terrain et une autre gestion des ressources humaines qui, de mon point de vue n'est pas toujours à la hauteur. J'ai toujours dans l'oreille ce que m'a dit un jour un D.A.S.E.N. qui tentait de m'évaluer : « la DGRH des personnels de direction, je ne sait pas faire ». Je suis toujours estomaqué qu'on puisse être responsable d'un département et aller dire ça à un personnel de direction qu'on évalue. Mais c'était sans doute de son point de vue pas complètement faux, parce qu'il reconnaissait aussi sans doute une partie de ses limites.

S.B. : Nous avons abordé la question de l'ancrage territorial sous l'aspect des moyens et de l'autonomie, du point de vue également de l'implication personnelle et de la proximité du chef d'établissement. Qu'en est-il du levier de l'organisation interne de l'établissement, ce qu'on appelle d'une façon très générale la gestion des ressources humaines de proximité ? Est-il toujours question d'un recrutement local des personnels enseignants ?

Secrétaire général : J'aurais tendance à dire que, en tout cas, le dossier est sur la table. Il est sur la table pour de bonnes et de mauvaises raisons. Les mauvaises raisons, c'est un peu ce qu'on évoquait, par défaut d'attractivité ou même de possibilités, on fait un peu forcé et contraint. Effectivement, il ne faudrait pas que ce soit une mauvaise réponse à une mauvaise question parce qu'enfin, c'est ce qu'on dit depuis longtemps sur le recrutement local, on n'imagine pas pourquoi il y aurait plus de candidats pour aller sur un poste rural très isolé alors que la gestion nationale est peut-être au contraire une forme de garantie, même si on sait bien qu'on a pas mal de contractuels, des postes partagés, j'en passe et des meilleures. Mais enfin bon, on a quand même un socle assez assuré et finalement ça ne fonctionne pas trop mal. Et pour être allé aussi en Italie, il n'y a pas très longtemps, ils avaient aussi un peu les mêmes problèmes que nous dès qu'ils s'éloignaient des centres urbains. La gestion des moyens humains, c'est la capacité, je dirais, à savoir ce qu'on met dans la 3e corbeille, autour de la marge d'autonomie. Je me rappelle avoir vécu le début des recrutements des CUI[216]. Ne serait-ce qu'en recruter deux dans un petit collège rural, ça avait été la croix et la bannière, ça ne se précipitait pas. Il faut aussi bien mesurer les vertus d'un système national qui apporte un certain nombre de garanties et d'assurances, même avec ses loupés, ses ratés et ses inconvénients.

Ce qui pourrait être mis quand même, je dirais raisonnablement, dans la main de l'établissement, ce sont les moyens de remplacement. Qu'on nous dote d'une espèce de volume garanti de moyens de remplacement, et qu'on ne soit pas systématiquement, alors qu'on a parfois les volontaires sous la main, à quémander quelques heures à un service gestionnaire. J'avais convaincu l'ex-patron de la DSM de nous doter de cette enveloppe mais il est parti à Montpellier, donc c'est tombé à l'eau.

[216] Le contrat unique d'insertion (CUI) associe formation et/ou accompagnement professionnel pour son bénéficiaire et aide financière pour l'employeur. Il vise à faciliter l'embauche des personnes ayant des difficultés à trouver un emploi. Le contrat d'accompagnement dans l'emploi (CUI-CAE) s'adresse au secteur non marchand. Le contrat initiative emploi (CUI-CIE) concerne le secteur marchand.

Par ailleurs, il y a l'autre piste qui est celle « des postes à profil ». On peut imaginer aussi travailler sur ce qu'est un support de prof de langue en établissement rural isolé. Surtout, si c'est une LV2 qui risque de se partager entre 2 ou 3 bahuts d'un territoire un peu isolé, peut-être qu'il vaudrait mieux, effectivement, je ne sais pas si ça encouragera les candidatures, que les candidats sachent à quoi s'attendre. C'est au minimum ce qu'on devrait leur devoir.

Autour de l'autonomie il y a sans doute moins de freins aujourd'hui parce qu'on voit bien de l'autre côté les difficultés de la centralisation, même si elle part d'Aix-en-Provence, à assurer la bonne gestion de la dernière maille de la dernière raquette au plus près des Alpes. Quelles sont les marges de manœuvre dont on dispose ? Quelles sont celles qui peuvent être vraiment opérationnelles ? Il ne s'agit pas non plus de partir sur des a priori de principe en disant il faut de l'autonomie pour l'autonomie. C'est aussi quels sont les bons niveaux et quels sont les bons thèmes à aborder et ce qui rendrait vraiment service à l'établissement. On sait bien que la question du remplacement en zone rurale, c'est un vrai sujet en soi.

SB : Pour revenir sur l'autonomie organisationnelle, le chef d'établissement italien a la possibilité de désigner son adjoint parmi les enseignants volontaires. Il peut aussi décharger certains personnels pour accomplir des missions de Vie scolaire puisqu'il n'y a pas de CPE N'y aurait-il pas intérêt à laisser au chef d'établissement une partie de la définition des missions des personnels en desserrant le carcan du statut ?

Secrétaire général : Ça recoupe un peu l'idée qu'on a depuis longtemps que les EPLE sont globalement sous administrés. Il faut avoir une conception un peu large de l'administration, plutôt que de vouloir assurer la même chose à tout le monde via les statuts, via les emplois et via les postes. On ferait peut-être mieux d'aller vers un système plus souple. On pensait que les IMP[217] pourraient conduire à ça. Le problème c'est qu'on nous a donné une dotation un jour et puis qu'on n'y retouche pas, voire on nous l'ampute un peu. Mais on n'est pas allé non plus une fois de plus jusqu'au bout, je pense par absence de conception d'ensemble et de pérennité d'action.

On voit bien quand on se balade dans la plupart des pays étrangers, la plupart des enseignants ont des missions un peu autres que strictement d'enseignement. Parfois c'est très proche, c'est seulement de la coordination d'équipe, parfois ça va plus loin. Pour avoir fait pas mal de pays étrangers, ils ont souvent un prof chargé des relations internationales, alors déchargés pour partie ou rémunérés en complément. Mais ils ont quelqu'un et ce n'est pas forcément un personnel de direction. C'est un débat qu'on a, je l'avais encore ce matin lors d'une audience avec le cabinet du ministre, mais on a quand même de grosses difficultés avec les centrales syndicales enseignantes. Sortir de l'idée qu'on puisse être strictement sur le statut, c'est compliqué.

L'exemple de l'évolution des missions des coordonnateurs d'équipe est emblématique. Il n'y a plus beaucoup de bahuts où il n'y a pas de coordinateur d'une équipe disciplinaire. C'est inscrit nulle part, ce n'est pas statutaire, c'est rémunéré à la va comme je te pousse et selon les moyens de l'établissement. N'empêche qu'à peu près partout, aujourd'hui, tout le monde reconnaît que pour faire fonctionner une équipe, surtout si elle est un peu étoffée, c'est pas mal d'avoir un prof qui fasse le relais entre la direction, ses collègues ou d'autres composantes. La difficulté, c'est que comme d'habitude, on le fait sous la pression des événements plutôt que par anticipation.

Maintenant on en est à chercher comment on pourrait rentrer ça dans le statut des profs. J'ai entendu ce matin le secrétaire général adjoint de la F.S.U. dire que ce n'était pas

[217] Indemnité pour mission particulière. Le travail en direction du territoire n'est pas prévu spécifiquement.

par le statut qu'il fallait trouver la réponse mais plutôt par les moyens, le volontariat et la valorisation. Effectivement, si le prof qui s'investit dans ces missions-là lui aussi ne trouve jamais un retour sur investissement parce que tout se fera à l'ancienneté, je ne suis pas sûr que ce soit très encourageant pour développer ce type de missions intermédiaires. Je pense qu'il y a peut-être moins de prévention aujourd'hui qu'avant à réfléchir à des fonctions un peu « entre-deux », qui d'ailleurs peuvent être temporaires, un prof peut très bien avoir envie de faire ça pendant quelques années et pour tout un tas de raisons ne pas faire ça pendant 25 ans.

L'établissement a besoin de plus de souplesse et on voit bien que ce qui fonctionne parce que c'est facile dans les gros établissements très administrés où il y a des équipes très importantes, ça fonctionne beaucoup moins dans les petits établissements où il n'y a pas l'infrastructure. Or je dirais que la base est la même dans à peu près les deux types établissements. Il y aura vraisemblablement un chef, un gestionnaire, un CPE et sans doute il y aura même un peu plus parfois. Mais si le noyau est à peu près le même, avec le même noyau on ne fait pas du tout la même chose dans l'année. Pour avoir dirigé les deux types d'établissement, je vois bien que ce n'est pas pareil.

SB : On peut même ajouter l'enseignant documentaliste dans le noyau, au cœur de l'établissement.

Secrétaire général : Un peu plus de souplesse, un peu plus de pérennité et un peu plus de moyens à la main du chef d'établissement serait sans doute une partie de la réponse du problème. Mais on a des opposants des deux côtés. Le ministère qui est toujours dans sa version « je veux tout contrôler, je veux tout mesurer ». Et puis les syndicats enseignants qui campent sur des positions un peu anciennes pour ne pas dire autre chose.

SB : Est-ce que, comme on l'entend, la prochaine étape de la décentralisation va concerner certains personnels de l'établissement après les agents d'accueil et d'entretien ?

Secrétaire général : Alors je dirais que pour l'instant, on campe un peu sur nos positions, mais plus par habitude qu'autre chose. Il se trouve que j'ai été au cœur de l'affaire puisque c'est nous qui avons corédigé avec le secrétaire général de A&I-Unsa[218], la proposition qui est dans ce qui sera peut-être un jour la future loi 4D[219] (il n'est pas du tout certain qu'elle soit votée parce que le projet de loi vient de partir au Conseil d'État). La disposition qui est prévue c'est un pouvoir de l'instruction, parce qu'au début on était sur une autorité partagée, entre autorité hiérarchique et autorité fonctionnelle. Finalement on a réussi à faire reculer pour autant que ce soit accepté par le Conseil d'État avec un pouvoir d'instruction. Un pouvoir d'instruction à titre temporaire, puisque ce serait sur une expérimentation de 3 ans. Et l'évaluation resterait à la main du chef d'établissement. On a trouvé une espèce de poids moyen.

Du point de vue des collectivités, il y a des idées fausses. Elles-aussi sont toujours depuis des années sur l'idée que le statut d'emploi leur donnera des moyens d'action. On a des contacts assez réguliers avec Régions de France -moins avec les départements- ils ne sont pas obnubilés du tout par cette question. Alors c'est vrai qu'ils gèrent les lycées, donc là aussi le rapport n'est pas le même, le niveau d'emploi n'est pas le même. On les a à peu près convaincus qu'il vaudrait mieux que les collectivités s'investissent dans les contrats tripartites, et dans une contractualisation bien pensée. Qu'elles disent plutôt ce qu'elles envisagent pour l'établissement, ce qu'elles sont prêtes à y mettre, quels sont

[218] Administration et Intendance, un syndicat de l'Unsa qui syndique les personnels administratifs de l'Education nationale.

[219] Projet de loi relatif à la différenciation, la décentralisation, la déconcentration et portant diverses mesures de simplification de l'action publique locale.

leurs objectifs et qu'on discute de ça. Mais dans un vrai sens de contrat social, on se met d'accord à 3, pour autant que l'État soit capable de faire un contrat à 3, ce qui est un vrai sujet en soi. On se fixe une espèce de cahier des charges et de feuille de route. J'ai assisté à la discussion avec Jacqueline Gourault[220], qui nous dit : « je ne sais pas dans quel département il y a un gestionnaire qui n'a pas voulu faire un menu bio un jour sur 5 ». Si l'entrée c'est par ce niveau-là, on n'en sortira jamais. Nous essayons de les convaincre que ce n'est pas forcément par l'autorité, d'ailleurs en quoi le fait qu'elle soit responsable des A.R.L. a notablement changé la vie interne des établissements en termes de compétences qu'elles ont particulièrement sur la restauration, l'hébergement, l'entretien. Je ne suis pas sûr que ce soit par les personnels que cela ait beaucoup bougé. Si on a beaucoup bougé, c'est par les investissements qu'elles ont consenti et puis par les efforts qu'elles ont faits vraiment. Le sentiment que ce soit par les personnels que ça a beaucoup bougé me paraît erroné. Il y a sans doute d'autres moyens d'actions pour les collectivités d'investir ce champ-là que prendre la main sur le gestionnaire, ce qui à mon avis d'ailleurs, ne changera pas grand-chose. Ou compliquera peut-être leur vie parce qu'ils risquent d'être coincés entre le marteau et l'enclume, entre le chef d'établissement représentant de l'État et une collectivité. Donc je ne suis pas certain qu'on y gagne et que les établissements au final y soient très gagnants. Il faudrait peut-être sortir des dogmatismes et des idées préconçues et aller chercher des dispositifs un peu innovants qui seraient peut-être plus opérationnels.

SB : Quel serait le niveau idoine pour conclure ces contrats tripartites, et avec qui ?

Secrétaire général : J'ai le souvenir d'avoir participé tous les ans à l'assemblée générale du syndicat intercommunal de transport scolaire. Là effectivement, la proximité avait son rôle, parce qu'on savait les uns et les autres de quoi exactement parler. Sur sept ou huit communes, on savait exactement où était l'arrêt de bus, ce qu'il desservait ou pas. Le jour où le Département a pris la main, on a plutôt eu des difficultés et un manque à gagner alors que c'était relativement bien géré. C'est vrai que c'était géré en proximité, une secrétaire de mairie qui faisait quelques piges en plus pour assurer le secrétariat, un adjoint qui était président du syndicat intercommunal. Mais il n'empêche que ça fonctionnait avec les deux établissements, les deux collèges, le public et le privé, parce qu'en l'occurrence il y avait les deux sur le même transport. Ils étaient bien desservis et ça a fonctionné.

Donc cette idée que la proximité soit forcément un gage d'opérationnalité, ça dépend où l'on met la notion de proximité. Je ne suis pas persuadé que le Département 13 vu de Marseille, soit très efficace pour gérer un collège à Trets ou à Fuveau.

[220] Ministre de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales (2018-2022).

59. Entretien avec monsieur Claude Bisson-Vaivre, chef d'établissement puis IGEN honoraire, réalisé le 26 février 2021.

SB : Quels liens as-tu entretenu avec les territoires dans ton parcours professionnel ?

Claude : Deux choses ont peut-être déterminé mes choix professionnels. J'ai une formation en éco-gestion, l'aspect gestion a certainement eu un impact sur mes choix. J'ai très vite souhaité prendre le pilotage d'une organisation. Et puis j'ai eu une rencontre avec un établissement et un territoire particulièrement défavorisé. J'ai été proviseur-adjoint d'un lycée technique industriel, ex-école nationale professionnelle à Vierzon, territoire de l'industrie, nœud ferroviaire. L'expérience que j'ai eue avec le chef des travaux a complètement déterminé mes choix ultérieurs. C'est la raison pour laquelle j'ai demandé un établissement technique et professionnel en tant que proviseur. Il y a la fois une pédagogie particulière qui prend en compte les compétences psychosociales mais aussi un travail collaboratif intéressant. Il y avait aussi la mise en stage des élèves qui m'a permis de connaître cette branche industrielle. J'ai ensuite été proviseur d'un autre lycée technique et professionnel où j'ai pu de nouveau travailler avec le chef de travaux. Le chef de travaux est très important pour connaître le territoire. Il y a ici en Alsace une grande tradition d'ancrage des établissements scolaires.

J'ai travaillé dans ce sens avec le recteur de Gaudemar qui est à l'initiative des clubs école entreprise. Je me suis beaucoup investi dans la connaissance du territoire de l'établissement jusqu'à ce que je devienne DAASEN puis DASEN. J'ai été DASEN de la Marne. J'ai moins ressenti l'impact du territoire mais en allant dans les établissements je sentais bien les choses tout de même. Je ne m'adressais pas de la même façon à l'IEN ou au principal de Sainte Ménehould ou à la principale d'un collège de Reims. Après un passage au ministère, j'ai été nommé DASEN de la Meurthe et Moselle et là aussi j'ai été très marqué par le territoire y compris dans mes décisions de carte scolaire. Je ne pouvais et ne voulais pas traiter de la même façon les territoires en pleine crise industrielle, même s'il n'y avait plus d'école ! Ma formation de départ a vraiment marqué mes choix professionnels.

SB : Est-ce que tu as pu identifier des freins face à cette nécessité de prendre en compte le territoire ?

Claude : J'ai été adjoint dans un établissement général qui avait une section technique G1, G2, G3 à l'époque. L'objectif était de mettre l'école en situation de réussite, de développer l'esprit critique et la culture en faisant fi des conditions de réception de certains élèves qui n'étaient pas tous dans un environnement familial porteur. Je me souviens en tant qu'enseignant d'un collègue d'histoire qui me dit après que la sonnerie eut retenti, alors qu'il tournait vers les salles de l'enseignement général et moi vers les salles des séries technologiques : « Bon, moi je vais aller faire réfléchir mes élèves ». J'espère que les choses ont changé ! J'ai essayé de les changer mais c'était très difficile, entre les agrégés enfermés dans une discipline et les élitistes qui ne s'adressaient qu'à une partie des élèves. Il y avait une vraie convergence entre le Snes et le Snalc dans la volonté de classer les élèves. J'ai tout de même un peu fait bouger les lignes.

En revanche dans l'enseignement industriel les gens étaient préparés. Les professeurs d'enseignement général connaissaient leur public et n'hésitaient pas à travailler avec les enseignants des matières professionnelles. Je pense aux profs de langue qui voulaient travailler autrement et que j'ai soutenus. Je suis un fervent défenseur des établissements polyvalents pour croiser les regards. Il est vrai que certaines disciplines peuvent être instrumentalisées mais cela n'empêche pas d'enseigner la culture et l'esprit critique.

SB : Est-ce que le territoire a pu être un appui pour mieux connaître les élèves ?

Claude : Ici en Alsace j'organisais une semaine école entreprise. J'amenais les enseignants à visiter des entreprises. C'était possible dans l'établissement industriel beaucoup moins dans le lycée général. Cependant nous avions étendu cette expérience à l'ensemble des établissements du bassin. Je me souviens d'une prof de math qui est restée en extase devant une affiche indiquant les critères de production d'une pièce industrielle dans une démarche qualité : « Voilà qui va m'aider dans mon enseignement ». Elle est revenue souvent dans l'entreprise chercher des prétextes et des exemples pour ses cours.

En tant qu'IGEN j'avais en charge l'académie de Guyane. Nous allions voir la mise en place des nouveaux programmes du primaire. Un enseignant de CM2 me dit que dans le programme il y a des éléments plus compliqués que d'autres qui doivent être rattachés à un vécu de l'élève. Or l'environnement de Guyane ne permettait pas du tout la même appréhension. Les programmes eux-mêmes créent des différences en quelques sortes. Quel peut être le rôle de l'enseignant ou de l'IEN pour passer au-dessus de ces difficultés territoriales ?

SB : Est-ce qu'une certaine autonomie, même en matière de programmes, ne pourrait pas rendre l'établissement plus sensible à son environnement, à son milieu ?

Claude : Je ne voudrais pas laisser penser que la différence territoriale n'existe que dans des lieux aussi éloignés. Je crains que la Seine Saint Denis par exemple ne soit une petite Guyane. J'ai longtemps minimisé, même en tant que DASEN, le rôle du bassin d'éducation comme ressource éducative. Faire venir dans des réunions de bassin des chefs d'entreprise pour construire des salons de l'orientation avec des entreprises locales accompagné des parents d'élèves qui travaillaient dans ces entreprises a permis de montrer des exemples de métiers et de conduire les élèves ailleurs. Le travail collectif a progressé grâce notamment à la mise en place nationale du PDMF[221].

SB : Quel serait le niveau pertinent des réseaux académiques ?

Claude : Le premier élément est qu'il ne faudrait pas s'arrêter à une délimitation figée du réseau. Il faut pouvoir s'adapter et surtout réagir rapidement, c'est un de nos défauts. Le maillage doit être variable et surtout avoir la capacité de s'ouvrir. C'est ce que pratique le réseau ECLORE[222] dans l'académie de Poitiers. Cette ouverture est fondamentale et doit être débattue en réunion de réseau entre chefs d'établissement.

J'en avais discuté avec le recteur de Nancy-Metz, qui restait sur des bassins très Education nationale avec un lycée général et technologique, un lycée professionnel tertiaire et un lycée professionnel industriel, les collèges qui alimentaient les lycées et les écoles qui alimentaient les collèges. Nous étions plusieurs à prendre comme critère le territoire d'une façon sociologique, de même que les collectivités locales et notamment les départements qui ne comprenaient pas les choix du recteur. Nous préconisions davantage les bassins de vie en s'attachant aux mouvements de population, qui correspondaient bien aux bassins d'emploi en étant plus larges. Je verrais bien un système en poupées gigognes constitué de bassins de vie inclus dans un bassin d'emploi. Le bassin de vie peut s'arrêter au niveau collège et le bassin d'emploi inclure le niveau lycée. Le collège est un outil éducatif de proximité essentiel pour les familles. Je rejoins l'analyse de Patrice Boudesseul qui étudie le devenir des élèves par canton, ce qui correspond à la volonté politique ancienne d'avoir un collège par canton.

[221] Parcours de découverte des métiers et des formations.

[222] Le dispositif Éclore a pour vocation de faciliter dans les 29 réseaux constitués dans l'académie de Poitiers l'engagement des acteurs dans le développement de leur pratique professionnelle. Il est un des leviers permettant au sein de chaque territoire la mise en œuvre de la politique éducative et des priorités académiques (Les réseaux Éclore | Académie de Poitiers).

Au niveau de l'école ça a longtemps été la commune, d'ailleurs on parlait de la « communale ». Maintenant avec l'intercommunalité qui peut prendre en charge l'éducation, l'école se rapproche davantage du collège et du canton. Sociologiquement et géographiquement il y a quelque chose qui attache l'école à son territoire et le territoire à son école.

SB : Les chefs d'établissement seraient-ils légitimes pour animer ces interrelations ?

Claude : D'abord je dirais que théoriquement dans une école républicaine il est complètement légitime pour cette mission. Mais il n'est pas encore reconnu comme légitime. Là réside la dualité sinon le duel. Il est le porteur des valeurs, le porteur du développement moral et intellectuel. De plus il est celui qui a une équipe pour faire vivre tout ça. Avec les précautions d'usage bien sûr, qu'il ne soit pas le dictateur d'une idéologie, on peut très vite glisser ! Le collège pour le canton doit être le phare éducatif. La difficulté aujourd'hui avec la montée des écoles alternatives est que le chef d'établissement n'est pas légitime. C'est quelque chose qui est parti sous l'effet de courants divers comme une certaine interprétation du new public management bien que je ne sois pas contre le fait de rendre compte. Des valeurs mal portées ont détruit l'ambition et l'objectif, je pense qu'il faut REconstruire le rôle et la légitimité du chef d'établissement.

Ce pilotage doit reposer sur des valeurs humaines et humanistes, le chef d'établissement est légitime pour l'incarner à condition aussi de faire évoluer la formation. Est-ce qu'un chef d'établissement qui a un passé de syndicaliste enseignant, qui avait l'habitude de s'opposer à son chef d'établissement, n'aura pas tendance à donner raison à la salle des profs plutôt que de s'emparer de son autonomie ? Quand j'étais président du jury du concours de personnel de direction et du concours de CPE aussi, nous avions élaboré une grille pour mettre en évidence ce que chaque candidat était prêt à laisser de sa culture précédente afin de mettre en œuvre la politique de l'établissement et son autonomie. J'avais remarqué que les enseignants du premier degré qui sont de plus en plus nombreux à réussir le concours de personnel de direction, du fait peut-être de leur pluridisciplinarité, mettaient davantage en avant le partage de valeurs, y compris dans le domaine pédagogique. Je pense qu'il faut enrichir la formation des personnels de direction dans le domaine philosophique et le positionnement par rapport aux valeurs.

SB : Dans le prolongement de la formation des personnels de direction, est-ce qu'il ne faudrait pas réformer le projet d'établissement ?

Claude : Je te remercie de poser cette question empreinte de lucidité. Le projet d'établissement est loin de ses bases, il est très souvent rédigé par le chef d'établissement, au mieux par l'équipe de direction, rarement par la communauté éducative. Il est un exercice à rendre pour telle ou telle date, souvent très bien présenté graphiquement, mais d'une facture très ressemblante d'une académie à l'autre. En 89 la circulaire élaborée par Bernard Toulemonde était remarquable, il y avait tout même l'évaluation, mais on en est très loin aujourd'hui. Beaucoup de projets d'établissement n'en sont pas, c'est le projet du chef d'établissement.

Pour moi le projet d'établissement est surtout un processus, comment on le construit, comment on établit le diagnostic, comment on fait participer les membres de la communauté scolaire, sans que la communauté ne soit du communautarisme ce qui peut arriver très vite dans le milieu scolaire, comme de traiter différemment les disciplines qui ne sont pas des matières générales. Je n'ai pas vraiment de solution pour associer réellement les enseignants au projet d'établissement. Si les axes sont pertinents, non disciplinaires, s'il est porteur de méthodes de travail, même écrit par le chef d'établissement, il engagera un peu la communauté scolaire. Je n'allais jamais dans un établissement sans avoir le projet d'établissement dans mon cartable et je demandais au

chef d'établissement : « mais vous en êtes où là ? Il y a un écart avec les résultats de la DEPP, expliquez-moi ce qu'il se passe ». Moi en tant qu'évaluateur je ne connaissais que le projet d'établissement et je voulais prendre appui dessus pour en faire un levier dynamique de discussion et d'accompagnement.

Mais c'est vrai qu'on ne sait pas qui le lit une fois que l'établissement l'a voté, ni même ce qu'on va en faire par la suite. C'est pourtant un document qui a pratiquement une valeur contractuelle, à côté du contrat d'objectifs. Il faut que cet outil quitte l'aspect purement disciplinaire pour aller vers des méthodes. C'est l'objectif de Qualéduc, qui est un processus collectif qualité dans les établissements.

60. Catherine Kintzler, philosophe, « On n'enseigne pas la laïcité, on enseigne de manière laïque »[223]

Adèle Van Reeth : Vous vous êtes engagée en faveur de la laïcité, après avoir été professeur ?

Catherine Kintzler : […] C'est venu vraiment d'une réflexion politique qui a commencé par une réflexion sur l'école. Comme citoyenne j'étais indignée par une politique scolaire qui a avoué vraiment sa nature dans les années 80. C'est le moment où l'on a vraiment avoué aligner l'école sur ce que j'appelle son extérieur, sur les demandes sociales. On a dit à l'école voilà ce qu'il se passe d'important, ce n'est pas à l'intérieur c'est à l'extérieur.

AVR : Vous ne parlez pas que de la religion ?

CK : Non, je ne parle pas que de la religion. Vous savez ce que nous venons de vivre avec l'assassinat de notre collègue Samuel Paty est vraiment l'aboutissement tragique de cette fameuse ouverture de l'école sur le monde, de la demande sociale. C'est l'intrusion du moment extérieur, cet enseignant devait faire ceci, ne devait pas faire cela, finalement où est le moment où l'école se recueille sur elle-même, où elle prend ce moment disciplinaire au sérieux ? On dit toujours il faudrait enseignait ça à l'école, ce sont des demandes sociales qui sans arrêt la traversent. Au moment des années 80 ça ne prenait pas cet aspect-là, c'était autre chose, mais on disait voilà il faut tenir compte de l'origine sociale des élèves. Mais si vous tenez compte de l'origine sociale des élèves, vous ne les faites jamais commencer. Si vous vous dites cet élève-là n'a pas de livres chez lui, mais il faut lui apprendre, il faut lui mettre le livre entre les mains, il sera capable d'apprendre à lire aussi bien que ceux qui ont la bibliothèque chez eux. Il faut remettre les pendules à l'heure.

AVR : Vous dites qu'il faut délivrer le même contenu d'enseignement à tous les élèves, quel que soit leur milieu social ?

CK : Oui, c'est une question d'art d'enseigner et leur faire sentir qu'ils sont là pour eux-mêmes et non pas comme fils ou fille de. Il n'y a pas d'assignation. Il faut que celui qui vient du fin fond d'un milieu défavorisé, je déteste cette expression mais bon elle est convenue, sente qu'il commence en même temps que les autres. Cela se fait de manière très simple. J'ai eu des classes, des terminales où il y avait des fils à papa mais il y avait aussi des filles et des fils d'ouvriers. Et bien ça se fait quand on les met devant des choses qu'ils peuvent accomplir. Il faut expliquer tout simplement.

AVR : Donc le problème ce sont les professeurs, les méthodes d'enseignement aujourd'hui, l'Education nationale, c'est l'école française ? Où se trouve le problème aujourd'hui ?

CK : Le problème c'est une idéologie qui croit bien faire en imposant aux professeurs, à l'ensemble du milieu éducatif, je ne parlerai pas de communauté éducative parce qu'il n'y a pas de communauté éducative, que ce qui est important est à l'extérieur de l'école. J'ai même entendu que quand on enseigne quelque chose on opprime les élèves.

AVR : Mais c'est quoi cette idéologie, vous pouvez la nommer ?

CK : Je l'appelle le pédagogisme, pour qui au fond ce qui est important ce ne sont pas les savoirs, c'est la manière. L'école n'a pas à transmettre des connaissances qui rendent un sujet à lui-même, mais qu'elle a à adapter. C'est l'idée adaptative, ça prend différentes formes. Cela fait 30 ans que cela est dénoncé, je l'ai fait dans mon *Condorcet*[224] mais le plus

---

[223] *Les Chemins de la Philosophie, profession philosophe*, Adèle Van Reeth, France culture, 13 novembre 2020. URL de l'émission : https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/les-chemins-de-la-philosophie-emission-du-vendredi-13-novembre-2020

[224] Catherine Kintzler, *Condorcet, L'instruction publique et la naissance du citoyen*, Minerve, 2010.

grand livre qui ait été écrit à ce sujet est le *De l'école*[225] de Jean-Claude Milner, écrit un an avant.

AVR : Mais là vous ne parlez pas de religion, vous parlez de conditions sociales. Pourtant la laïcité implique une indépendance au lien avec la religion.

CK : Il y avait l'école. J'ai écrit ce *Condorcet*, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, le *Rapport sur l'instruction publique*. Quand j'ai lu Condorcet je me suis trouvée face à une pensée, ou plutôt immergée dans une pensée complète. Condorcet est un philosophe complet, c'est un précurseur de la statistique, ce qu'on appelle les sciences sociales aussi. Il met en place toute une théorie de l'indépendance de l'instruction vis-à-vis autant que possible des pouvoirs. C'est la loi qui protège l'école publique du pouvoir au XVIIIème siècle. Il y a aussi l'instruction pour les filles. C'est très important chez Condorcet. Pourquoi la laïcité ? Il se trouve que j'ai publié ce Condorcet en 1984, à peu près au même moment que le *Condorcet* d'Elisabeth et Robert Badinter. On a fait connaissance comme ça. Et lorsqu'il y a eu cette affaire du voile, des signes religieux à l'école publique à Creil, Elisabeth Badinter me téléphone, elle me dit Catherine il faut faire quelque chose.

Il y a eu ce manifeste auquel j'ai participé, je suis co-auteur de ce manifeste avec Elisabeth Badinter, Elisabeth de Fontenay, Alain Finkielkraut et Régis Debray, ce que l'on a intitulé *Profs ne capitulons pas*[226]. J'avais écrit un petit article auparavant, et c'est comme ça que les choses ont démarré, je me suis mise à réfléchir et j'ai essayé de construire cette philosophie de la laïcité là encore comme je sais faire. Je ne suis pas historienne, donc ça n'a pas été une question d'origine, j'ai essayé de m'interroger en termes de comment est-ce pensable, en termes de commencement dans la pensée. Et là je suis remontée à Locke, ce que mes amis laïques me reprochent souvent. Comment peux-tu faire de Locke le premier penseur de la laïcité, alors qu'il rejette les athées de l'association politique. Et bien c'est précisément à partir de cette question que j'ai trouvé le point de commencement qui m'a permis de déployer une grande partie des propriétés conceptuelles de la laïcité.

AVR : […] Donc vous voulez vraiment isoler l'école du reste de la société.

CK : Je ne veux pas l'isoler, je pense qu'elle ne l'est pas. Ce que je veux faire c'est suspendre, qu'il y ait un moment quand un élève s'assoit dans sa classe et qu'il comprend comment fonctionne une retenue dans une soustraction, ce n'est pas facile, il comprend que Pythagore n'aurait pas fait mieux sur ce point-là. Il vit une expérience de liberté absolue. Ce n'est pas de l'isolement, au contraire, il est ouvert à toute la pensée qui a pu rendre possible cela.

AVR : Cela repose sur un postulat très fort qui est l'universalité de la raison au fond, vous voulez accueillir chaque élève comme étant détenteur d'une raison qui est égale en chacun, et à laquelle le professeur devrait s'adresser.

CK : Voilà. Et c'est vrai aussi pour la langue. On dit la langue est particulière. Non, une langue, à travers sa poésie, à travers ce qu'elle a produit de mieux, devient une langue étrangère pour tout le monde. C'est comme cela je pense qu'il faudrait enseigner le français. Et non pas au prétexte qu'il y a des locuteurs français. C'est une langue étrangère pour tout le monde qui est enseignée à l'école, et à ce moment-là, quand on accède à ce niveau, on peut le faire de manière très simple, avec des fables, bien sûr, tout dépend de

[225] Jean-Claude Milner, *De l'école*, Verdier, rééd. 2009

[226] « Profs, ne capitulons pas ! », appel paru dans Le Nouvel Observateur du 2 novembre 1989 à l'occasion du débat sur le port du foulard et des signes religieux ostentatoires à l'école. L'appel est consultable sur le site Foulard islamique : « Profs, ne capitulons pas ! » (Le Nouvel Observateur, 2 nov. 89) - Comité Laïcité République (laicite-republique.org)

l'âge des élèves aussi. Mais ils sont sur l'océan de la littérature universelle, alors moi je n'appelle pas ça un isolement, je n'appelle pas ça une fermeture.

Vous voyez il y a deux façons de se recueillir. Il y a une clôture qui est de l'ordre de la fermeture et il y a une clôture qui est de l'ordre du cloître, de l'ordre de la clairière plutôt, le cloître est ouvert. Vous êtes dans une clairière, vous voyez le ciel. Auguste Comte disait qu'il fallait commencer les cours pour les prolétaires à l'université par l'astronomie. Pourquoi ? Parce que c'est loin, il faut un dépaysement. Je suis fille d'immigré, mon père et mes grands-parents sont arrivés dans la première moitié du XIXème siècle à Paris et ma tante allait à l'école. Elle me disait j'aime bien aller à l'école. Ce n'était pas une élève très brillante, mais qu'est-ce qu'elle ressentait ? Elle ressentait qu'à l'école on la traitait pour elle-même, et que c'était ce moment de suspension qui lui donnait accès non seulement à la culture universelle, elle a réappris l'italien après, mais aussi à sa propre autonomie.

61.Alain Finkelkraut, Mathilde Brézet et Camille Déjardin, L'école républicaine a-t-elle un avenir *? Répliques, France culture, 8 octobre 2022*

Camille Déjardin : […] Ce qui m'a interpellée c'est qu'alors que comme vous le dites l'optimisme est de mise pour continuer à agir que ce soit au niveau gouvernemental ou au niveau des carrières de chacun, un certain désenchantement plane sur l'Éducation nationale et notamment dans le secondaire au fil de deux réformes majeures des deux dernières mandatures, sous le ministère de Najat Vallaud-Belkacem et sous celui de Jean-Michel Blanquer. Ce qui est sûr c'est que même les indicateurs chiffrés aujourd'hui ne sont plus à l'optimisme. Les rapports de l'OCDE par exemple pointent un décalage flagrant entre les objectifs ou la prétention de la France à avoir un système éducatif républicain exemplaire égalitaire fondé sur l'égalité des chances et jusqu'à il y a peu une certaine excellence notamment en mathématiques qui n'existe plus, mais l'OCDE elle-même pointe des performances éducatives extrêmement basses inférieures aux moyennes européennes en baisse depuis 20 ans et qui notamment sont alarmantes à deux titres. Le premier c'est la baisse de maîtrise des savoirs fondamentaux comme l'expression en langue française et l'organisation logique de la pensée et des mathématiques et le deuxième indicateur, publié dans un *Regard sur l'éducation* qui est paru il y a quelques jours, le 3 octobre, c'est le décrochage des filles dans l'enseignement des sciences et des mathématiques. L'article pointe directement la responsabilité de la réforme Blanquer qui a divisé les cursus, aboli le bac général en quelque sorte au profit d'un bac à la carte. Ces deux choses-là ne sont pas dissimulés derrière les chiffres j'insiste aussi sur le fait que ces chiffres se font sur des études comparatives dans l'histoire il y a donc un référent à un moment qui sert de modèle donc si la vérité n'est pas absolue elle est au moins relative dans cette mesure et cela permet de contrebalancer le diagnostic contraire qui est pourtant porté par la même OCDE, à savoir que le niveau d'éducation monte si l'on en croit les diplômes donc ce qui est très intéressant et qui me semble-t-il doit être interrogé c'est que le taux de diplôme en France monte, les résultats du bac n'ont jamais été hauts, le résultat chiffré monte, plus de bacheliers que jamais, 95 et quelque pourcent plus de diplômés du supérieur que jamais et pourtant quand on regarde des indicateurs constants de grammaire et de calcul, le niveau baisse. Donc il faut bien distinguer deux types de réussite : la réussite par les diplômes et la réussite par les connaissances et les compétences.

Mathilde Brézet : Le niveau par exemple de la syntaxe des élèves est parlant dès qu'on peut les lire ou qu'on peut les entendre s'exprimer à l'oral. Ce qui me frappe moi dans l'état de l'enseignement secondaire au-delà de la question du niveau, au-delà aussi de la question des ressources humaines dont on a beaucoup entendu parler tout l'été avec cette pénurie de professeurs évidemment qui vient expliquer ou peut-être qu'il est la conséquence justement de cet état du niveau, ce qui me frappe moi c'est le rétrécissement de l'horizon éducatif que l'on se donne dans l'Éducation nationale et que l'on se donne dans ces institutions. C'est à dire que les discours qui circulent entre les éducateurs, entre les chefs d'établissement, parmi les professeurs, sont très souvent réduits à des finalités extrêmement techniques, extrêmement pragmatiques. Nous oscillons de techniques en techniques, de compétences en compétence et en fait l'Éducation nationale est à bout de souffle parce qu'on a oublié la finalité tout simplement de l'éducation. Personne ne se demande jamais qu'est-ce qu'un élève et de quoi a-t-il besoin, comment réaliser mon métier d'éducateur et nous avons le nez comme vous le disiez dans différents indicateurs, nous cherchons à évaluer à mesurer nous sommes pris dans des finalités parfois complètement extérieures à celle de l'école. Notamment ce qui m'a frappé moi ça a été la

lettre de notre nouveau ministre de l'Éducation qui envoie donc une lettre à ses professeurs au moment de la rentrée mettant en avant un certain nombre de points sur lesquels il veut insister. Parmi ces points vous trouvez il y en avait 5 : pêle-mêle les savoirs fondamentaux très bien mais aussi la question écologique, la revalorisation du métier d'enseignant et la lutte contre les inégalités sociales et ce dernier point par exemple venait en premier.

Alain Finkelkraut : Alors justement c'est très intéressant s'arrêter sur cette finalité assignée l'Education. Peut-être le mal vient-il de là malgré ses apparences parce que qui pourrait s'opposer à la lutte contre les égalités ? On a oublié que la sélection était une idée de gauche C'est vrai de Charles Renouvier à Marc Bloch on voulait combattre par la sélection la cooptation et les bourgeois peu amis de l'égalité comme disait Charles Renouvier n'aimaient pas l'idée que des enfants d'ouvriers arrivent à leur propre niveau. […] La distinction procède non de l'appartenance, du privilège, de l'héritage mais des talents et des mérites. Mais il y a eu Bourdieu et Bourdieu a dit mais tout ça est un mensonge, vous voulez diminuer l'importance de l'héritage social en réalité vous légitimez cet héritage au travers de cette sélection parce qu'à ce moment-là les privilèges sont transmis justement en grâce individuelle donc les enfants de la bourgeoisie se disent nous sommes les meilleurs et les enfants des classes défavorisées se disent nous méritons notre destin puisque de toute façon nous ne réussissons pas. La culture est ce qui imprègne déjà les classes favorisées avant même que leurs enfants n'arrivent à l'école et il semblerait que l'école ait intériorisée ce reproche depuis Bourdieu et donc on a tout fait, le collège unique et cetera pour en finir avec cette situation. Sans y arriver on a supprimé la sélection donc les élèves les plus faibles sont arrivés dans les classes avec les meilleurs, on a évidemment abaissé le niveau des classes pour ne pas les laisser sur le bord du chemin et les enfants des classes défavorisées par contre ont échappé à cet abaissement général du niveau parce qu'ils sont allés dans le privé ou parce qu'ils ont trouvé des voies d'excellence et cetera et le résultat c'est que la situation s'est encore aggravée. Le niveau a baissé, la situation s'est encore aggravée mais on ne le pense pas, on continue à dire qu'il faut lutter contre les inégalités, les inégalités sociales à travers cette massification, cette homogénéisation qui pèse sur le niveau général et qui frappe ceux qui n'ont que l'école pour s'élever.

Camille Déjardin : Tout à fait ce que vous rappelez là c'est la critique classique de la méritocratie qui sous couvert de justement récompenser la valeur individuelle ou les mérites individuels ne ferait que sélectionner le privilège acquis par un héritage culturel notamment celui des héritiers de capital culturel. Je pense qu'au contraire cette critique fonde malgré elle la légitimation de l'école républicaine parce que si on parle des finalités de l'école à mes yeux du moins et je pense que c'est celle d'une école véritablement républicaine en son sens initial de partage de la chose commune une chose à la fois institutionnelle par la citoyenneté notamment et culturelle par le partage d'un horizon commun qu'il soit national mais tout simplement aussi mondial intellectuel c'est là que l'école à tout son rôle à jouer justement pour élever ceux qui ne trouvent pas chez eux l'aliment de cette participation paritaire à la chose commune et donc il me semble qu'il n'y a aucune contradiction à critiquer une certaine forme de sélection mais à promouvoir l'exigence et cette exigence combat directement le nivellement par le bas et exige une certaine forme de discrimination au sens de distinction fine

Alain Finkelkraut : Camille Desjardins ça me semble un peu contradictoire parce que si vous voulez revaloriser les exigences il faut en effet accepter de faire le tri à un moment donné sinon vous en arrivez effectivement à donner le bac à tout le monde, à transformer

le bac en droit de l'homme et à reporter les inégalités plus loin vous sacrifiez l'exigence au nom de ce que vous croyez être l'idéal d'égalité.

Camille Déjardin : Je ne crois pas, je pense que nous n'accordons pas tout simplement le même sens au mot sélection. Je pense que des classes ou des groupes de niveaux seraient souhaitables, de même que des partenariats internationaux et surtout inter classes d'âge mettant les élèves en position de responsabilité, de tutorat et cetera peuvent être souhaitables. Également il faut évidemment distinguer le niveau mais ça ne veut pas dire forcément exclure où créer des écoles différentes au rythme différent, ça c'est précisément ce que le nivellement par le bas de l'école publique induit, à savoir que tous les gens qui ont les moyens de le faire fuient désormais l'école publique et il se crée donc une école à deux vitesses. Ce qu'il faut sauver c'est l'ambition républicaine par la sélection année après année groupe par groupe des problèmes à traiter offrant une remise à niveau par petits groupes différenciés, ce qui impose des effectifs réduits parce qu'évidemment on ne fait pas ce que vous dites, du soutien, avec 35 élèves par classe, ce qui est notre lot commun donc ce n'est pas une question vraiment de sélection mais c'est une question en effet de jugement et de traitement différencié en fonction des besoins.