

Etude de la dynamique territoriale d'un curriculum co-construit d'éducation au développement durable en France

Territorial dynamics study of a co-constructed curriculum of education for sustainable development in France

Smail Charif¹

¹ LIRDEF, Université de Montpellier et Paul-Valéry Montpellier, smail.charif@etu.umontpellier.fr

RÉSUMÉ. Les textes officiels concernant l'éducation au développement durable (EDD) en France déterminent les grands principes de cette éducation transversale et ne prennent pas la forme d'un curriculum formalisé. Par ailleurs, l'accent y est mis sur la nécessité d'exercer l'EDD en impliquant les parties prenantes du champ. Cet article interroge les conditions de possibilité d'une auto-prescription du curriculum de l'EDD à l'école élémentaire. L'objectif est, d'un côté, de comprendre la manière dont les acteurs éducatifs locaux perçoivent le cadre curriculaire de l'EDD, et notamment en ce qui concerne l'autonomie curriculaire qui leur est accordée. D'un autre côté, l'objectif est de savoir comment ils perçoivent leur implication dans la conception curriculaire dans une approche multi-acteurs. Trente trois entretiens semi-directifs ont été conduits auprès des acteurs éducatifs locaux et ont été analysés selon l'approche d'analyse thématique. Les résultats sont discutés à la lumière des autres recherches effectuées sur cette problématique curriculaire.

ABSTRACT. The official texts concerning education for sustainable development (ESD) in France define the main principles of this transversal education and do not take the form of a formalized curriculum. Moreover, the focus is on the need to practice ESD through the involvement of the relevant stakeholders in the field. This article questions the possibility conditions of a self-prescription of ESD curriculum in elementary school. The objective is, on the one hand, to understand the way in which local educational actors perceive the curriculum framework of ESD, especially the curricular autonomy granted to them. On the other hand, the objective is to know how they perceive their involvement in the curriculum design in a multi-actor approach. Thirty three semi-directive interviews were conducted with local educational actors and were analyzed according to the thematic analysis approach. The results are discussed in the light of other research carried out on this curriculum issue.

MOTS-CLÉS. EDD, curriculum, curriculum auto-prescrit, conception curriculaire, acteurs éducatifs locaux.

KEYWORDS. ESD, curriculum, self-prescribed curriculum, curriculum design, local educational actors.

1. Cadre problématique et conceptuel

Ce travail se situe dans un cadre problématique de la didactique du curriculum qui considère les enjeux théoriques de la construction curriculaire. Ces enjeux sont relatifs à des questions d'élaboration de curriculum, celles des mises en oeuvre et celles des écarts entre curriculums prescrits et réels (Martinand, 2012 ; Coquidé et al (2013). Pour problématiser ces questionnements, Martinand (2012) avance les concepts de curriculum «prescrit » ou « auto-prescrit », « produit » ou « co-produit », « potentiel » et « possible ». Rochex et al (2008) distinguent quant à eux trois parts du curriculum: la part prescrite, la part réelle et la part cachée, et deux registres curriculaires différents : les prescriptions et incitations institutionnelles, et les modes d'adaptation et d'auto-prescription, autrement dit, le curriculum prescrit et le curriculum auto-prescrit.

Par ailleurs, nous pouvons distinguer deux types de curricula nationaux en termes d'autonomie accordée au niveau local : des curricula normatifs qui considèrent l'enseignant comme exécuteur, et des curricula permissifs qui le considèrent comme acteur/réflexif et qui lui accordent une marge d'autonomie. Cependant, pour beaucoup de chercheurs, qu'il s'agisse d'un curriculum permissif ou

normatif, le curriculum prescrit subit souvent des influences et des modifications locales. Selon Ropé et Brucy (2000, p. 128)

« divers travaux ont pu montrer que le curriculum varie déjà beaucoup d'un lieu à un autre même lorsqu'il est prescrit nationalement et considéré par certains comme trop rigide et inadapté à l'ensemble des élèves »

Selon Rey (2017), si la plupart des pays de l'OCDE ont un curriculum standardisé d'objectifs et de contenus sur lesquels s'appuient les évaluations des apprentissages, ces pays accordent une autonomie aux établissements en termes des outils et des méthodes pédagogiques.

A vrai dire, la question d'autonomie est devenue un sujet de recherche de plus en plus populaire au cours de la dernière décennie (Wermke et al., 2019). Il nous semble, partant, important de mettre en lumière le concept « autonomie ». Celui-ci est à la fois flou et multidimensionnel, et souvent confondu avec liberté et indépendance. Combaz (1996) et Wermke et al (2019) situent l'« autonomie » entre indépendance -liberté individuelle et/ou collective- et dépendance -soumission au contrôle des autorités de tutelle-. Les travaux de recherche dans le domaine de l'éducation portent généralement sur trois formes d'autonomie : autonomie de l'élève, autonomie de l'enseignant et autonomie des établissements (Delahaye, 2015 ; Chaix, 2015 ; Mausethagen et Mølstad, 2015 ; Progin, 2017). Concernant cette dernière forme, il peut s'agir d'une autonomie structurelle, budgétaire, organisationnelle, de gestion des ressources humaines ou pédagogique (Buisson-Fenet et Rey, 2017 ; Progin, 2017). Nous nous intéressons, dans cette étude, à l'autonomie de l'école et des enseignants (et leurs partenaires) d'un point de vue curriculaire. Nous désignons ainsi par autonomie curriculaire (Perrenoud, 2002 ; Hong et Youngs, 2016), celle accordée à l'école et à ses acteurs en matière de conception curriculaire.

Quant à la conception curriculaire au sein de l'Ecole (Martinand, 2018), elle renvoie au travail curriculaire (réflexion, concertation et échange entre les acteurs éducatifs, planification, définition de contenus et de méthodes pédagogiques...) que l'enseignant, et ses partenaires éducatifs, peuvent mener pour élaborer un curriculum local en l'absence de toute injonction¹ ou pour réélaborer le curriculum prescrit. Dans ce dernier cas, il s'agit d'un curriculum auto-prescrit pouvant aller d'une simple modification ou adaptation du prescrit jusqu'à l'élaboration de curricula locaux auto-prescrits respectant les principes communs des prescriptions officielles (Coquidé et al, 2013). Le schéma (figure 1) ci-dessous résume les liens entre conception et mise en œuvre du curriculum auto-prescrit.

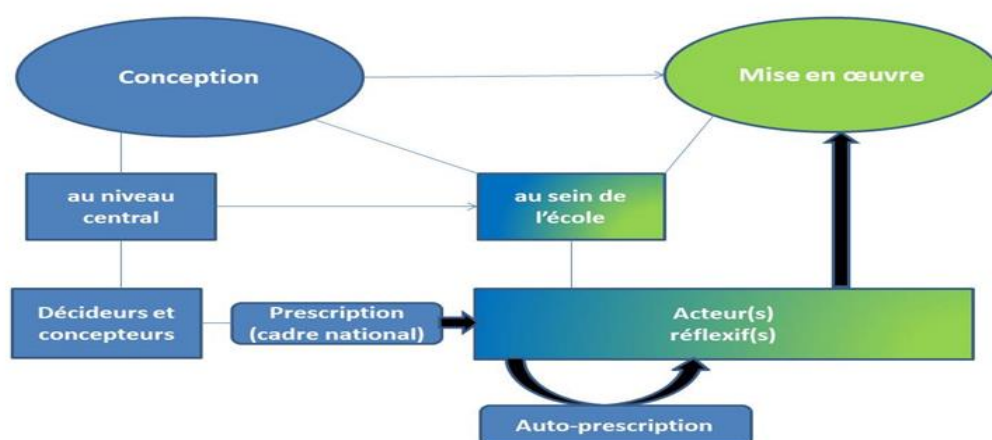


Figure 1. Entre la conception et la mise en œuvre du curriculum

¹ Comme c'était le cas en Angleterre avant l'institution d'un curriculum national (Martinand, 2016).

En France, les chercheurs critiquent de plus en plus la prescription normative en faveur de la promotion d'une réflexion/pratique au sein de l'école. Dans cette perspective,

« l'usage prescriptif du curriculum apporte peu en l'absence d'habitude de réflexion et de conception curriculaire dans les établissements d'enseignement » (Martinand, 2018, p. 72)

Le curriculum prescrit en France tend de plus en plus, surtout avec l'adoption de l'approche par compétences, à être permissif. En effet, les programmes actuels sont plus ouverts et moins détaillés, ce qui laisse une marge de manœuvre adaptative et créatrice aux écoles et aux enseignants. Ainsi, les textes curriculaire concernant l'EDD se contentent de donner des orientations générales. D'ailleurs, ces textes accordent une place importante aux partenaires de l'école. Bruxelles (2007) considère que la conception dominante du partenariat affichée par l'Éducation Nationale est utilitariste voire instrumentaliste. Selon Sauvé (2001), le partenariat peut aller d'un partenariat instrumental, utilitaire, à un partenariat de responsabilité partagée, de développement mutuel, appelé à « partenariat apprenant » par Yannick Bruxelles (2001). En s'appuyant sur la théorie des parties prenantes, Leininger-Frézal (2009) souligne que la culture scolaire ne doit pas être imposée aux partenaires de l'  cole, et qu'

« il est nécessaire d'opérer une translation d'un milieu centré sur l'  cole vers un milieu où les parties prenantes seraient significativement en synergie » (Leininger-Frézal, 2009, p. 303).

En effet, de nombreux travaux de recherche portent sur le partenariat dans une perspective non utilitariste (Fortin-Debart, 2001 ; Fortin-Debart et Girault, 2007 ; Leininger-Frézal, 2009, 2011 ; Dussaux, 2010, etc.) en faisant appel plus ou moins à la mise en commun des différentes visions et compétences des acteurs, à la co-construction des savoirs, à la co-décision et à la co-action. Si l'entrée principale de cette étude est curriculaire, son croisement avec la démarche partenariale vise à savoir dans quelle mesure l'  cole et ses partenaires éducatifs locaux peuvent s'impliquer dans la co-conception curriculaire et non seulement dans la mise en œuvre du curriculum de l'EDD.

Par ailleurs, bien que les textes de ces deux dernières décennies rappellent la nécessaire cohérence des actions menées par les acteurs locaux, cette cohérence n'y est pas précisée (Audigier, 2017). En effet, la question de cohérence est fondamentale dans toute construction curriculaire et peut être déclinée selon divers points de vue. Plusieurs chercheurs distinguent la cohérence interne et la cohérence externe du curriculum (Jonnaert et al., 2009; Gauthier, 2011). Pour celui-ci la cohérence interne consiste à une cohérence entre les différents niveaux ou disciplines, alors que la cohérence externe se rapporte à l'ensemble des fonctions éducatives, finalités générales, évaluation, manuels, examens, etc. De plus, la cohérence interne se décline en deux types: la cohérence horizontale et la cohérence verticale (Lebeaume, 2009 ; Beorchia et Boilevin, 2009). La première s'interesse à la cohérence des éléments constituant chaque discipline ou éducation transversale et à la cohérence de l'ensemble de ces enseignements et   ducatations. La deuxième est diachronique, elle renvoie à la succession des niveaux d'enseignement tout au long de la scolarité dans chacune des disciplines. Audigier (2017), interroge la notion « cohérence» en tant que plurielle. Il s'agit, pour lui, d'une exigence qui concerne, le niveau central (les autorités ministérielles) comme le niveau local (le territoire ou l'établissement) et qui intéresse l'ensemble des acteurs intervenants dans et sur l'  cole, son mode d'organisation et les contenus et pratiques d'enseignement. De même, pour les   ducatations à..., ce chercheur pense que

« la recherche de cohérence(s ?) dans chaque éducation à ... devient un impératif qui se décline dans les textes généraux qui les cadrent et les organisent, mais plus encore dans les situations construites et mises en œuvre par les acteurs locaux. » (Audigier, 2017, p. 304)

Cet article examine et compare les perceptions des acteurs éducatifs locaux concernant le cadre curriculaire de l'EDD et par rapport à leur implication dans la conception curriculaire dans une approche multi-acteurs, et ce en vue de mettre à jour les leviers et les freins à une co-élaboration curriculaire. Bien que beaucoup de recherches fassent état du terme perception, nous nous contentons d'aborder la définition de (Sokoty, 2011, p. 61) selon laquelle

« La perception est le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience. »²

Nous retenons cette définition car d'un côté, l'étude menée par ce chercheur est conçue dans une perspective globale. D'un autre côté, elle traite des perceptions de l'ensemble des acteurs scolaires (élèves, enseignants, administrateurs scolaires et les parents).

Deux questions principales sont ainsi posées : Comment les acteurs interrogés perçoivent-ils le cadre curriculaire de l'EDD notamment en matière d'autonomie curriculaire accordée au niveau local ? Et comment perçoivent-ils l'implication des acteurs éducatifs locaux dans la conception curriculaire dans une approche multi-acteurs ? Pour répondre à ces questions, nous discuterons des perspectives théoriques relatives au cadre curriculaire de l'EDD en France, en mettant en exergue le curriculum prescrit et en caractérisant la façon dont l'EDD est inscrite dans ce curriculum. Ensuite, nous présenterons la méthodologie, les données des entretiens et discuterons les résultats pour proposer des recommandations pour l'institution et pour de nouvelles recherches.

2. Le cadre curriculaire de l'EDD

Les politiques éducatives internationales ont beaucoup influencé le champ des curriculums nationaux. Pourtant, elles prennent différentes formes dans différents systèmes éducatifs en fonction des traditions historiques, sociales, culturelles et politiques de chaque pays (Sellar et Lingard, 2014). Les cadres curriculaires nationaux peuvent ainsi différer dans différents systèmes éducatifs et sous plusieurs aspects

« Although several similarities may exist between national curricular frameworks, on a global scale, educational systems can differ in many aspects. One such aspect relates to the centralization and decentralisation of instructional system management in the national education system. » (Palsa et Mertala, 2019, p. 116)³

Prenons cet aspect de « centralisation et décentralisation ». Du point de vue d'élaboration du curriculum, celui-ci pourrait être élaboré au niveau national, local ou en combinant les deux. Les politiques éducatives au niveau international tendent de plus en plus à préconiser un ancrage du curriculum dans son contexte le plus immédiat tout en tenant compte du cadre national et en s'ouvrant sur l'international. C'est le cas par exemple du système éducatif finlandais qui est partiellement centralisé, avec un curriculum national et des curriculums locaux municipaux et d'établissements. Lavonen (2017) montre que le curriculum local en Finlande est considéré plus comme un processus que comme un produit. Ainsi, les prestataires locaux (autorités locales ou

² Cette définition a été proposée après une revue de la documentation et suite à l'analyse et la synthèse des données terminologiques. L'étude réalisée traite de la perception comme un résultat de la pensée en termes de point de vue sur une réalité, plutôt qu'un processus physiologique impliquant les organes des sens.

³ Traduction par l'auteur : Bien que plusieurs similitudes puissent exister entre les cadres curriculaires nationaux, à l'échelle mondiale, les systèmes éducatifs peuvent différer sous de nombreux aspects. Un de ces aspects concerne la centralisation et la décentralisation de la gestion du système d'enseignement dans le système éducatif national.

municipalités) et les équipes éducatives planifient ce curriculum en collaboration avec les acteurs locaux et les familles tout en prenant compte du contexte local.

En France, comme dans la plupart des pays francophones, le curriculum formel est traditionnellement conçu dans une perspective prescriptive de type « topdown ». Il a toujours été et reste essentiellement centralisé et nationalisé. Pourtant, depuis les lois de décentralisation des années quatre-vingt, plusieurs réformes de l'Éducation Nationale offrent des possibilités locales d'adaptation de l'acte éducatif en visant la prise en compte du contexte dans l'enseignement. Par ailleurs, les dernières réformes curriculaires en France sont effectuées en prenant en compte les directives européennes et internationales⁴ qui tendent de plus en plus vers une approche curriculaire basée sur les compétences. Si la place des disciplines était longtemps centrale dans les réformes de l'Éducation Nationale, le « socle commun de connaissances et de compétences » de 2006 et le nouveau « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » de 2015 se situent dans une logique curriculaire qui vise la cohérence.

Bien que le socle commun revendique le passage d'une approche fondée sur les contenus à une approche fondée sur les compétences, les programmes mis en place en 2008 puis en 2015 continuent à accorder une importance considérable aux connaissances et aux savoirs disciplinaires. Ainsi, les éducations à... comme l'EDD manquent de cohérence de ce point de vue dans les différents textes de préconisation et d'encadrement. Martinand (2012) note que les préconisations éducatives en matière d'EDD sont volontaristes, renouvelées et consensuelles, mais superficielles et incohérentes, les passages de l'EE à l'EEDD puis à l'EDD n'ayant pas été vraiment éclairés et opérationnalisés. L'EDD est imposée dans la scène éducative en France dans une logique descendante, elle est issue d'un compromis politique international (rapport Brundtland, 1987) traduit aux normes nationales (stratégies nationales...) et dans les prescriptions de l'Éducation Nationale (BOEN, loi d'orientation, programmes...). A l'instar d'autres « éducations à », il n'existe pas un curriculum formel spécifique de l'EDD en France (Lange, 2017 ; Alpe et Legardez, 2011). Pourtant, cette éducation transversale existe à travers le curriculum scolaire. Depuis la première phase de généralisation de l'EDD (2004-2007), celle-ci est prise en compte progressivement dans les programmes scolaires. En revanche, les textes de cadrage de l'EDD se contentent de déterminer les grands principes de cette éducation transversale sans les mettre dans un ensemble curriculaire cohérent. Ce cadrage ouvert est centré davantage sur la forme (orientations, démarches...) que sur les contenus.

Par ailleurs, la circulaire du 5 Février 2015 portant « Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 »⁵ indique que l'EDD s'exerce dans le cadre d'une démarche partenariale entre toutes les parties prenantes intervenant dans ce champ. La place et le rôle des partenaires de l'école en matière de conception curriculaire ne sont pas expliqués. Dans ce contexte, plusieurs questions s'imposent telles que: Quelle autonomie est-elle accordée aux acteurs éducatifs locaux en matière de

⁴ Nous citons à titre d'exemple :

- Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 Décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE) journal officiel de l'union européenne <http://www.aede-france.org/recommandations-EU.html>
- Le Conseil européen de Lisbonne (23 et 24 Mars 2000) https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm
- Le projet DeSeCo (définition et sélection de compétences clés) de l'OCDE (1997-2003) <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire du 5 Février 2015 portant « Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 ». BOEN, n°6 du 5 Février 2015.

conception curriculaire locale? Dans quelle mesure pourraient-ils s'impliquer dans la conception curriculaire dans une approche multi-acteurs? Les sections suivantes vont donner des éléments de réponse à ces questions.

3. Méthodes de recherche et de recueil de données

La méthodologie de recherche dans cette étude s'appuie sur un travail qualitatif. Ce choix vise à mettre en exergue la complexité des situations et des contextes de l'EDD afin d'étudier la subjectivité des acteurs éducatifs locaux. La recherche qualitative consiste à un ensemble de pratiques interprétatives (Vandenberghe, 2006) qui couvrent une série de techniques de collecte et d'analyse de données (Paillé et Mucchielli, 2012 a). Parmi plusieurs autres techniques de recueil de données qualitatives, l'entretien semi-directif constituait l'instrument le plus adéquat pour étudier les perceptions des acteurs éducatifs locaux, car il permet à l'enquêté d'approfondir son discours tout en abordant les thèmes principaux de l'étude (Bréchon, 2015).

Les données de cette étude ont été recueillies entre Octobre 2018 et Mai 2019 dans une métropole située dans le sud de la France. L'échantillon est représentatif de la diversité des acteurs et les résultats d'analyse sont partiellement généralisables dans la mesure où ils peuvent donner une idée sur l'implication des acteurs éducatifs locaux dans la conception curriculaire en termes d'EDD. Sur l'ensemble des personnes sollicitées à participer à cette étude (96 personnes), 33 entretiens semi-directifs ont été conduits auprès des acteurs éducatifs locaux appartenant aux domaines d'activité différents :

- Vingt-et-un acteurs du monde institutionnel :
 - Éducation Nationale : neuf enseignants d'école élémentaire, cinq directeurs d'école élémentaire, un conseiller pédagogique généraliste et deux chargés de mission EDD au rectorat et à la direction des services départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) ;
 - Municipalité : un responsable des projets éducatifs ;
 - Institutions territoriales: une dirigeante institutionnelle, un responsable pédagogique et une animatrice.
- Onze acteurs du monde associatif :
 - Neuf acteurs associatifs appartenant à des associations qui interviennent dans le domaine de l'EDD ;
 - Deux présidents des associations de parents d'élèves ;
 - Un dirigeant d'une entreprise ayant pour métier de « rechercher, accompagner et former des organisations publiques et privées » et qui est soucieuse des questions de transition et de développement territorial.

Tous nos acteurs sont d'une manière ou d'une autre reconnus ou labellisés par le ministère de l'Éducation Nationale. Le tableau 2 (cf. annexe) donne un aperçu de leurs caractéristiques.

Le guide d'entretien est construit à partir de la problématique de recherche et constitué ainsi d'une liste de thèmes prédéterminés : cadre curriculaire national; autonomie curriculaire ; implication des acteurs dans la conception curriculaire ; planification des apprentissages ; cohérence du parcours éducatif. Ces thèmes constituaient la structure commune du guide de l'entretien car doivent être abordés avec tous les enquêtés. Ce guide est adapté aux différents profils. Il est également souple dans la mesure où les enquêtés peuvent aborder des thèmes non prévus et les développer de manière très personnelle (Bréchon, 2015). Tous les entretiens sont enregistrés et transcrits. Les noms propres sont codifiés pour assurer l'anonymat.

Cette étude a été basée sur une analyse de contenu catégorielle de type thématique (Bardin, 2013) outillée par le logiciel NVivo 12⁶. Selon cette chercheuse, l'analyse de contenu consiste à une vaste famille de méthodes et techniques d'analyse de données qualitatives qui visent à minimiser la subjectivité du chercheur. La catégorisation prend une place centrale dans l'analyse de contenu catégorielle et se fait selon des critères préalablement définis, le critère peut être sémantique, syntaxique, lexical ou expressif. Nous avons opté pour une analyse de contenu catégorielle de type thématique dont l'unité d'analyse est sémantique : thème et sous-thème (*ibid*).

Le choix de ce type d'analyse a pour objectif de repérer les grandes tendances dans le discours des enquêtés. L'analyse thématique permet de vérifier si les thèmes se répètent d'un enquêté à l'autre et comment ils se recoupent et contredisent (Paillé et Mucchielli, 2012 b). Nous ne visons pas à tirer des conclusions sur le discours de chaque acteur, mais discuterons des régularités dans les propos tenus par les différents acteurs interrogés, et des singularités émergentes dans leurs discours. La grille d'analyse s'est basée sur une démarche mixte (inductive - déductive). Ce choix se justifie par la difficulté de se centrer sur une démarche exclusivement déductive avec des catégories prédéfinies (Paillé et Mucchielli, 2012 b), car étudier les perceptions des enquêtés c'est aussi envisager l'imprévu. Ainsi, cinq thèmes correspondant à la problématique de recherche et aux thèmes principaux dans le guide d'entretien ont été prédéfinis. Puis, la grille d'analyse a été modifiée au fur et à mesure du codage. Dans un premier temps, nous avons procédé au découpage du corpus en unités de sens (les codes) qui apparaissent en lien avec les objectifs de la recherche. Les codes sont regroupés et classifiés en thèmes (les cinq thèmes prédéterminés) et sous-thèmes. Dans un second temps, les relations entre thèmes et sous-thèmes sont révisées en considérant leur importance par rapport aux objectifs de la recherche et leur récurrence (voir la grille finale de codage thématique en annexe). Le logiciel NVivo a été utilisé pour faciliter le codage des données et pour faire des calculs quant au nombre d'enquêtés soulevant chaque thème ou sous-thème.

4. Résultats

4.1. Le cadre curriculaire national

Le thème « cadre curriculaire national », abordé par tous les acteurs interrogés sauf un enseignant, semble être au cœur des considérations et des préoccupations de ces acteurs. Les figures 1, 2 et 3 présenteront les sous-thèmes qui y sont liés.

La figure 2 présente trois sous-thèmes qui, selon les acteurs interrogés, caractérisent le cadre national: « indispensable », « base commune », et « manque de cohérence ».

⁶ © QSR International, Royaume-Uni.

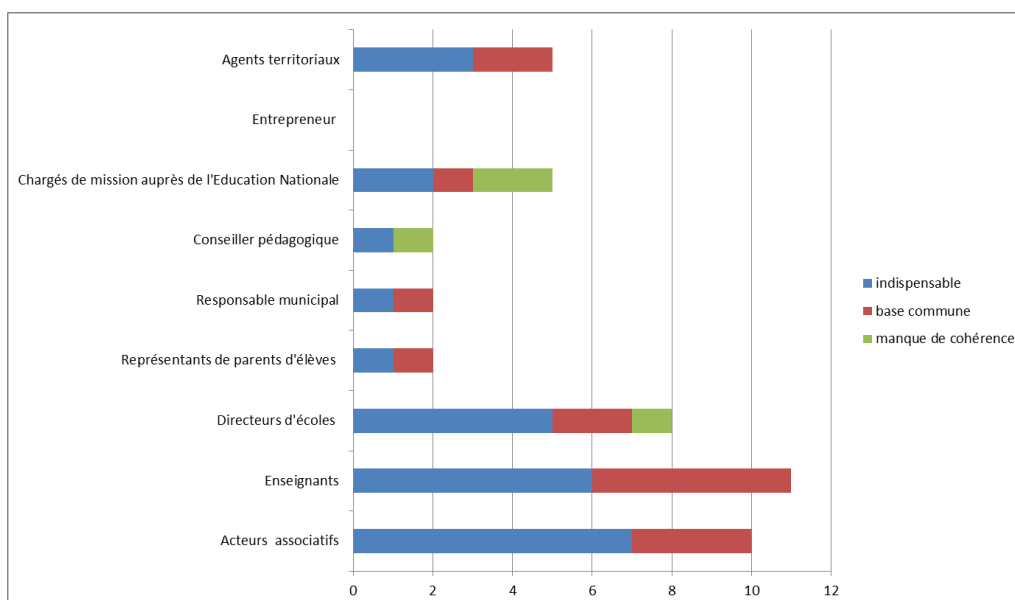


Figure 2. Les caractéristiques du cadre national

Plus de trois-quarts des enquêtés pensent que le cadre national est indispensable. Certains d'eux pensent que ce cadre apporte des repères aux enseignants. À titre d'illustration, Jules a déclaré :

« les prescriptions officielles c'est peut-être facilitant car donnent des orientations générales, c'est indispensable quoi »

Un autre acteur associatif a commenté que

« le cadre national c'est important, c'est pour encadrer ce qui se passe dans les établissements scolaires, dans l'accompagnement, la formation des enseignants. »
(Arthur)

De même, Gauthier, acteur associatif, a soulevé la question de gouvernance pour défendre la légitimité du cadre national. Pour lui, sans un cadre élaboré par les décideurs au niveau central ce sera l'anarchie, les grandes décisions ne doivent pas être prises par les acteurs locaux :

« Aujourd'hui il y a des gens dont le rôle est de décider dans certaines choses. C'est l'anarchie si tout d'un coup tu décides toi que telle chose n'est pas bien et peut-être même que tu auras raison et tu dis que ça devrait changer. Ben, c'est pas ton rôle de faire changer ! »

Une directrice d'école, rejoint cette idée en soulignant qu'on a besoin des technocrates et des décideurs au niveau national :

« et après les technocrates forcément on en a besoin, on a besoin des gens décideurs »
(Alexia)

De plus, presque la moitié des enquêtés considèrent le cadre national comme une base commune. Par exemple, Gauthier, acteur associatif a déclaré :

« les programmes c'est national, et pour moi c'est super important parce que c'est aussi ce qui garantit l'égalité républicaine »

Par ailleurs, seulement quatre enquêtés pensent que ce cadre manque de cohérence.

Concernant l'autonomie curriculaire accordée aux acteurs du terrain, quatre sous-thèmes ont été soulevés: « centralisation », « autonomie large », « autonomie limitée » et « l'EDD n'est pas obligatoire ». La figure 3 présente ces quatre sous-thèmes.

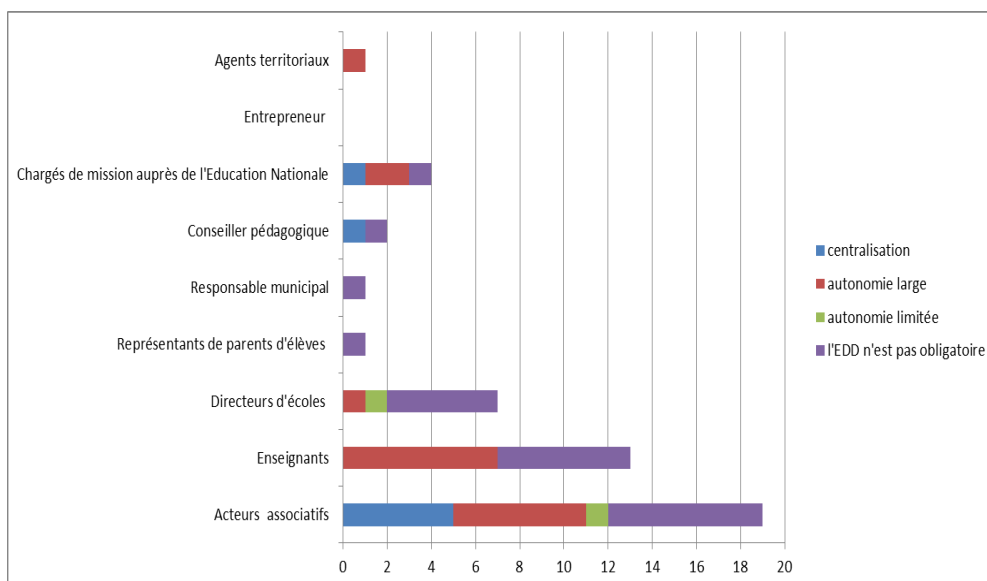


Figure 3. *L'autonomie curriculaire accordée aux acteurs éducatifs locaux*

Bien que certains acteurs interrogés soulignent que le cadre curriculaire national en France est centralisé, la majorité d'entre eux pense que l'EDD n'est pas obligatoire dans ce cadre. Par conséquent, plus de la moitié d'entre eux trouvent que ce cadre est moins contraignant, et estiment que l'autonomie accordée au niveau local en matière de conception curriculaire est large. Cette autonomie s'incarne, pour certains enquêtés, dans la liberté pédagogique des enseignants :

« on se réfère aux textes officiels et ensuite on a une liberté pédagogique » (Julie)

D'autres enquêtés pensent que le cadre national actuel permet également aux acteurs du terrain de définir le contenu :

« Les curriculums nationaux qui existent, les programmes sont très vagues, me permettent de faire ce que je veux à l'école primaire même au niveau du contenu. » (Gauthier)

En revanche, une directrice d'école et un acteur associatif témoignent d'une autonomie limitée.

Si les sous-thèmes précédents ont été évoqués pour décrire et caractériser le cadre national, trois autres sous-thèmes ont été évoqués par les interrogés pour exprimer leurs souhaits quant à comment ce cadre devrait être (figure 4).

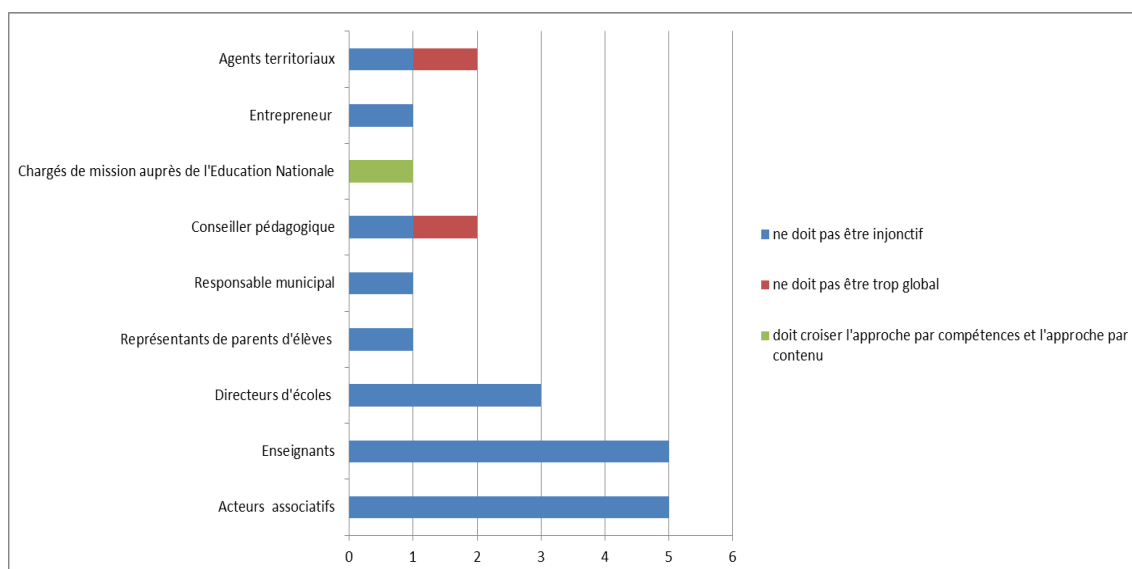


Figure 4. Les souhaits des enquêtés sur le cadre national

Plus de la moitié des acteurs interrogés pensent que le cadre national ne doit pas être injonctif. On peut remarquer également que le conseiller pédagogique et un seul agent territorial perçoivent le cadre national comme ne devant pas être trop *global*, c'est-à-dire ouvert. Pour le conseiller pédagogique, l'enseignant peut se trouver dans la difficulté de faire des choix devant un cadre curriculaire trop global :

« Je peux dire que la problématique plus générale d'un enseignant c'est de faire des choix » (Patrick)

D'ailleurs, une seule chargée de mission a exprimé son souhait que le cadre national croise l'approche par compétences et l'approche par contenu. Elle justifie son souhait par le manque de contenu et de clarté dans les nouveaux programmes. Pour cette enquêtée, c'est le niveau national qui doit se préoccuper de la définition du contenu :

« il faudrait que le socle commun soit un socle commun de compétences et de connaissances comme c'était le cas avant [...] Maintenant il y a plus de contenus dans les programmes [...] les parcours sont pas forcément équitables du coup ni très justes » (Amélie)

4.2. La conception curriculaire au sein de l'école

4.2.1. L'implication des acteurs dans la conception curriculaire

Concernant l'implication des acteurs dans la conception curriculaire, trois sous thèmes ont été abordés. Le graphique suivant, présente le nombre d'enquêtés soulevant chacun de ces sous-thèmes.

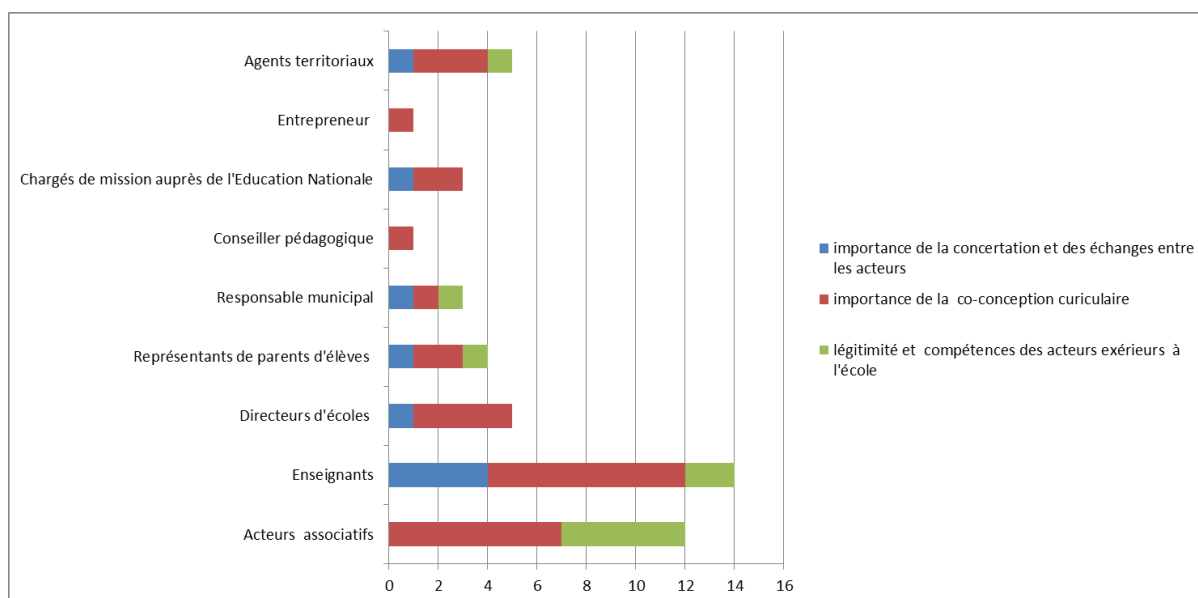


Figure 5. *La place des acteurs éducatifs locaux dans la conception curriculaire*

La grande majorité des participants à l'étude a mis l'accent sur l'importance de la co-conception curriculaire. Seuls neuf enquêtés ont souligné l'importance de la concertation entre les acteurs éducatifs locaux de l'EDD. Par ailleurs, dix enquêtés ont discuté du sous-thème «légitimité et compétences des acteurs extérieurs à l'école». Julie, enseignante s'est posée la question de compétence pédagogique de ces acteurs. Quant à Jules, acteur associatif, il a déclaré :

« le fait de dire on fait un projet d'école où on met sur un même pied les parents, les associations, les acteurs associatifs, la collectivité, les enseignants et on réfléchit ensemble à ce qu'on va mettre en œuvre. Je pense que ça risque d'être très compliqué parce qu'on va voir des enseignants qui vont dire : "non mais ça ce sont nos prérogatives en fait, nous on sait ce qu'est ce que les enfants doivent apprendre et quels sont les objectifs d'apprentissage " etc. »

En outre, une actrice associative s'est interrogée sur qui peut avoir la compétence de valider les curricula locaux:

« si l'on élabore un curriculum local qui porterait ce curriculum? [...]Donc le problème, c'est qui valide ? Et du coup on est obligé de suivre le cadre national avec une petite marge de manœuvre. » (Emma)

Par ailleurs, neuf rôles que les acteurs éducatifs locaux peuvent jouer dans la conception curriculaire, ont été évoqués (figure 6).

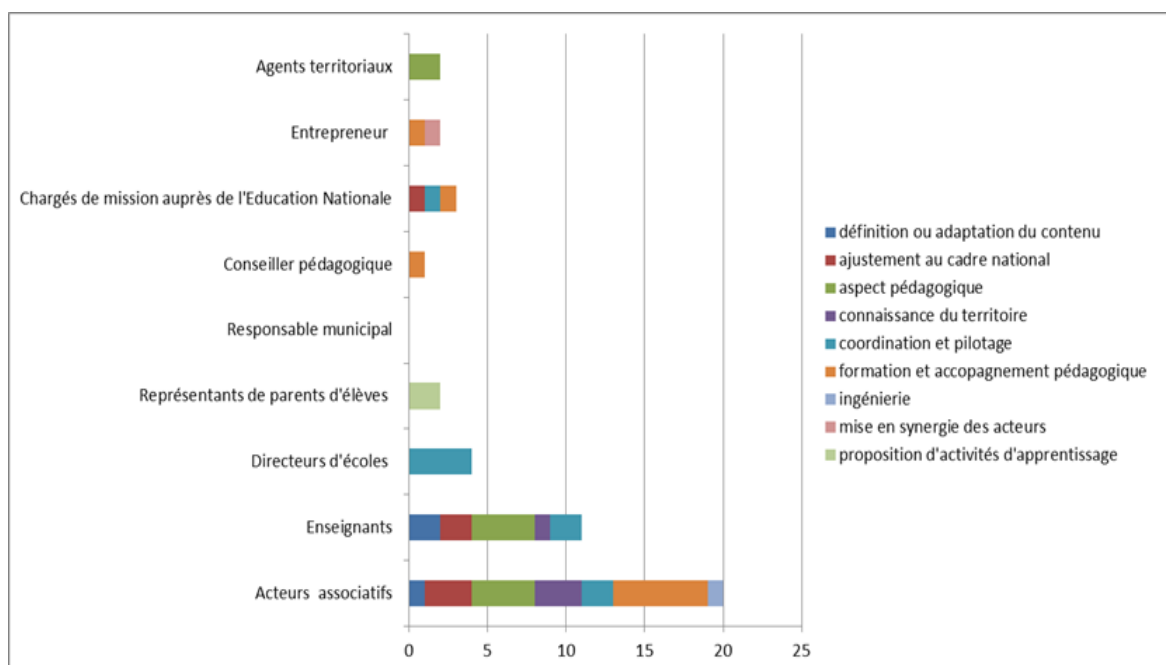


Figure 6. Les rôles des acteurs éducatifs locaux dans la conception curriculaire

On peut remarquer sur ce graphique que les acteurs associatifs, les enseignants et les agents territoriaux se rejoignent sur l'« aspect pédagogique ». Par ailleurs, les acteurs associatifs, le conseiller pédagogique, l'entrepreneur et un chargé de mission se rejoignent sur la « formation et l'accompagnement pédagogique » des enseignants. En outre, les acteurs associatifs, les enseignants, les directeurs d'école et un chargé de mission partagent le rôle de « coordination et pilotage ». Pourtant, certains rôles ont été abordés spécifiquement par certaines catégories d'acteurs. Par exemple, les représentants de parent d'élèves voient leur rôle limité à la proposition des activités d'apprentissage. Les acteurs associatifs ont discuté de l'ingénierie des apprentissages et l'entrepreneur pense qu'il pourrait mettre en synergie les différents acteurs éducatifs.

Le graphique suivant (figure 7) présente les pratiques déclaratives des acteurs interrogés concernant leur implication dans la conception curriculaire.

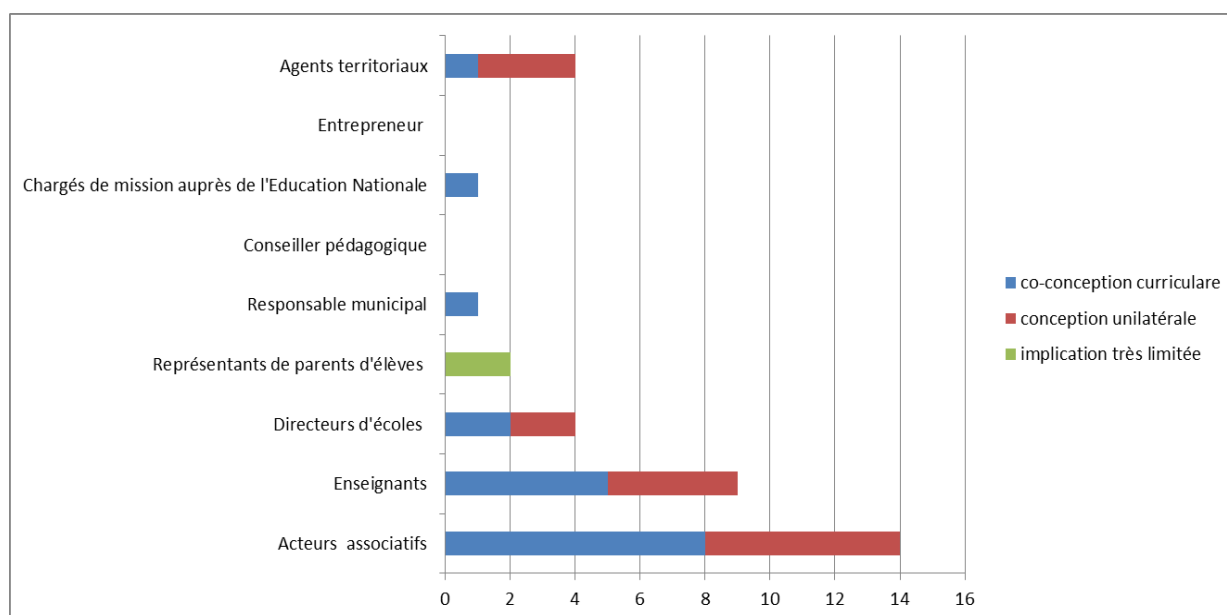


Figure 7. Les pratiques déclaratives des enquêtés concernant leur implication dans la conception curriculaire

Parmi les trois types de pratiques déclarées, la co-conception curriculaire est la plus dominante dans le discours des enquêtés. Plus de la moitié d'entre eux ont déclaré qu'ils conçoivent les apprentissages en collaboration avec d'autres acteurs. Moins de la moitié des acteurs ont déclaré que la conception curriculaire en termes d'EDD se fait unilatéralement, la plupart d'entre eux ont déclaré que cette conception est souvent confiée aux acteurs associatifs. Seuls les deux représentants de parents d'élèves ont déclaré que leur implication dans la conception curriculaire est limitée.

4.2.2. La planification des apprentissages

La planification des apprentissages renvoie essentiellement à l'organisation temporelle des apprentissages. Selon Roegiers (2011, p.212)

« une planification est la mise en œuvre d'objectifs sur une durée donnée, selon des étapes déterminées. La dimension principale de la planification est la dimension du temps »

La figure 8 présente quatre approches de planification abordées par les enquêtés.

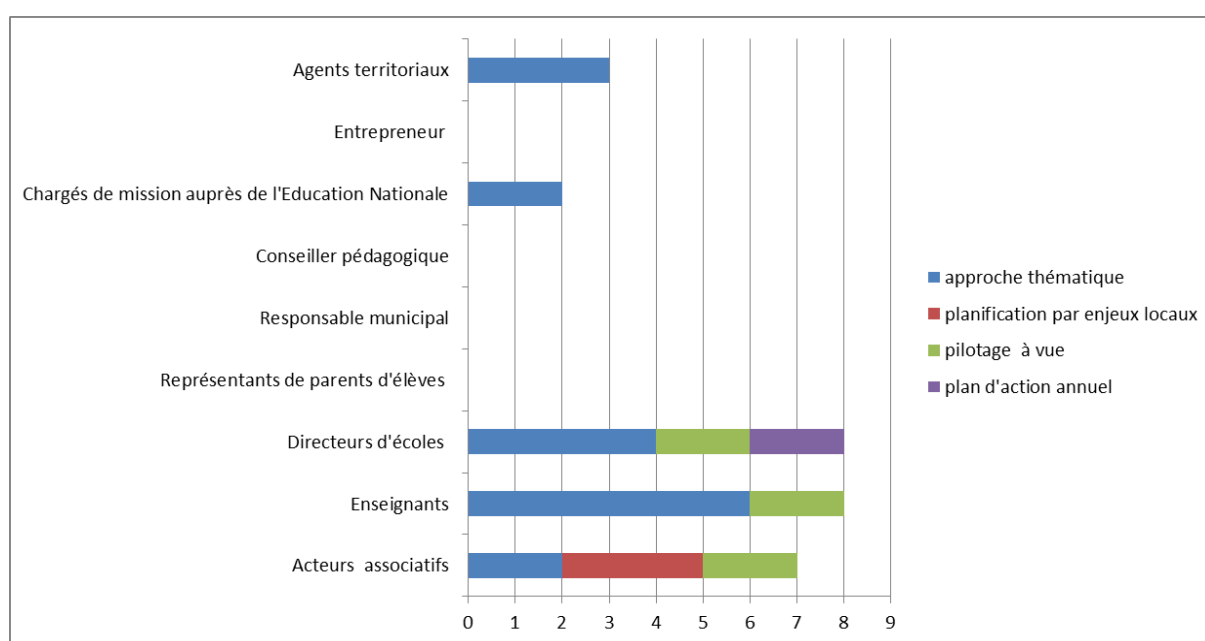


Figure 8. Les approches de planification des apprentissages

Plus de la moitié des acteurs ont abordé l'approche thématique, alors que la planification par enjeux locaux n'a été abordée que par trois acteurs associatifs. Certains acteurs préfèrent une planification non fermée : pilotage à vue (abordé par six acteurs) et plan d'action annuel (abordé par deux directeurs d'école).

Les enquêtés qui ont abordé l'approche thématique ont évoqué quatre démarches différentes de planification (avec ou sans élaboration de progressions) : la démarche segmentée (ou par composantes); la démarche itérative ; la démarche cumulative linéaire et la démarche spiralaire. En s'inspirant des chercheurs Leclaire-Halté et Rondelli (2010) et Roegiers (2011), le tableau suivant récapitule les caractéristiques qui différencient chacune de ces démarches.

Démarches	Segmentée	Itérative	Cumulative linéaire	Spiralaire
Objets d'apprentissages repris	Non	Oui	Non	Oui
Progressivité des apprentissages	Non	Non	Oui	Oui
	Juxtaposition d'objets d'apprentissage	d'objets	complexification progressive : du simple au complexe ; objets d'apprentissage découpés en parties hiérarchisées.	complexification progressive ; approfondissements successifs des objets repris.

Tableau 1. *Caractéristiques des démarches de planification*

La figure 9 présente les nombres des enquêtés selon les démarches de planification qu'ils ont évoquées.

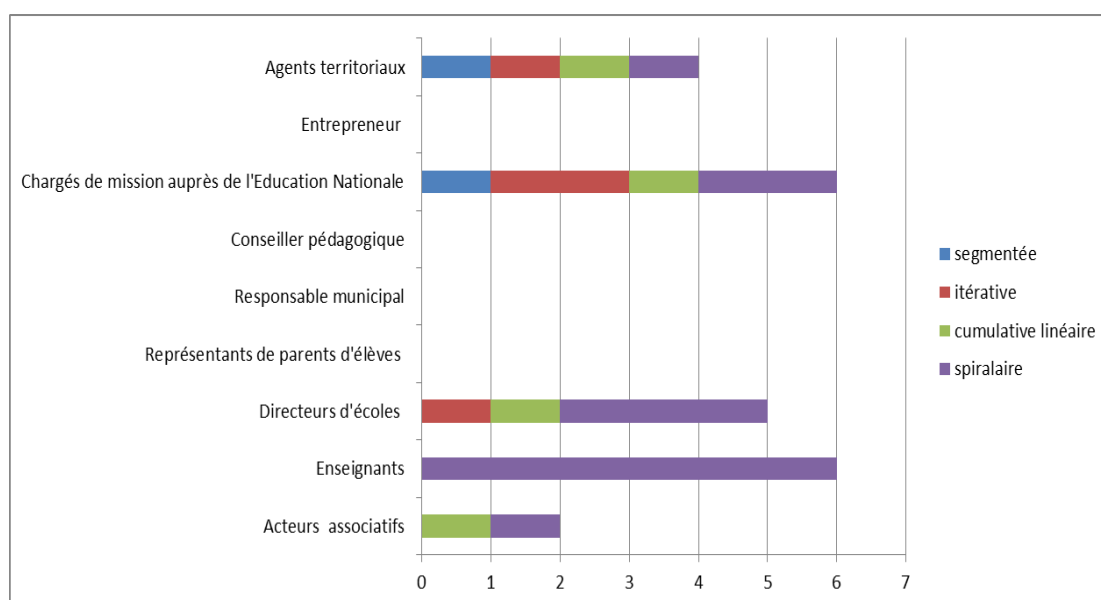


Figure 9. *Les démarches de planification*

On peut remarquer ici que la démarche de planification la plus abordée par les enquêtés est la démarche spiralaire. En outre, quatre acteurs sont sur une démarche itérative, quatre sur une démarche cumulative linéaire et seulement deux sur une démarche segmentée.

4.2.3. *La cohérence du parcours éducatif*

Le graphique suivant (figure 10) présente la question de « cohérence du parcours éducatif » abordée par un tiers des interrogés.

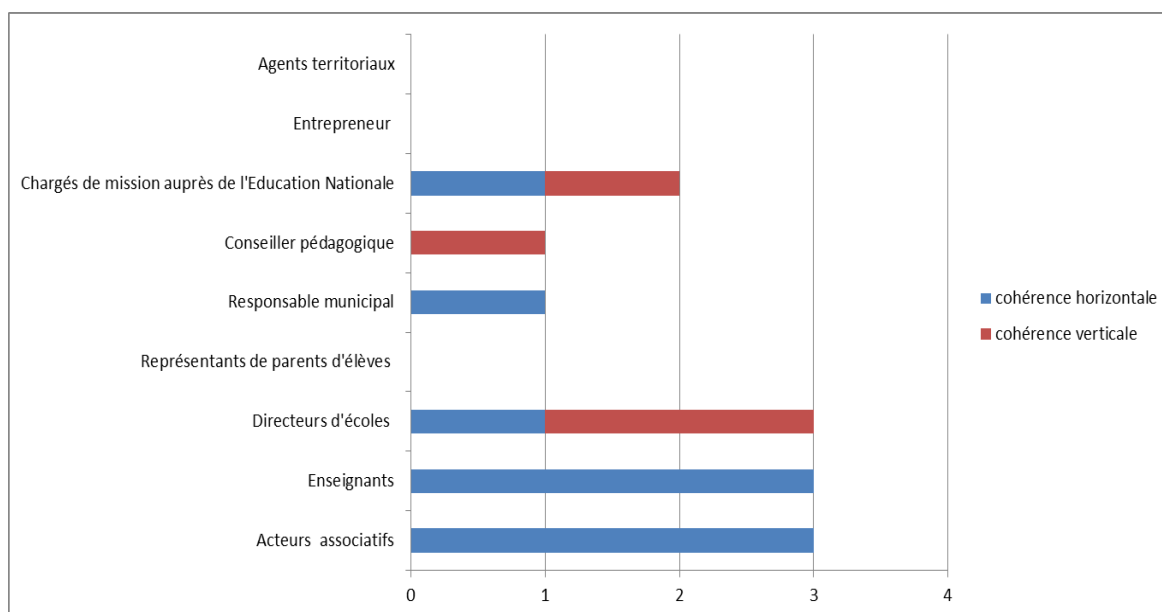


Figure 10. *La cohérence du parcours éducatif*

La question de cohérence est peu évoquée par rapport aux autres thèmes. Les interrogés ont discuté plus de la cohérence horizontale que de la cohérence verticale. D'un point de vue institutionnel, le chargé de mission auprès de la DSDEN a déclaré que les écoles qui ont bénéficié du label E3D élaborent des parcours structurés et cohérents :

« il existe ce parcours cohérent et structuré qui intègre les partenaires de l'école pour le mettre en œuvre, c'est celui qui est on va dire qui bénéficie du label E3D [...] on demande qu'il y ait un petit comité de pilotage, ça c'est la base, et que ce soit une école qui soit mobilisée. » (Adolphe)

Pourtant, selon les résultats d'analyse, les acteurs extérieurs à l'école sont impliqués, dans telles écoles labellisées E3D, plus dans la mise en œuvre que dans la conception.

5. Discussion et perspectives

5.1. *Un cadre curriculaire indispensable et une autonomie large*

Comme indiqué plus haut (section 4.1), les acteurs interrogés sont préoccupés par la question du cadre curriculaire national. Ils considèrent, presque tous, ce cadre comme indispensable. En outre, certains d'entre eux sont convaincus qu'il permet d'encadrer ce qui se passe dans l'ensemble des écoles et des établissements scolaires sur le territoire national. Pour d'autres, ce cadre consiste à une base commune et garantit l'égalité républicaine. Ce point de vue croise celui de Ménard (2017). Ainsi, cette chercheuse souligne que l'école publique laïque, depuis Jules Ferry, a visé la transmission de connaissances, de principes, de valeurs et de normes communes. D'ailleurs, la majorité des enquêtés trouve que le cadre national actuel confère une autonomie large au niveau local en matière de conception curriculaire. Pour certains, cette autonomie se traduit par la liberté pédagogique qui permet aux enseignants de choisir les activités d'apprentissage et les projets qu'ils veulent monter, de planifier leurs progressions et programmations, de choisir leurs méthodes et d'être créatifs. Quant aux contenus, les enquêtés pensent qu'ils sont laissés à ceux qui les mettent en œuvre. Cela est confirmé par Alpe et Legardez (2011) qui soulignent que les textes officiels se contentent de donner des exemples des enjeux et des thématiques possibles de l'EDD.

Pourtant, un tel cadre qui se contente de définir les grandes lignes peut imposer un lourd fardeau de responsabilité aux enseignants. Jeziorski et Ludwig-Legardez (2013, p.30) voient que

« les nombreuses prescriptions institutionnelles restent d'ordre général, ce qui, pour les enseignants, rend les mises en place des stratégies éducatives relatives au développement durable particulièrement difficiles. »

De ce point de vue, certains enquêtés soulignent que ce cadre ne doit pas être trop global, car il peut alourdir le travail de l'enseignant. Celui-ci peut se trouver dans la difficulté de faire des choix notamment par rapport aux contenus. Ainsi, la chargée de mission a mis l'accent sur la nécessité de croiser l'approche par compétences et l'approche par contenu. Une entrée par compétences sans définition de contenus pourrait être inéquitable dans la mesure où les enseignants peuvent proposer des contenus très différents. Cette tension ressentie est confirmée par les travaux des chercheurs tels ceux de Ross (2000).

D'autre part, la plupart des enquêtés pensent que le cadre national ne doit pas être injonctif et doit laisser une marge d'autonomie au niveau local. Il s'avère donc que l'autonomie curriculaire est perçue comme importante mais ne doit pas être totale. Cela rejoint la tendance mondiale actuelle qui introduit plus d'autonomie dans le curriculum, mais dans un cadre commun. Selon Opertti et Duncombe (2011, p. 103)

« les approches de réforme les plus efficaces accordent une autonomie et un soutien au niveau local, mais au sein d'un cadre commun et universel de partage des responsabilités. »

5.2. La co-conception curriculaire au sein de l'école : un défi à relever

Nous pouvons remarquer une diversité au niveau des rôles que les enquêtés, et plus particulièrement les enseignants et les acteurs associatifs, ont déclaré pouvoir jouer dans la conception curriculaire. En revanche, nous soulignons un décalage entre les perceptions et les pratiques déclarées des enquêtés concernant leur implication dans la conception curriculaire. Si la co-conception curriculaire revêt une haute importance pour la majorité des enquêtés, seuls les acteurs associatifs et les enseignants déclarent majoritairement qu'ils y sont impliqués. D'ailleurs, selon les résultats d'analyse, les acteurs associatifs représentent les partenaires privilégiés des enseignants en matière de conception curriculaire. Les deux catégories d'acteurs ont deux rôles principaux et communs qu'on peut inscrire, selon Lange et Martinand (2010), dans le registre pédagogique et didactique de la problématisation curriculaire : un rôle pédagogique (choix des méthodes, des outils et des moyens pédagogiques) et un rôle didactique (planification des apprentissages, définition et adaptation du contenu voire ajustement au cadre national). La question de planification a particulièrement préoccupé les enquêtés notamment les enseignants et les acteurs associatifs. Si la majorité des enquêtés privilège une planification par thématiques car est plus facile à mettre en œuvre, seuls trois acteurs associatifs ont mis l'accent sur l'importance de planifier les apprentissages par enjeux locaux, cela a été justifié par l'importance de partir du contexte des apprenants et de les placer dans des situations d'apprentissage complexes.

En effet, la question des contextes éducatifs et particulièrement le contexte territorial est de plus en plus occupante dans le domaine de l'éducation notamment avec l'émergence des « éducations à ». Selon Barthes et Champollion (2012) et Champollion (2017), avec la montée des « éducations à » et notamment les mises en place successives de l'éducation relative à l'environnement (ERE), puis de l'EDD, semble se profiler un nouveau lien entre éducation et territoires. Le territoire devient, au moins en matière d'EDD, susceptible d'alimenter un curriculum appuyé sur le local et de jouer un rôle de prescripteur de curriculum à partir de l'élaboration et de la réalisation de projets éducatifs locaux. Le territoire est pris ici dans sa dimension sociale et renvoie au jeu des acteurs locaux.

Pourtant, l'attribution d'une fonction éducative aux territoires n'est pas sans risque. D'une part, les « éducations à » -y compris l'EDD- peuvent avoir une fonction « utilitaire » dans les projets de valorisation économique des territoires (Barthes et Alpe, 2013 ; Champollion, 2017). D'une autre

part, l'entrée légitime des acteurs de l'éducation informelle et non formelle à l'école avec des valeurs et des connaissances qui peuvent être contradictoires avec celles de l'institution scolaire risque de

« délégitimer l'institution scolaire pour laisser libre cours à l'établissement de curriculum » (Barthes, 2017, p. 93)

Dans notre étude, plusieurs enquêtés ont remis en question les compétences pédagogiques des acteurs associatifs. En effet, malgré que tous les acteurs associatifs interrogés sont reconnus par l'Éducation Nationale, certains d'eux déclarent qu'ils doivent toujours rassurer les enseignants que ce qu'ils proposent aux apprenants entre dans le cadre curriculaire et fait bien partie des objectifs de l'Éducation Nationale. Cela pourrait être expliqué par un manque de confiance, résultant d'un manque de connaissance et reconnaissance réciproques (Durand-Jeanson et al, 2018), dans les compétences des acteurs éducatifs locaux.

De notre point de vue, l'implication des acteurs extérieurs à l'école dans la conception curriculaire et notamment dans la définition des contenus pourrait être productive. D'un côté, en accord avec la démarche multiréférentielle de pluralité des rationalités (Lange, 2014), nous pensons que la diversité des rôles et des compétences des acteurs pourrait améliorer les pratiques des enseignants ainsi que les apprentissages des élèves. D'un autre, l'EDD ne peut pas relever du processus de transposition didactique car il s'agit d'un projet de société et non d'une discipline académique (Lange et Martinand, 2010). Par ailleurs, le développement durable met en question l'idée même d'une vérité unique, les savoirs locaux devraient ainsi être valorisés (Lange et Kebaili, 2019). Dans cette perspective, de Oliveira (2016) remet en question l'hégémonie de la relation hiérarchique entre la théorie et la pratique. Cette chercheuse brésilienne avance le concept « curricula pensés pratiques ». Il s'agit de la création de curricula uniques, inédits, non répétitifs en insérant d'autres connaissances, valeurs, croyances et convictions au-delà de ce qui est formel. L'idée que nous retenons de cette chercheuse, et sur laquelle nous sommes en accord avec elle, est celle de l'importance de rendre visibles et possibles les pratiques curriculaires émancipatrices rendues le plus souvent invisibles par la pensée éducationnelle hégémonique. Les enseignants doivent être considérés comme des producteurs de connaissances, leurs pratiques quotidiennes doivent être valorisées car elles possèdent la création et l'innovation nécessaire par rapport aux normes et aux prescriptions curriculaires. Nous soutenons, par ailleurs, l'idée de Alpe et Barthes (2013) soulignant la nécessité d'une réflexion d'ensemble sur les conditions de production de la légitimité de savoirs proposés par les intervenants extérieurs à l'école. Il nous semble donc qu'il y a au minimum une tension à réduire, ou un équilibre à trouver entre les acteurs éducatifs locaux concernant leur implication dans la conception d'un curriculum local de l'EDD.

D'autre part, la question d'élaboration de curricula locaux a été soulevée par une actrice associative. Celle-ci a mis l'accent sur la difficulté d'élaborer des curricula locaux en manque de personnes compétentes qui peuvent les valider. Nous pouvons dire qu'en France on est loin d'une situation de confiance réciproque et institutionnelle dans la professionnalité des enseignants et leurs partenaires en matière d'élaboration curriculaire. En Finlande, par exemple, les autorités éducatives sont convaincues que la co-élaboration de curricula locaux par les acteurs éducatifs locaux (enseignants, directeurs et parents), fournit une éducation de qualité aux apprenants. Les enseignants sont appréciés comme des professionnels de l'élaboration curriculaire (Lavonen, 2017). Nous pensons que malgré l'influence internationale sur le curriculum en France, et malgré la marge de manœuvre laissée aux acteurs du terrain, les tendances centralisatrices limitent la liberté de ces acteurs en matière de conception curriculaire. Par ailleurs, bien que les textes institutionnels concernant l'EDD soient moins restrictifs (par rapport à certaines matières scolaires comme les mathématiques), l'auto-prescription du curriculum de l'EDD se limite, selon les résultats d'analyse, à la conception d'activités ponctuelles ou de projets plus ou moins durables et ambitieux. Cette auto-prescription n'aboutit pas à l'élaboration de curricula locaux et cohérents. Bien que la question de

cohérence verticale et horizontale soit cruciale dans toute conception curriculaire, elle est généralement le sujet le moins prégnant pour nos enquêtés.

En conclusion, malgré les limites de cette étude, à savoir son caractère d'étude de cas, nous la considérons comme exploratoire et voulons contribuer à susciter un débat scientifique étayé sur l'implication des acteurs éducatifs locaux dans la conception des curriculums. Sur la base de nos résultats, nous pouvons dire que, bien que les enquêtés partagent pour une grande part leurs perceptions, les explications fournies sur les différents points discutés sont plus ou moins divergentes. Si nous pouvons constater que le cadre curriculaire de l'EDD accorde une autonomie large à l'école en termes de sa conception/élaboration locale, l'EDD ne constitue pas pour autant une priorité dans le curriculum scolaire et est comme laissée au libre choix des enseignants. De plus, le manque de clarté et de cohérence entre les différents textes officiels concernant cette éducation entravent le développement des pratiques éducatives locales innovantes en matière d'élaboration curriculaire. L'auto-prescription du curriculum de l'EDD à l'école élémentaire se limite à la conception d'activités et projets cumulés qui manquent d'une vision globale, curriculaire, et donc de cohérence.

Nous pensons que la conception de curriculums locaux exige, d'un côté, la confiance dans la professionnalité des enseignants, et d'un autre côté une formation qui permettrait de développer leurs compétences et connaissances en matière de conception et d'élaboration curriculaire (Huizinga et al, 2014). En effet, la question de l'implication des acteurs extérieurs à l'école dans la conception de curriculums locaux pour l'EDD ne se pose pas d'une manière claire et explicite au niveau institutionnel, et pose problème en ce qui concerne la définition des contenus.

Bien que le débat sur le local et le national ne soit pas nouveau, nous pensons que l'équilibre entre ce que doit relever de l'autonomie locale et ce que relève d'une base commune dans le curriculum, doit être négocié en permanence. Nous pensons également qu'il est temps de tirer parti des expériences pionnières au niveau international concernant l'implication des acteurs éducatifs locaux dans l'élaboration de curricula locaux. D'ailleurs, et pour terminer, nous soutenons l'idée de la complémentarité des deux niveaux local et national, c'est-à-dire l'amélioration du national par le local et l'encadrement du local par le national.

Bibliographie

- Alpe, Y. et Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? Les dossiers des sciences de l'éducation, (29), 33-44. 10.4000/dse.95
- Alpe, Y. et Legardez, A. (2011). Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable: l'exemple de l'usage de certains concepts économiques. Communication présentée au colloque international francophone "Le développement durable: débats et controverses", (15). URL: <http://www.oeconomia.net/private/colloquediufm/30.colloquedd-alpe-legardez.pdf>
- Audigier, F., (2017). Curriculum. In Barthes A., Lange, J. -M. et Tutiaux-Guillon, N. (Dir.). Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à... , 92-100. Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu 2ème édition «Quadrige». Paris: Presses universitaires de France.
- Barthes A. (2017). Education au développement durable. In Barthes A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (Dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à... , 92-100.* Paris : L'Harmattan.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable. Penser l'éducation, (hors série), 101-121.
- Barthes, A. et 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. Regards - Recherches - Réflexions, (10). 10.4000/ere.1049
- Beorchia, F., & Boilevin, J. M. (2009). Enseignement scientifique et technologique dans l'enseignement obligatoire: finalités, contenus et formation des maîtres. aster.

- Bréchon, P. (2015). Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives. Grenoble (Presses universitaires de). <http://journals.openedition.org/lectures/6482>
- Bruxelle, Y. (2001). Peut-on parler de partenariat apprenant en éducation à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement: Regards—Recherches—Réflexions*, 3, 37-61.
- Bruxelle, Y. (2007). Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ? *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, (6). 10.4000/ere.3962
- Buisson-Fenet, H. et Rey, O. (2017). L'autonomie, des enjeux de pilotage du système à l'engagement des acteurs de l'éducation. *In L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ?* ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/8148>
- Chaix, G. (2015). Autonomies : pourquoi ? pour qui ? comment ? *Administration Education*, N° 147(3), 13-32.
- Champollion, P. (2017). État de la question «éducation et territoire»: analyse à partir de territoires ruraux et montagnards. Les inégalités éducatives selon les espaces de vie.
- Combaz, G. (1996). Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité de chances. *Revue française de pédagogie*, 115(1), 43-57. 10.3406/rfp.1996.1200
- Coquidé, M., Fortin, C. et Lasson, C. (2013). D'un curriculum auto-prescrit à des curriculums co-produits: le cas de l'enseignement intégré de science et technologie au collège. *Spirale-Revue de Recherches en Éducation*, 2013, (52).
- de Oliveira, I. B. (2016). Le curriculum, une création quotidienne émancipatrice: l'expérience brésilienne. Editions L'Harmattan.
- Delahaye, J.-P. (2015). Aux origines de l'autonomie des établissements. *Administration Education*, N° 147(3), 41-45.
- Durand Jeanson, A., Dussaux, M. et Lange, J. -M. (2018). Territoires apprenants : Réflexions autour d'une démarche. Communication au CRI Paris pour l'ePIC.
- Dussaux, M. (2010). L'éducation au développement durable : de la ville éducatrice au territoire apprenant ? *Specificites*, N° 3(1), 39-56.
- Fortin-Debart, C. (2001). Le partenariat école-musée en éducation relative à l'environnement: analyse et perspectives. *Education relative à l'environnement: regards-recherches-réflexions*, 3, 107-124.
- Fortin-Debart, C. et Girault, Y. (2007). Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire – Recherche exploratoire auprès d'enseignants du primaire. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, (6). 10.4000/ere.3905
- Gauthier, R.-F. (2011). Une autre façon de penser l'éducation ?. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), 31-40. URL : <https://journals.openedition.org/ries/1039>
- Hong, W.-P. et Youngs, P. (2016). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(sup1), 20-33.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N. et Voogt, J. M. (2014). Teacher Involvement in Curriculum Design: Need for Support to Enhance Teachers' Design Expertise. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 33-57.
- Jeziorski, A. et Ludwig-Legardez, A. (2013). L'éducation au développement durable, la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire. *Revue Francophone du développement durable*, (1), 30-59.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). Chapitre 2. Curriculum: une clarification conceptuelle. Perspectives en éducation et formation, 35-58.
- Lange, J. -M. (2014). Éducation au développement durable: intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36).
- Lange, J. -M. (2017). Curriculum. *In* Barthes A., Lange, J. -M. et Tutiaux-Guillon, N. (Dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à...*, 92-100. Paris : L'Harmattan.
- Lange, J.-M. et Kebaïli, S. (2019). Penser l'éducation au temps de l'anthropocène : conditions de possibilités d'une culture de l'engagement. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (51). URL : <https://journals.openedition.org/edso/5674>
- Lange, J.-M. et Martinand, J.-L. (2010). Curriculum de l'EDD: principes de conception et d'élaboration. Communication présentée au Colloque International " Education au développement durable et à la biodiversité: concepts, questions vives, outils et pratiques", Digne les Bains, 2010, 118–136. URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00958229/>

- Lange, J.-M. et Martinand, J.-L. (2014). Principes d'élaboration et de structuration d'une éducation au développement durable scolaire. In Brégeon, J., Mauléon, F. (coord.). *Développement durable, compétences 21, comprendre et développer les compétences collectives*, 129-145. Paris : ESKA.
- Lavonen, J. (2017). Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education. *Revista de Educación a Distancia*, (53). URL : <https://revistas.um.es/red/article/view/290121>
- Lebeaume, J. (2009). Les travaux scientifiques expérimentaux pour les classes de 6ème et 5ème: Retour sur les premiers essais d'un enseignement expérimental. aster.
- Leclaire-Halté, A. et Rondelli, F. (2010). Comment concilier une progression non strictement linéaire et un principe de progressivité des apprentissages en vocabulaire ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (41), 125-146. URL : <https://journals.openedition.org/reperes/289>
- Leininger-Frézal, C. (2009). Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales [Université Lumière-Lyon II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00449803/>
- Martinand, J. -L. (2012). Éducation au Développement durable et didactiques du curriculum. Communication présentée au Conférence au XIXe Colloque AFIRSE. Lisbonne.
- Martinand, J.-L. (2016). Défis et problèmes de l'éducation populaire au développement durable. *Cahiers de l'action*, 47(1), 25-33. 10.3917/cact.047.0025
- Martinand, J. -L. (2018). Pratiques sociales de référence, et autres concepts...Entretien avec Jean-Louis Martinand. Propos recueillis par Hervé Kéradec. *Revue Économie et Management*, (166), 68-73.
- Mausethagen, S. et Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28520. 10.3402/nstep.v1.28520
- Ménard, C. (2017). Déplacements et tensions dans les politiques éducatives de 1985 à 2015 : l'exemple des injonctions à propos de l'enseignement moral et civique. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (46).
- Opertti, R. et Duncombe, L. (2011). Vision du curriculum. Perspective d'ensemble et débats contemporains. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), 101–110. URL : <https://journals.openedition.org/ries/1061>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012 a). Chapitre 1 - Choisir une approche d'analyse qualitative. U, 13-32.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012 b). Chapitre 11 - L'analyse thématique. U, 231-314.
- Palsa, L. et Mertala, P. (2019). Multiliteracies in local curricula: conceptual contextualizations of transversal competence. In the finnish curricular framework. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 114-126. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2019.1635845>
- Perrenoud, P. "Les conceptions changeantes du curriculum prescrit: hypothèses." *Educateur* 1 (2002): 48-52.
- Progin, L. (2017). Une autonomie ambivalente. In H. Buisson-Fenet et O. Rey (Eds.), *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ?* (pp. 43-51). Lyon, France: ENS Éditions. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/577>
- Rey, O. (2017). Synthèse des débats. In H. Buisson-Fenet (dir.), *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ?* ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/8156>
- Rochex, J.-Y., Francia, G., Greger, D. et Le Breton, J. (2014). Les adaptations et transformations curriculaires et pédagogiques et leurs agents dans les politiques d'éducation prioritaire. In Demeuse, M. et Frandji, D. (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II: Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, 243-278, Lyon : ENS Éditions. URL : <http://books.openedition.org/enseditions/1353>
- Roegiers, X. (2011). Chapitre 7. Organiser et planifier les apprentissages. *Pedagogies en développement*, 203-222.
- Ropé, F., et Brucy, G. (2000). Suffit-il de scolariser?. Editions de l'Atelier.
- Ross, A. (2000). Curriculum : construction and Critique. London and New York : Routledge Falmer
- Sauvé, L. (2001). Le partenariat en éducation relative à l'environnement: pertinence et défis. *Éducation relative à l'environnement: Regards-Recherches-Réflexions*, 3, 21-36.
- Sellar, S. et Lingard, B. (2014). The OECD and the Expansion of PISA: New Global Modes of Governance in Education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936.
- Sokoty, K. H. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal).

- Vandenberghe, R. (2006). Chapitre 2. La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. L'analyse qualitative en éducation (p. 53-64). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.ezpum.biu-montpellier.fr/l-analyse-qualitative-en-education--9782804150518-page-53.htm>
- Wermke, W., Rick, S. O. et Salokangas, M. (2019). Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 306-325. 10.1080/00220272.2018.1482960
- Zanten, A. van. (2011). Autonomie, élaboration et impulsion. *Que sais-je?*, 2e éd., 59-85.

N°	Type d'acteur	Pseudonyme	Genre	Age	Formations et Diplômes	Expérience
1	Acteurs associatifs	Émilie	F	36	Master 2 Biologie générale DEJEPS «Développement de projets, territoires et réseaux »	Entre 5 et 10 ans
2		Lucie	F	34	Ingénieure environnement diplômée d'école des mines	
3		Louise	F	49	Architecte DPLG et formation en conception de jardins à l'ENSA Formation en gestion écologique de l'eau	Plus de 10 ans
4		Emma	F	45	DEA en sociologie et deux années de thèse	
5		Doriane	F	48	Doctorat en Ecologie marine	
6		Jules	H	36	Licence	
7		Gustave	H	40	Bac+2	
8		Gauthier	H	50	Master didactique des sciences	
9		Arthur	H	45	Master environnement et développement	
10	Professeurs des écoles	Julie	F	25	Master sciences de l'éducation	Moins de 5 ans
11		Adèle	F	28	Master MEEF	
12		Estelle	F	29	Master 2	Entre 5 et 10 ans
13		Léa	F	33	Master MEEF spécialité sciences physique	
14		Matthieu	H	39	Bac+4	Plus de 10 ans
15		Thibault	H	41	Licence	
16		Anne	F	37	Bac+3	
17		Charlotte	F	55	Master 1	
18		Morgane	F	58	Licence	
19	Directeurs d'école	Alexia	F	41	Licence	Plus de 10 ans
20		Laurent	H	47	Bac+2	
21		Claude	H	52	Bac+2	
22		Georges	H	54	FIS bac 83	
23		Aurélie	F	49	Licence STAPS	
24	Directrice d'institution territoriale d'éducation à l'environnement et au développement durable	Arianne	F	58	Maitrise sciences sociales DESS Gestion	Moins de 5 ans
25	Responsable du service pédagogique dans un parc zoologique	Alexandre	H	54	Non mentionnés	Plus de 10 ans
26	Animatrice environnement chez institution territoriale	Camille	F	35	BTS Gestion et Protection de la Nautre, spécialité : animation nature Licence pro : concepteur-animateur en éco-tourisme	
27	Représentant de parents d'élèves	Margaux	F	49	Bac+3	Entre 5 ans et 10 ans
28		Nicolas	H	46	Cadre supérieur /grande école d'ingénieurs	Moins de 5 ans
29	Chargée de mission Education au Développement Durable au Rectorat	Amélie	F	51	Non mentionnés	Plus de 10 ans
30	Chargé de mission développement durable chez DSDEN	Adolphe	H	35	Master 2 Education relative à l'environnement	
31	Coordinateur de la Mission Projet Educatif chez municipalité	Paul	H	47	Licence	
32	Conseiller pédagogique	Patrick	H	48	Bac+2	
33	Entrepreneur	Adrien	H	33	Master 2 management de qualité et de projets	Plus de 10 ans

Tableau 2. *Synoptique des caractéristiques des enquêtés*

Thèmes	Sous thèmes	
Cadre curriculaire national	cadre indispensable	
	manque de cohérence	
	base commune	
	centralisation	
	autonomie large	
	autonomie limitée	
	l'EDD n'est pas obligatoire	
	ne doit pas être injonctif	
	ne doit pas être trop global	
	doit croiser l'approche par compétences et l'approche par contenu	
Place des acteurs éducatifs locaux dans la conception curriculaire	importance de l'implication des acteurs locaux dans la conception curriculaire	
	importance de la concertation et des échanges entre les acteurs éducatifs	
	légitimité et compétences des acteurs extérieurs à l'école	
Pratiques déclaratives concernant l'implication des acteurs locaux dans la conception curriculaire	implication limitée	
	co-conception curriculaire	
	conception unilatérale	
Rôles des acteurs dans la conception curriculaire	ingénierie des apprentissages	
	définition ou adaptation du contenu	
	ajustement au cadre national	
	aspect pédagogique	
	connaissance du territoire	
	coordination et pilotage	
	formation et accompagnement pédagogique	
	proposition des activités d'apprentissage	
Planification des apprentissages	approche thématique	démarche segmentée
		démarche itérative
		démarche cumulative linéaire
		démarche spiralaire
	pilotage par enjeux locaux	
	pilotage à vue	
	plan d'action annuel	
Cohérence du parcours éducatif	cohérence horizontale	
	cohérence verticale	

Tableau 3. Grille de codage en thèmes et sous-thèmes