

Université Libre de Bruxelles  
Institut de Gestion de l'Environnement et d'Aménagement du Territoire  
Faculté des Sciences  
Master en Sciences et Gestion de l'Environnement

# **L'éducation à l'environnement dans les écoles fondamentales à Bruxelles.**

---

**La motivation des directeurs.**

Mémoire de Fin d'Etudes présenté par

LIRA RUIZ, Brenda E

En vue de l'obtention du grade académique de  
Master en Sciences et Gestion de l'Environnement

Finalité Gestion de l'environnement Ma 120ECTS

ENVI5G-T

Année académique : 2011-2012

Promotrice : Mme. Sabine Pohl



*« Les enfants, qui sont notre avenir, deviennent une espèce en voie de disparition ». Cité par Lamria Chetouani [1994].*



## **Remerciements**

*Premièrement, je tiens à remercier Mme. Pohl pour ses encouragements tout au long de mon mémoire.*

*Deuxièmement, je tiens à remercier Mme. Vanderberg pour la pertinence de ses enseignements qui m'ont permis de réaliser le présent travail. Sa motivation et son expérience dans le domaine m'ont permis de confronter la théorie à la pratique.*

*Je remercie également le personnel enseignant qui m'a guidé, instruit, et encadré.*

*Dernièrement je tiens à remercier tout particulièrement mes informateurs, les directeurs des écoles fondamentales, par le temps consacré et sans qui notre étude n'aurait pas pu avoir lieu.*

*Enfin, je tiens à remercier tous les membres de ma famille par le soutien qui m'ont consacré tout au long de mon parcours universitaire.*



## Résumé

Dans le cadre de ce travail, nous traitons l'éducation à l'environnement comme une réponse aux problématiques environnementales et sociétales contemporaines. La motivation des directeurs pour la mise en place de l'éducation à l'environnement dans les écoles est alors indispensable.

Tout d'abord, un état des lieux sur la situation environnementale à Bruxelles nous a permis d'explicitier quels sont les problèmes environnementaux auxquels les écoles peuvent réagir. Une présentation des caractéristiques de l'enseignement francophone en Belgique, nous a permis par la suite de comprendre le mécanisme et la configuration de l'éducation à l'environnement en Belgique.

Ensuite, nous nous sommes intéressés aux éléments qui influencent la motivation du directeur, d'un point de vue théorique et d'un point de vue pratique.

Enfin, à travers notre étude qualitative nous avons pu identifier les éléments qui déterminent la motivation des directeurs dans la mise en place de l'éducation à l'environnement. C'est-à-dire les attitudes, les comportements, les moyens et les obstacles. Nous avons aussi identifié les éléments qui n'exerçaient pas beaucoup d'influence. D'autres variables sont évidemment à prendre en compte.



## Table des matières

<b>Résumé</b> .....	<b>vii</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Partie 1:</b> .....	<b>3</b>
<b>L'environnement, l'éducation et l'éducation à l'environnement</b> .....	<b>3</b>
<b>1. L'environnement</b> .....	<b>4</b>
1.1. Définition de l'environnement .....	4
1.2. Etat actuel de la situation environnementale à Bruxelles .....	5
<b>2. L'éducation</b> .....	<b>8</b>
2.1. Définition de l'éducation .....	8
2.2. L'enseignement fondamental belge francophone .....	8
2.2.1. <i>Les textes fondateurs</i> .....	9
2.2.1.1. La Constitution belge et le pacte scolaire .....	9
2.2.1.2. Le décret des missions de 1997 .....	11
2.2.1.3. Le projet d'établissement .....	12
2.3. Remarques générales .....	12
<b>3. L'éducation à l'environnement</b> .....	<b>15</b>
3.1. Histoire du concept.....	15
3.2. Pourquoi et pour qui l'éducation à l'environnement? .....	16
3.3. Définition du concept.....	17
3.3.1. <i>Evolution du concept</i> .....	17
3.4. Courants et pédagogies utilisées.....	18
3.5. L'éducation à l'environnement et l'éducation pour un Développement Durable .....	19
<b>4. L'éducation à l'environnement dans les écoles bruxelloises</b> .....	<b>21</b>
4.1. Etat des lieux.....	21
4.1.1. <i>Acteurs</i> .....	23
4.1.2. <i>Public visé</i> .....	26
4.1.3. <i>Activités proposées</i> .....	28
4.1.4. <i>Pédagogie utilisées et projets types</i> .....	29
4.1.5. <i>Financement</i> .....	31

4.1.6.	<i>Politiques liées à l'éducation à l'environnement.....</i>	33
4.1.7.	<i>Assises de l'éducation à l'environnement (E.E) et au Développement Durable (EDD) .....</i>	35
4.1.8.	<i>Constats des assises .....</i>	35
4.1.9.	<i>Engagements futurs.....</i>	38
<b>Partie 2 :</b>	<b>.....</b>	<b>41</b>
<b><i>La motivation et les comportements des directeurs face à l'éducation à l'environnement.</i></b>	<b>.....</b>	<b>41</b>
<b><i>Cas d'étude.</i></b>	<b>.....</b>	<b>41</b>
<b>5. Eléments déterminant les comportements</b>	<b>.....</b>	<b>42</b>
5.1.	Le béhaviorisme.....	42
5.2.	La motivation .....	43
5.3.	Théories de la motivation.....	44
5.3.1.	<i>Théorie des pulsions.....</i>	45
5.3.2.	<i>Théorie du champ .....</i>	46
5.3.3.	<i>Théories des attentes.....</i>	47
5.3.3.1.	<i>Théorie de l'accomplissement .....</i>	47
5.3.3.2.	<i>Théorie de l'expectation.....</i>	49
5.4.	L'attitude.....	50
5.4.1.	<i>Définition .....</i>	50
5.4.2.	<i>Attitude et concept de soi.....</i>	51
5.5.	Les croyances .....	52
5.6.	Les valeurs.....	52
5.7.	Les comportements .....	53
5.8.	Relation attitude et comportements .....	54
5.9.	La théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié. ....	55
<b>6. Analyse du terrain</b>	<b>.....</b>	<b>58</b>
6.1.	Question de départ.....	59
6.2.	Hypothèses.....	59
6.3.	Méthodologie.....	64
6.3.1.	<i>Objectifs.....</i>	64
6.3.2.	<i>Critères.....</i>	65
6.3.3.	<i>Champs d'études .....</i>	67

6.3.4.	<i>Choix d'enquête</i> .....	70
6.3.4.1.	Entretiens semi-directifs.....	70
6.3.5.	<i>Analyse</i> .....	71
6.4.	Résultats .....	72
6.5.	Discussion .....	78
6.5.1.	<i>La connaissance</i> .....	79
6.5.2.	<i>Les attitudes</i> .....	79
6.5.3.	<i>Les moyens</i> .....	79
6.5.4.	<i>Les obstacles</i> .....	79
6.5.5.	<i>Les comportements</i> .....	80
6.5.6.	<i>La réussite</i> .....	80
6.5.7.	<i>Limites de l'étude</i> .....	80
<b>7.</b>	<b>Conclusion</b> .....	<b>82</b>
	<b>Acronymes</b> .....	<b>84</b>
	<b>Liste des graphiques</b> .....	<b>85</b>
	<b>Liste des figures</b> .....	<b>85</b>
	<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>85</b>
	<b>Bibliographie</b> .....	<b>86</b>
	<b>ANNEXES</b> .....	<b>99</b>



## **Introduction**

Comment pourrions-nous en tant qu'étudiants en gestion de l'environnement traiter le problème écologique et apporter des solutions nouvelles ?

Le constat selon lequel la terre se dégrade n'est pas nouveau. Les conférences et les rencontres internationales en témoignent. Quel a été l'impact de ces rassemblements en matière environnementale ? Des nouvelles manières de penser l'environnement, la nature et la société s'impose. Et, la symbiose entre l'homme et la nature est inhérente aux changements dans nos sociétés contemporaines.

Aujourd'hui, 30 ans après les premières prises de conscience de l'état déclinant de l'environnement, le constat reste le même. Nous devons dès lors nous demander pourquoi est-ce toujours d'actualité. L'éducation à l'environnement est une alternative, voire même un moyen nous permettant d'y répondre. Dans le cadre d'un master en gestion de l'environnement, l'éducation à l'environnement se voit comme un outil nécessaire à la mise en place des projets environnementaux, locaux, nationaux et internationaux. De fait, l'évolution des mentalités, des comportements et des gestes au quotidien sont des aspects nécessaires pour un futur changement en matière d'engagement environnemental.

La participation conjointe de l'éducation et de l'environnement, sans prendre aucun engagement politique que ce soit, est une tentative de réponse et donc de questionnement par rapport aux problématiques environnementales mondiales, et en ce qui nous concerne, sa mise en place dans les écoles fondamentales bruxelloises.

Nous partirons d'un point de vue local afin d'émettre des pistes de réflexions qui pourront à notre avis, sensibiliser et faire réagir les sociétés de demain. Spécifiquement, nous analyserons le rôle de directeurs en tant qu'acteurs dans la mise en place de l'éducation à l'environnement.

Afin de répondre à notre question de départ et aux hypothèses émises, nous diviserons notre mémoire en deux parties. Dans la première partie, nous définirons de manière aussi concise que possible, l'environnement, l'état des lieux de celui-ci ainsi que la nature complexe de l'éducation au sein de la société belge francophone.

Cette dimension s'avère primordiale dans la compréhension de notre projet de recherche.

Ensuite, nous présenterons le cadre théorique de notre recherche à travers les concepts de motivation, d'attitudes et de comportements. Leur confrontation nous permettra d'articuler la théorie à la pratique sur le terrain.

Pour conclure, nous finaliserons notre travail par la présentation des résultats probants obtenus au cours de notre recherche.

**Partie 1:**  
L'environnement,  
l'éducation et l'éducation à  
l'environnement

---

# 1. L'environnement

---

## 1.1. Définition de l'environnement

La plupart des individus définissent l'environnement comme tout ce qui est du ressort de la nature, la flore, la faune et qui n'a pas été altéré par l'homme. Le concept a évolué depuis quelques années vers une conception pluridisciplinaire. L'environnement renvoi également au milieu social, culturel et technique qui nous entoure.

L'environnement tel qu'il est défini par le Larousse [Sd], représente tout ce qui entoure y compris les espèces animales. Egalement, l'atmosphère, l'ambiance, le climat, mais aussi le contexte social dans lequel se construit l'individu.

De fait, l'individu fait aussi partie de cet environnement :

*(...) l'homme est un animal qui vit dans un environnement. Il réagit à cet environnement, et agit sur lui par ses comportements. En fait l'homme est une partie de l'environnement : celui des autres, dans le cas de l'environnement social ; et le sien propre, puisque l'homme est une partie intégrante de la nature. On ne peut comprendre l'homme qu'en le situant dans son environnement et qu'en le voyant agir dans cet environnement [Belanger , 1978, p. 13].*

Les Nations Unies [Sd, p. 34] le définissent comme *un complexe de facteurs et d'éléments naturels et anthropiques qui sont en corrélation et qui affectent l'équilibre écologique et la qualité de la vie, la santé humaine, l'héritage culturel et historique et le paysage.*

Dès lors, l'environnement serait un concept qu'il convient d'analyser d'un point de vue multidisciplinaire. Son étude s'avère complexe de part sa nature et sa définition. Malgré l'évolution du terme « environnement » son acception naturelle reste d'actualité.

## ***1.2. Etat actuel de la situation environnementale à Bruxelles***

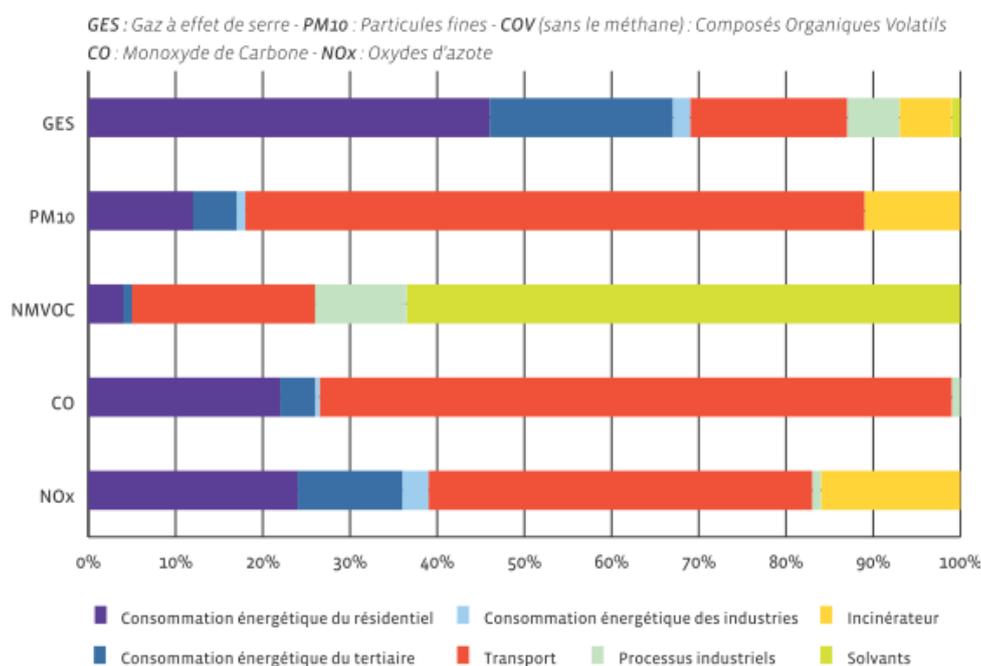
Dans cette partie, nous donneront à connaître l'état actuel de l'environnement dans la Région bruxelloise. Appréhender l'environnement d'un point de vue local reste, à notre sens, indispensable pour le comprendre à une échelle plus global.

L'environnement, a des répercussions sur la société bruxelloise et vice-versa. L'un influence l'autre et ainsi successivement jusqu'à nous atteindre dans la vie quotidienne. Aussi, l'état actuel de notre environnement local peut influencer les prérogatives entreprises par les établissements scolaires concernant l'éducation à l'environnement.

La typologie urbaine de Bruxelles est influencée par sa population cosmopolite, sa dynamique tertiaire, sa forte mobilité et une forte densité urbaine qui d'une manière ou d'une autre viennent croître la dégradation de l'environnement. Et par conséquent, provoquent une pollution non négligeable.

Outre sa dimension typologique, il convient en effet de souligner le taux de pollution atmosphérique. Les modes de consommation (énergie, chauffage, transports, etc...) engendrent une grande pollution, et donc une mauvaise qualité de l'air à Bruxelles. Selon le rapport « Etat de l'environnement à Bruxelles 2003-2006 » [Bruxelles environnement, 2006] les pollutions sont dues en grande partie à la consommation énergétique. Les plus grands polluants sont les particules fines en suspension, l'ozone troposphérique et le dioxyde d'azote.

## Graphique 1 : Principaux polluants atmosphérique et secteurs responsables.



Source : Bruxelles environnement, 2006, p. 11.

Les nuisances sonores sont d'autres problèmes environnementaux qu'il convient de mettre en exergue. Elles sont principalement dues à la grande utilisation du transport routier, aérien et à l'ambiance sonore. Mais, lorsqu'on compare l'indice sonore de Bruxelles avec des villes comme Charleroi et Liège, il s'avère que celui de Bruxelles est plus bas [*Ibid*].

De par son statut de capitale, Bruxelles produit une grande quantité de déchets. D'après l'étude de Bruxelles environnement [2006], environ 2 millions de tonnes de déchets sont produites, soit 53% par la construction et l'industrie. Les déchets des écoles et des bureaux représentent 12% de la totalité de production annuelle [*Ibid*]. Les déchets sont une source de problème, non seulement au niveau de la confection des produits de consommation mais aussi lors de la phase de tri et de recyclage de ces derniers, après consommation. Car ils engendrent des polluants atmosphériques.

L'eau est une ressource indispensable à la survie de l'humanité. A Bruxelles, la consommation d'eau est également un problème environnemental. Bien que Bruxelles ne doit pas faire face à des problèmes des sources d'eau potable, il existe de problèmes au niveau du traitement des eaux usées qui demandent l'utilisation d'une grande quantité d'énergie. Ce traitement, et donc la qualité de l'eau, est indispensable

car il permet de diminuer les impacts environnementaux dans les rivières et dans les canaux où l'eau est rejetée.

Par ailleurs, la région urbaine bruxelloise présente des nombreuses superficies vertes recouvrant 50% de sa surface et permettant un bien être aux habitants. Parmi les espaces verts, 32% sont des espaces privés, 32% des espaces publics (bois ou parcs) et le 36% restant représente les friches, les terres agricoles, les terrains de loisir, les espaces associés à la voirie..., etc. [Bruxelles environnement, 2006]. Cette caractéristique permet aux habitants des villes de rester en contact avec cette richesse naturelle. Grâce aux dits espaces verts, Bruxelles dispose d'une biodiversité particulière. Mais celle-ci se trouve menacée à cause de l'urbanisation qui entraîne une diminution de l'habitat naturel.

Afin de faire face aux problèmes environnementaux au niveau mondial et local, l'éducation joue un rôle indispensable. Cette dernière permettrait une évolution des mentalités des générations futures.

## 2. L'éducation

---

### 2.1. Définition de l'éducation

D'après Lucie Sauvé<sup>1</sup> [2003], il est indispensable de définir le terme éducation. En effet, l'auteur considère que le terme varie d'un contexte à l'autre. Ne pas spécifier sa définition dans le contexte choisi pourrait induire des résultats indésirables, voire même non escomptés.

D'un point de vue littéraire, Le Petit Larousse [1998] définit *l'éducation comme l'action d'éduquer, de former, d'instruire quelqu'un ; la manière de comprendre ou de mettre en œuvre cette formation. L'idée c'est de former l'esprit d'une personne et ses aptitudes intellectuelles, physiques dans un sens moral, ou bien d'apprendre les bonnes manières selon la société dans laquelle l'on se trouve.*

D'un point de vue institutionnel, l'UNESCO définit l'éducation comme *un moyen indispensable pour faire en sorte que chaque femme et chaque homme dans le monde puissent maîtriser son destin, exercer son choix et ses responsabilités, apprendre tout au long de la vie, sans frontières, qu'elles soient géographiques, politiques, culturelles, religieuses, linguistiques ou sexuelles [Sauvé, 2003, p.37].*

Dès lors, nous pourrions définir l'éducation comme un vecteur de transmission de valeurs et des normes à travers le savoir, le savoir-faire et le savoir-agir. C'est dans ce sens que le développement d'un esprit critique et l'action individuelle permettront de répondre aux défis contemporains.

En Belgique, les acteurs de l'enseignement sont nombreux et la compréhension du système éducatif belge est déterminante pour faire face aux complexités, facilités et difficultés dans la mise en place l'éducation à l'environnement.

### 2.2. L'enseignement fondamental belge francophone

L'enseignement présente une hiérarchie complexe où nombreux sont les acteurs (Ministère de la Communauté française, les réseaux, le pouvoir organisateur, l'équipe

---

<sup>1</sup> Lucie Sauvé est une chercheuse et professeure titulaire du département didactique de l'Université de Montréal (UQAM) au Québec. Elle a publié plusieurs articles concernant l'éducation à l'environnement.

éducatif et les fédérations représentantes au parlement). A continuation, nous allons décrire la composition de l'enseignement fondamental en Wallonie et à Bruxelles.

En effet, les écoles fondamentales ordinaires francophones représentaient, entre 2008-2009, en Wallonie et à Bruxelles, un total de 485 225 d'effectifs scolaires inscrits dans tous les types de réseaux [ETNIC, 2009]. Entre 2009 et 2010, cela représentait 485 989 effectifs [AGERS, 2011]. Nous constatons une légère augmentation des effectifs entre 2009 et 2010.

Le personnel enseignant des écoles fondamentales ordinaires représentait à la période de 2008-2009, 35 905 (équivalents temps-plein), dont 22 058 des femmes et seulement 3900 des hommes [ETNIC, 2009].

Le budget attribué à l'enseignement fondamental ordinaire a évolué entre 2004-2005 à 2008-2009. Il a connu une augmentation de 16,5% entre ces années-là. Il représentait alors en 2009, environ 1 650 000 euros par an [Ibid]. Les indicateurs de l'enseignement, publié en 2011 [Enseignons.be, 2011], considèrent qu'un élève coûterait au gouvernement de la Communauté française, 7 275 euros, ceci dit, la Belgique se situerait donc au-dessus de la moyenne européenne, au-dessus de la France et de l'Allemagne, concluant ainsi que l'enseignement belge francophone est correctement financé.<sup>2</sup>

### **2.2.1. Les textes fondateurs**

#### **2.2.1.1. La Constitution belge et le pacte scolaire**

Le premier texte faisant référence à l'enseignement en Belgique est la Constitution. Cette dernière statue les composantes de l'état fédéral et des entités fédérées en Belgique. L'enseignement est une compétence communautaire.

La Constitution garantit selon l'article 22bis, §3, que *chaque enfant a le droit de bénéficier des mesures et services qui concourent à son développement*. Elle stipule également que l'enseignement est libre et neutre. *La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves* [Gouvernement fédéral, 1994].

---

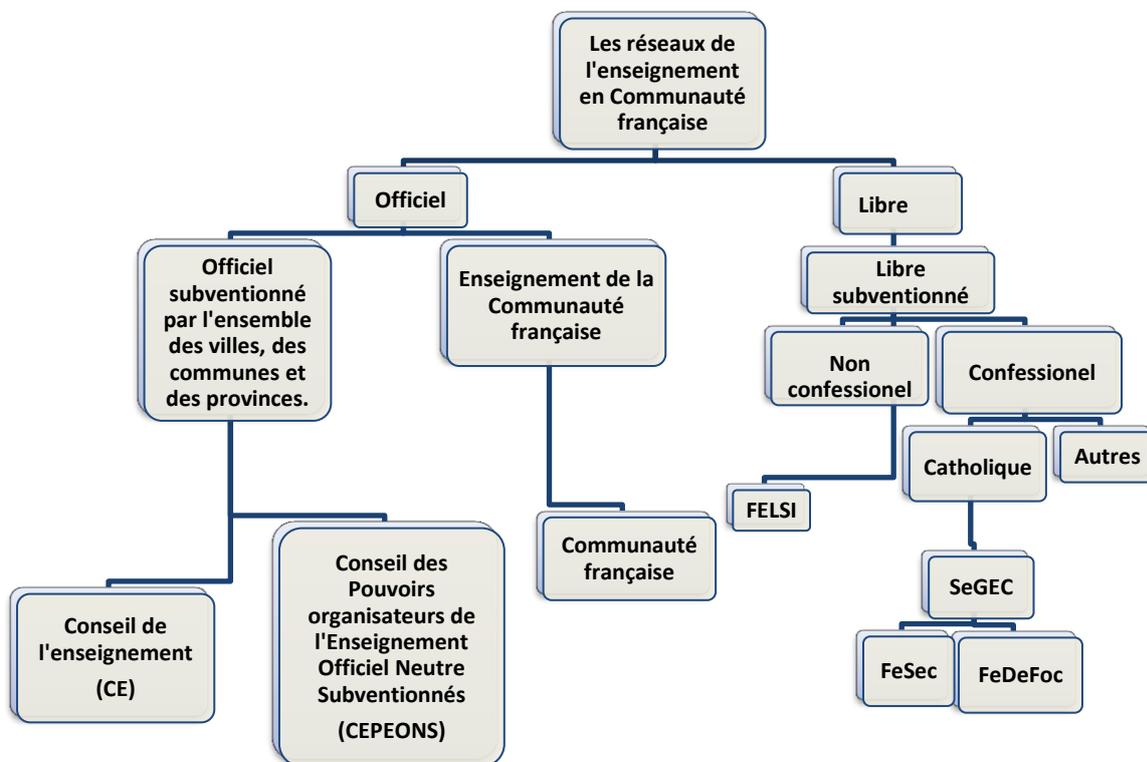
<sup>2</sup> Ces chiffres ne sont qu'à titre indicatif, elle représente une idée des coûts liés à l'enseignement sans préciser la part pour l'enseignement fondamental.

Un autre référentiel en matière d'enseignement est le pacte scolaire de 1959. Selon les dispositions générales de celui-ci les parents sont libre de choisir comme bon leur semble le type d'enseignement qu'ils désirent pour leurs enfants. C'est-à-dire, de pouvoir choisir entre l'enseignement libre et religieux. Ce pacte permet également de rendre l'enseignement obligatoire et de mettre fin aux tensions entre les réseaux d'enseignement de la Communauté française [Ministère de la Communauté française, 1959].

L'enseignement belge comprend l'enseignement libre et l'enseignement officiel. Lesquels se divisent en trois réseaux, celui de la Communauté française, l'officiel subventionné et le libre subventionné. Ces réseaux sont représentés par plusieurs pouvoirs organisateurs selon le type d'enseignement (cf. Figure 1).

Nous pouvons ainsi constater par la figure suivante que le système éducatif est empreint d'une grande complexité.

Figure 1 : Les réseaux de l'enseignement en Communauté française.



Source : Inspiré de Réseau Idée, 2004, p. 26.

### **2.2.1.2. Le décret des missions de 1997**

Le décret des missions de 1997 a redéfini les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Il essaye de réorganiser les structures scolaires afin d'atteindre les objectifs éducatifs par la définition du socle des compétences<sup>3</sup> que tout enfant doit avoir acquis pendant ses années d'étude. De plus, il attribue clairement le rôle de chaque acteur dans toute la hiérarchie présentée précédemment [Ministère de la Communauté française, 1997].

Ce décret est très important puisqu'il a permis une uniformité par rapport aux compétences à acquérir au niveau éducatif tout en laissant un libre arbitre au projet éducatif et pédagogique à chaque établissement scolaire.

Objectifs du décret :

1. *Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves,*
2. *Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle,*
3. *Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures,*
4. *Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale*  
[Ministère de la Communauté française, 1997, p. 4].

C'est dans cette liberté proposée par le décret des missions que l'éducation à l'environnement peut trouver une place parmi le projet éducatif et pédagogique de l'école. Cela dépend notamment des réseaux, des pouvoirs organisateurs, des directeurs, et surtout de la philosophie proposée au sein de l'établissement. Nous

---

<sup>3</sup> Les socles de compétences précisent le niveau à atteindre. Ils délimitent, en un seul document, par discipline, les finalités [Romainville, 2006].

trouvons néanmoins une ouverture à l'EE par l'objectif 3<sup>4</sup> qui a pour objectif de former des citoyens responsables<sup>5</sup>.

### **2.2.1.3. Le projet d'établissement**

Selon le décret des missions, il est indispensable que tout établissement définisse un projet d'établissement. Ce projet définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes que l'équipe avec l'aide de ses partenaires compte mettre en œuvre afin de réaliser les projets éducatifs et pédagogique [Ministère de la Communauté française, 1997].

Le projet d'établissement est défini comme *l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducation de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires pour réaliser les projets éducatifs et pédagogiques du pouvoir organisateur* [Ministère de la Communauté française, 1997, p.25]. Le projet d'établissement prend en compte également la population, les caractéristiques sociodémographiques, culturelles et sociales de chaque école.

Le projet éducatif propose *l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références*. Le projet pédagogique quant à lui définit les *visés pédagogiques et méthodologiques*. Et le projet d'établissement propose des actions concrètes tout en s'appuyant sur les deux premiers projets (éducatif et pédagogique) [*Ibid*]. C'est là qui réside la différence entre ces trois projets.

En outre, il est important de signaler que ce projet doit être en accord avec l'environnement naturel de chaque école. D'ailleurs, l'environnement social, culturel et économique de l'établissement sera un des aspects qui jouera notamment dans ce projet d'établissement. C'est dans cette dynamique que l'éducation à l'environnement pourra alors s'inscrire dans une école.

## **2.3. Remarques générales**

Les remarques générales qui suivent ne sont qu'à titre indicatif, et ne feront en aucun cas l'objet d'un développement approfondi. Ce sont des pistes de réflexions qui

---

<sup>4</sup> Selon notre interprétation, nous pouvons notamment introduire l'EE dans chaque objectifs du décret.

<sup>5</sup> L'éducation à l'environnement tente alors de trouver sa place au sein du système éducatif sans pour autant devenir obligatoire.

pourront nous aider à comprendre le cadre dans lequel prend place l'éducation, et par conséquent l'éducation à l'environnement. Il s'agit du décrochage scolaire, du soutien dont les directeurs de l'enseignement fondamental bénéficient et de la gestion scolaire au niveau institutionnel.

En effet, plusieurs écoles connaissent le problème du décrochage. Selon le rapport « *Les Indicateurs de l'enseignement 2011* »: à partir de 18 ans, on constate une diminution des taux bruts de scolarisation...entre 2009 et 2010, il s'élève encore à 37% alors qu'en 1991-1992, ce même taux était de 27% [AGERS, 2011]. Il faudrait, selon nous, renforcer la motivation scolaire au niveau de l'enseignement primaire pour éviter ce genre d'évènement statistique dans le futur.

Les directeurs se voient aujourd'hui dans l'obligation de gérer plusieurs domaines à la fois, relationnel, pédagogique et administratif. Et parfois même des tâches qui sortent de leur compétence. Le directeur veille au suivi du projet pédagogique et éducatif, imposé par son pouvoir organisateur. Il doit aussi veiller à la bonne gestion de l'école et de son personnel éducatif. Il doit parfois *concilier l'inconciliable : garantir le respect des particularités de chaque enfant tout en veillant dans le même temps à leur dépassement pour les inscrire dans un projet collectif d'apprentissage et d'éducation* [Conseil de l'éducation et de la formation, 2012, p. 3].

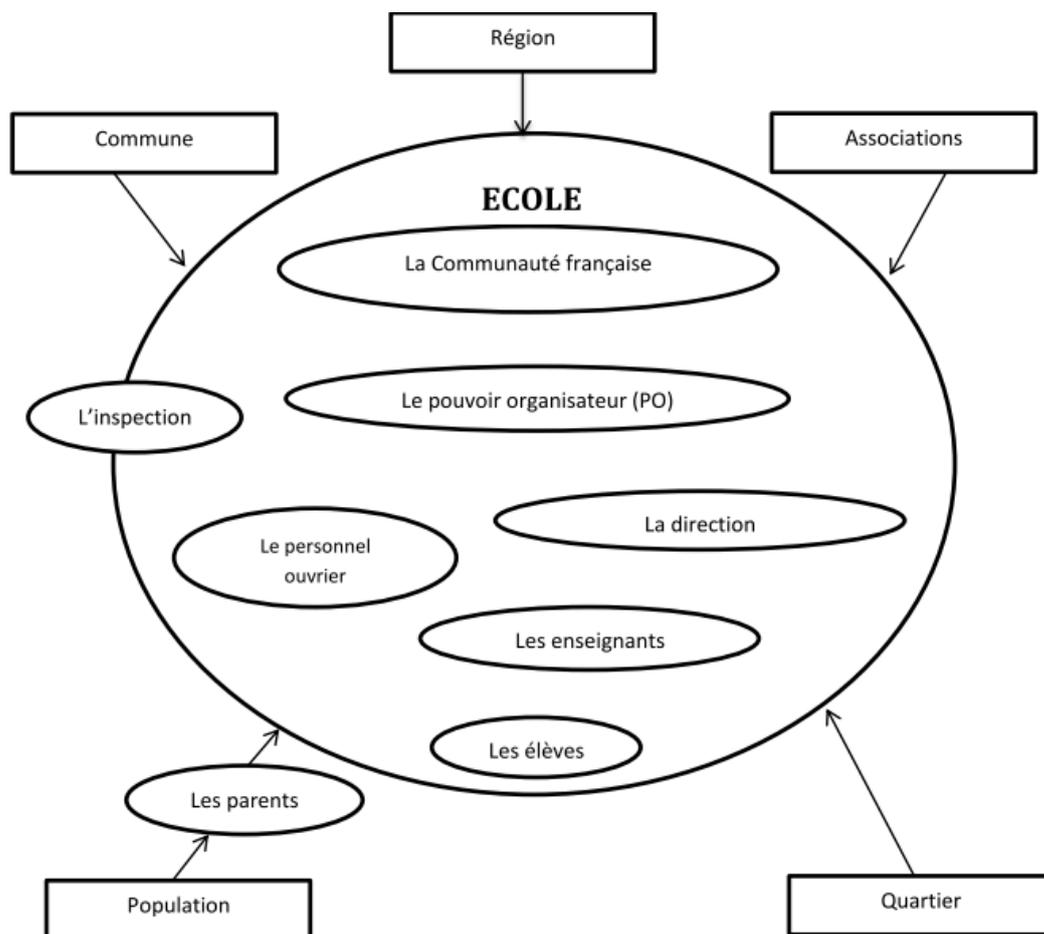
Selon Le soir [Bouillon, 2012], la situation reste toujours la même et une demande de concrétisation légale d'un décret concernant cette thématique est en cours. L'idée est de doubler l'aide aux écoles qui dépassent les 500 élèves inscrits (actuellement, le nombre inscrits s'élève à 1000).

Enfin, force est de constater que la difficulté de gestion scolaire est due entre autres à la complexité du système. La répartition des compétences entre les entités fédérées et fédérales en est l'illustration. En Belgique, l'enseignement est géré principalement par des institutions communautaires mais parfois avec une aide régionale (Par exemple : Bruxelles environnement). Auxquels viennent se greffer les associations de quartier et de la ville. Cette difficulté de gestion réside dans la décentralisation que certains pays européens ont connu. La décentralisation tentait avant tout de rendre une gestion plus efficiente et efficace tout en laissant le pouvoir

à des entités collectives plus compétentes. Cela peut cependant alourdir et freiner certaines tâches et activités<sup>66</sup> [Bouvier, 2007].

Les remarques présentées antérieurement diffèrent suivant l'école. Chaque école est tributaire d'un système qui lui est propre. Nous présenterons dans le schéma suivant la manière dont s'organise les écoles fondamentales en Belgique.

Figure 2 : L'école dans sa globalité.



Source : Création personnelle.

« Chaque école a son portrait, sa population, le quartier dans lequel elle est installée... ». (cf. Entretien n° 9)

<sup>66</sup> Nous verrons plus loin, qu'un des obstacles pour la mise en place de l'EE. Est souvent la lourdeur administrative.

### **3. L'éducation à l'environnement**

---

#### ***3.1. Histoire du concept***

Le rapport homme/nature fait partie de la conception de l'évolution des sociétés. L'éducation à l'environnement est une pratique qui existe depuis longtemps, l'apprentissage du père à son enfant pour semer les graines, les récolter, et par la suite les conserver en font partie [Berryman, 1997].

Dès les années 60, les naturalistes, les passionnés de l'étude des sciences naturelles, et les écologistes commencent à s'intéresser à l'environnement. Avec les crises industrielles cela va se renforcer. Ce mouvement s'est renforcé également avec le changement du mode de vie rural-agricole-artisanal vers le mode urbain-industriel-salarié [Berryman, 1997 ; Kumurdjian, Sd., Terrón Amigón, 2000].

Ensuite, dans les années 70, les problèmes environnementaux et sociétaux vont s'inscrire dans l'agenda des gouvernements et des instances internationales. Il existait de fait un besoin de mettre en place un projet mondial afin d'améliorer la qualité environnementale de nos sociétés. C'est dans ce contexte que la Conférence internationale sur l'environnement humain des Nations Unies a eu lieu en 1972 à Stockholm. L'éducation à l'environnement s'est alors affirmée comme une priorité internationale et comme une impulsion pour les Etats à la mettre en œuvre. [Tissier, 1998 ; Ben brahim, 2002].

La rencontre internationale de Belgrade en 1975 et la conférence de Tbilissi en 1977 vont renforcer et soutenir l'éducation à l'environnement. Une charte en relation à cette dernière a également vu le jour. Celle-ci propose des principes et des lignes directrices pour la mise en place de l'éducation à l'environnement [Terrón Amigón, 2000].

Par la suite, le Rapport de Brundtland de 1978 définit pour la première fois le concept de Développement Durable. L'éducation relative à l'environnement va alors se situer dans la perspective de Développement Durable. Ce concept est repris lors du Sommet de la Terre en 1992 à Rio. Depuis, l'importance de l'éducation à l'environnement pour répondre aux problèmes environnementaux mondiaux est

toujours d'actualité. Le concept du Développement Durable va aussi s'inscrire dans cette lignée.

Ainsi, l'environnement va être compris sous un angle plus global où l'économique et le social s'y trouvent entremêlés. L'éducation pour un Développement Durable deviendra une référence en matière d'environnement.

D'autres conférences ont parallèlement eu lieu, et elles ont proposé notamment lors de la conférence de Rio en 1992, le traité de l'éducation environnementale pour des sociétés durables et une responsabilité globale. [Ben Brahim, 2002]. Depuis, le sujet a été traité par plusieurs instances gouvernementales et non gouvernementales.

### ***3.2. Pourquoi et pour qui l'éducation à l'environnement?***

Afin de répondre à une crise planétaire d'épuisement de ressources et de changements écologiques, l'éducation à l'environnement vient s'afficher comme une des réponses à cette crise.

Grâce à l'éducation et à l'environnement comme terrain d'apprentissage, l'E.E peut transmettre des valeurs sociales inhérentes à l'évolution de notre société. La solidarité, l'autonomie, la tolérance et la responsabilité complètent cette philosophie. Dans ce sens, il ne s'agit pas que d'une simple transmission de connaissance mais d'une acquisition de savoir-faire et de savoir agir par des comportements adaptés en fonction des problèmes environnementaux et sociétaux [Bauer et Marroue, 2011].

L'éducation à l'environnement s'adresse à tout âge et doit se poursuivre tout au long de notre vie. Elle fait des problématiques environnementales une affaire sociétale qui nous concerne tous et pas seulement les experts dans le domaine. Le publique cible reste cependant les individus faisant partie d'un cadre scolaire [*Ibid.*].

L'idée de base étant de transmettre une compréhension de la situation environnementale et en faire un diagnostic afin d'imaginer des solutions au niveau global et de réagir au niveau local [Tissier, 1998].

### **3.3. Définition du concept**

La conférence de Tbilissi définit l'éducation à l'environnement comme un intermédiaire, voire même une méthode pour transmettre les valeurs civiques de notre société, qui permet *aux individus de percevoir le caractère complexe de l'environnement*. Cette éducation *doit en outre faciliter une prise de conscience de l'interdépendance économique, politique et écologique du monde moderne, de façon à stimuler le sens de la responsabilité et de la solidarité entre nation* [UNESCO, 1977, p. 12].

Lucie Sauvé [1999a] définit l'Education relative à l'Environnement comme une éducation nouvelle avec une pédagogie progressiste. Selon l'auteur, l'ErE est une dimension de l'éducation contemporaine qui se préoccupe de reconstruire le réseau des relations personne-groupe social-environnement.

L'ASBL Réseau Idée, nous donne une définition plus fonctionnaliste. Elle aurait comme but ultime de rendre compatible le fonctionnement de la société et particulièrement l'homme, avec l'environnement à travers une participation des citoyens [Réseau Idée, 2008].

D'autres auteurs se sont également prononcés. Tel Bauer et Marroue :

*« étant (...) une éducation pour l'environnement, centrée sur une meilleure prise en compte de l'environnement par un individu éco-citoyen, et une éducation par l'environnement, centrée sur la personne et qui reconnaît l'environnement comme un terrain particulièrement motivant pour l'apprentissage grâce à la confrontation au réel et à la possibilité de mener des actions individuelles ou collectives(...)On vise à acquérir des savoirs faire et des comportements adaptés pour solutionner des problèmes. Cette éducation à l'environnement associe donc le respect de l'individu et son épanouissement aux équilibres de la nature [Bauer et Marroue, 1999] ».*

#### **3.3.1. Evolution du concept**

Tel que précisé antérieurement, la Conférence de Tbilissi emploie déjà le terme Education relative à l'Environnement. Mais ce terme a connu une réelle évolution dans sa signification. Ainsi, il existe Education relative à l'Environnement (ErE), l'Education pour l'environnement, l'éducation par l'environnement et l'éducation à l'environnement.

De plus, l'introduction du concept de Développement Durable, l'éducation à l'environnement a été souvent remplacée ou introduite dans l'éducation par le biais du Développement Durable. Ce dernier, a également connu une réelle transformation pour ce qui est de son appellation, éducation au Développement Durable ou encore éducation pour un Développement Durable.

Dans les limites de notre mémoire, nous nous baserons principalement sur l'éducation à l'environnement qui selon nous reprend en considération tous les valeurs développées par les autres termes (Education au Développement Durable, éducation pour un Développement Durable, éducation relative à l'environnement, ...etc.). Toutefois, nous verrons que dans certaines circonstances le terme d'éducation relative à l'environnement est employé comme tel pour reprendre l'idée de base des documents de références.

### ***3.4. Courants et pédagogies utilisées***

Au cours des trente dernières années, nous avons vu se cheminer divers courants en matière d'EE. Ces mêmes courants constituent l'inspiration des pédagogies, qui sont variées et nombreuses. Les courants auxquels ont fait plus référence sont *le courant naturaliste, le conversationniste, le résolutique, le systémique, le scientifique, le morale et éthique, ou encore le holistique* [Sauvé, 2006, p. 2-9]. L'environnement nécessiterait donc une analyse multi-varié.

Les pédagogies utilisées sont aussi *multiples, contrastées et complémentaires*. Les plus adoptées aux courants mentionnés sont *l'active et interactive ; l'immersiv ; la globale ; la systémique ; la socio-constructive ; la critique ; la participative ; la pédagogie par projet ; la réflexive ; la collaborative et la croisée avec d'autres champs éducatifs, ... etc.* [Réseau Idée, 2008, p.5].

L'éducation à l'environnement fait appel à diverses manières d'enseigner, où l'individu doit pouvoir agir en fonction des connaissances. Elle demande d'autres moyens, d'autres raisonnements et d'autres démarches méthodologiques que parfois les écoles n'en disposent pas, empêchant ainsi sa mise en œuvre [Tissier, 1998, p. 53].

### ***3.5. L'éducation à l'environnement et l'éducation pour un Développement***

#### ***Durable***

Le concept de Développement Durable est très controversé, principalement par les défenseurs de l'éducation à l'environnement. Pour certains le Développement Durable porte à confusion du fait de sa logique des trois pôles. Pour d'autres, le terme impose une conception occidentale du développement.

Lucie Sauvé<sup>7</sup> [1999b], estime que le Développement Durable ne peut pas être une finalité éducative en soi. Le terme développement implique le plus souvent un discours du développement économique alors que dans le domaine de l'éducation, le développement des compétences éthiques et du sens critique des élèves est primordial. Lier éducation et Développement Durable ne serait pas possible dans une perspective «économique».

Toutefois, dans certains contextes et pour certains objectifs, comme ceux des Nations Unies, le Développement Durable devient un choix judicieux qui tend à garantir aux futures générations une planète durable et un monde sûr [UNESCO, 2005a]. La Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du Développement Durable, en est la preuve. Elle propose des stratégies et des conseils à prendre en considération dans les programmes nationaux pour l'éducation en vue du Développement Durable [UNESCO, 2005b].

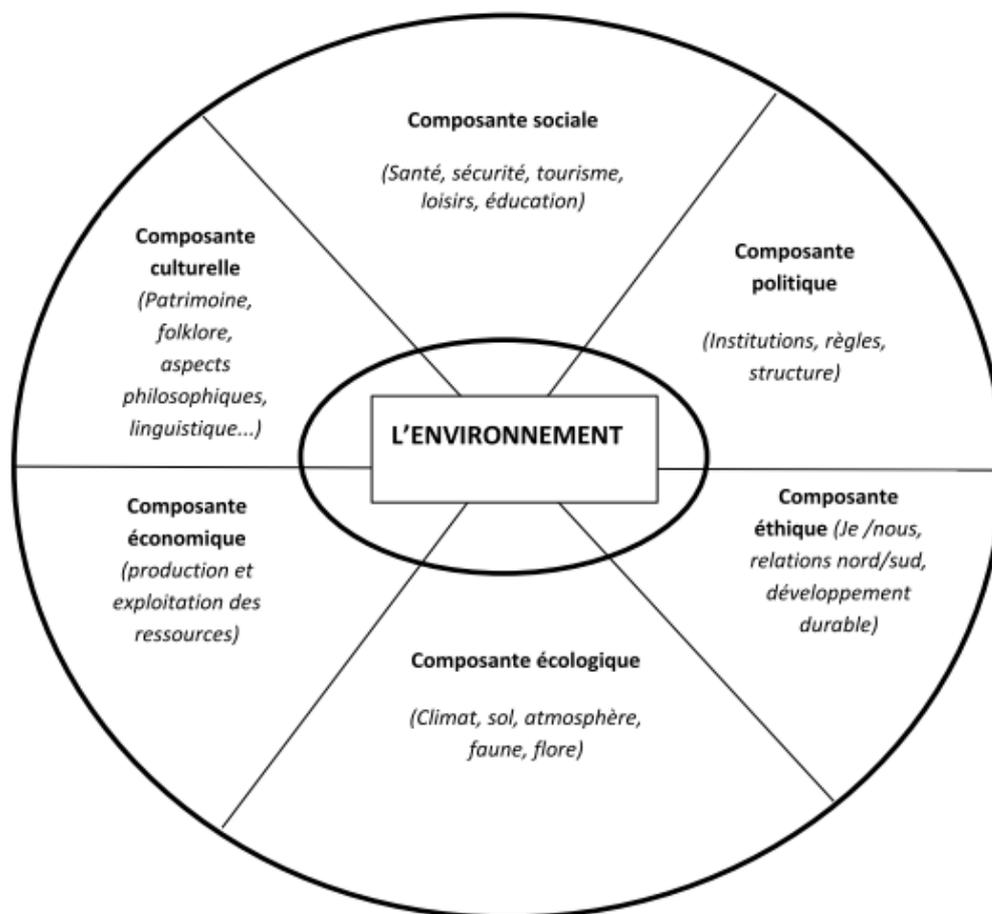
Dans le même cheminement, le Conseil économique et social de l'ONU a mandaté l'UNESCO pour coordonner les activités de la Décennie. Nous pourrions dès lors construire une analyse seyante sur les buts ultimes du Conseil économique et social, qui a lancé un plan contenant une mission éducative au service du Développement Durable [Sauvé, 1999b].

La figure suivante reprend les différentes composantes relatives à l'éducation à l'environnement. Sans y introduire une nouvelle éducation pour un Développement Durable, nous pourrions incorporer quelques principes tout en caractérisant l'environnement.

---

<sup>7</sup> Lucie Sauvé est une chercheuse et professeure en matière d'éducation relative à l'environnement au Québec. Elle a publié plusieurs articles sur lesquels nous travaillerons tout au long de notre mémoire.

Figure 3 : L'environnement dans son système tel que l'éducation à l'environnement le perçoit.



Source : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Sd.

## 4. L'éducation à l'environnement dans les écoles bruxelloises

---

Le présent chapitre nous permettra de mettre en évidence les différentes caractéristiques de l'éducation à l'environnement dans le système scolaire à Bruxelles. Qui sont les acteurs de l'E.E et quels sont leurs rôles ? Comment se présente-t-elle dans le milieu scolaire bruxellois ? Comment fonctionne-t-elle ? Par quels moyens ? Quels sont les obstacles pour sa mise en place ?

Nous essayerons de répondre à ces questions en nous basant sur les entretiens réalisés, et sur une étude effectuée par l'association Réseau Idée sur les activités francophones et bilingues d'éducation à l'environnement [Réseau Idée, 2006]. Les chiffres suivantes représentent qu'une estimation et peuvent être interprétées dans un sens comme dans un autre. Mais elles nous permettent d'établir un état des lieux de la situation actuelle de l'E.E.<sup>8</sup>

### 4.1. Etat des lieux

En Belgique, l'éducation à l'environnement voit le jour en 1970 avec l'Année européenne de la conservation de la nature. L'éducation à l'environnement se présente surtout sous un volet dit « nature »<sup>9</sup>. Cette prise de conscience s'est traduite avec une première référence dans une circulaire ministérielle en 1981 qui propose aux enseignants d'intégrer l'éducation à l'environnement dans leurs cours [Meunier, 2004].

Par la suite, lors des réformes de 1997, est adopté le décret des missions. Celui-ci donne aux écoles une certaine souplesse dans la manière d'atteindre les compétences nécessaires à chaque niveau d'étude (cf. 2.2.1). Cette flexibilité permet aux écoles d'intégrer librement certains projets en environnement dans le programme scolaire. L'éducation à l'environnement reste donc facultative, si ce n'est que dans les cours d'éveil et d'initiation scientifique où l'élève est invité à (1) *rencontrer et appréhender*

---

<sup>8</sup>La responsable de l'A.S.B.L Réseau Idée nous a confirmé qu'il n'existe pas d'autres références plus récentes que ce rapport.

<sup>9</sup>Le terme « volet nature » renvoie à tout ce qui n'a pas encore été transformé par l'homme.

*une réalité complexe ; (2) investiguer des pistes de recherche et structurer les résultats ; (3) les communiquer, les valider et les synthétiser.* A ces objectifs viennent s'ajouter divers savoirs tels que les caractéristiques des êtres vivants ; l'énergie dans sa globalité ; l'air ; le sol et l'eau. Sans négliger un aspect essentiel, les hommes et l'environnement [Ministère de la Communauté française, 1999, p.32]. C'est ainsi que le pouvoir organisateur, les enseignants et les établissements scolaires auront quartier libre dont la façon d'atteindre les objectifs cités précédemment.

A titre illustratif, Emmanuel Legrand<sup>10</sup> exprime que [cité par Dubois, 2004, p. 7-8], *le décret des missions, par ses valeurs et ses objectifs ainsi que par sa démarche éducative basée sur la maîtrise des compétences, rencontre pleinement les valeurs, les objectifs et les démarches de l'ErE.* Philippe Delfosse, quant à lui, déclare aussi que *le décret des missions a le mérite d'encourager l'éducation à l'environnement, sans l'imposer.* Selon ce dernier, nous pouvons trouver dans les Socles des compétences l'environnement dans toutes les matières à exception de trois : les sciences, la géographie, et l'éducation par la technologie. En effet, il a été décidé que pour ces matières, l'environnement n'est pas un thème à enseigner, mais bien des valeurs et des actions à susciter [*Ibid*].

C'est ainsi que plusieurs écoles mènent des projets en environnement dans chaque branche, s'inscrivant dans les missions prioritaires sous forme de découverte ou « de création ». Le caractère facultatif des cours sur l'environnement laisse libre arbitre aux représentants de l'éducation, et accroît les chances d'atteindre les objectifs de l'E.E. Néanmoins, cela dépend fortement des intérêts et des motivations des directeurs et des enseignants, dans le choix des thématiques et des activités liés à l'environnement et au Développement Durable.

---

<sup>10</sup>Emmanuel Legrand est un chercheur spécialisé dans les d'éducation relative à l'environnement à la Fondation Universitaire Luxembourgeoise. Philippe Delfosse est un inspecteur en sciences dans l'enseignement secondaire spécialisé dans les questions d'environnement [Dubois, 2004].

Ainsi, tel qu'il a été souligné par la directrice de l'Ecole Aurore, les thématiques environnementales peuvent s'introduire dans chaque cours par des moyens dissemblables (cf. Entretien n° 1) :

*« Quand il a fallu créer le potager, les enfants ont fait des mathématiques, ils ont dû consulter les périmètres, ont dû limiter les périmètres, donc ça se retrouve en tout, comme par exemple, ils ont dû acheter les graines pour faire les semis, ils ont dû consulter des catalogues, c'est un exercice de lecture, ils ont dû comparer les catalogues, les prix, ensuite on doit rédiger une lettre puisqu'on veut commander certaines choses il faut qu'on rédige, qu'est-ce que je vais commander ?, comment est-ce que je dois rédiger ma lettre ?, qu'est-ce que je dois mettre comme tel...Donc on peut utiliser cet aspect dans tous les cours en fait. »*

Il appartient donc aux établissements scolaires d'intégrer (ou de ne pas intégrer) l'éducation à l'environnement. Dans ce sens, le chef d'établissement est chargé de sa mise en place, si mise en place il y a. Et, il peut faire appel à différents organismes invités à animer et à sensibiliser à l'environnement et au Développement Durable.

#### **4.1.1. Acteurs**

##### **❖ Les organisations**

La plupart d'organisations environnementales se trouvent à Bruxelles. Elles recouvrent aussi une partie du territoire de la Région wallonne et la Région flamande. Selon une étude réalisée par Réseau Idée en 2006, 34 associations proposaient des activités bilingues, 32 proposaient des activités en français et 9 associations non pas pu être classés en raison de refus de participer à l'enquête. Ces chiffres peuvent être vus à la hausse puisque le nombre de personnes travaillant dans le secteur de l'éducation à l'environnement a possiblement augmenté.

Parmi les principaux acteurs de l'éducation à l'environnement, les associations sont la référence. Elles proposent des outils pédagogiques ; des animations sur différentes thématiques ; ou tout simplement un soutien pour la mise en place des projets comme les potagers et les composts, où une expertise est parfois nécessaire.

### ❖ **Les communes**

Les communes constituent également un moteur de sensibilisation à l'éducation à l'environnement. Elles jouent le « rôle de relais » entre les écoles et les organisations. En effet, le service d'environnement des communes propose des animations ponctuelles (notamment en termes de propreté publique) ouvertes à tout public [Ibid]. Le service d'entretien des jardins communaux propose également l'entretien des jardins, des potagers ou des composts (cf. Entretien n°1 et n°4).

### ❖ **Bruxelles environnement (antérieurement l'IBGE)**

Au même titre que les communes et les organisations, Bruxelles environnement développe et soutient l'éducation à l'environnement dans les établissements scolaires. Il fait régulièrement des appels à projets permettant à de nombreuses écoles de s'investir dans l'E.E. De plus, Bruxelles environnement soutient activement les associations environnementales à différents niveaux, et plus particulièrement au niveau financier et au niveau technique.

### ❖ **Bruxelles propreté**

Bruxelles propreté propose quant à elle, des journées de sensibilisation au tri des déchets par des animations dans les établissements scolaires ou par des visites du centre de tri des déchets. Ces animations se font indépendamment des associations travaillant dans l'éducation à l'environnement.

### ❖ **Les ministères**

Le Ministère des Transports, de la Mobilité et de l'Energie ; le Ministère de l'Aménagement du Territoire, de l'Équipement et des Travaux publics ; le Ministère de l'Agriculture et de la Ruralité et surtout le Ministère de la Communauté française soutiennent l'éducation à l'environnement et au Développement Durable principalement par le biais des décrets et des accords.

### ❖ **Les pouvoirs organisateurs (P.O)**

Les P.O choisissent les programmes et les méthodes pédagogiques des établissements scolaires sous leur autorité. Ils permettent l'échange de formations continues et jouent le rôle de conseillers. De plus, ils influencent la cohésion du corps enseignant. En effet, le soutien et l'investissement de ces derniers est indispensable pour mener à bien les projets entrepris et la mise en place de l'E.E.

### ❖ **Les directeurs**

Les directeurs occupent une place considérable car ils jouent un rôle actif dans la conception et la mise en œuvre des projets liés à l'E.E. En tant que chefs d'établissement, il est de leur devoir de veiller au bon fonctionnement de l'école au niveau administratif, organisationnel et pédagogique. De fait, en tant que responsables de la politique pédagogique et éducative de l'école, ils dirigent la philosophie de l'école choisie par le pouvoir organisateur. En outre, ils bénéficient d'un pouvoir décisionnel conséquent en ce qui concerne l'infrastructure et la nature des activités. Tout en tenant compte des compétences et des savoirs à acquérir en fin de parcours, le directeur pourra se prononcer et adopter une démarche favorable pour l'E.E.

### ❖ **Les enseignants**

Les enseignants représentent le porte-parole de l'enseignement et les modèles de référence de l'enfant au sein de l'école. Ils peuvent notamment influencer l'E.E en proposant aux directeurs des projets qui concernent les problématiques environnementales. La plupart des projets en environnement existants dérivent des propositions émises par des enseignants, qui seront ensuite soutenues par la direction de l'établissement scolaire.

### ❖ **Les parents**

Que ce soit de manière explicite ou implicite les parents, se voient impliqués dans la scolarité de leurs enfants. La plupart d'établissements scolaires jouissent de la présence d'un comité de parents, au travers duquel les parents bénéficient d'un pouvoir décisionnel, certes limité, mais tout de même pris en compte. Et, quand les

modalités de fonctionnement de l'école le permettent, les parents peuvent proposer des projets liés à l'environnement. A titre d'exemple l'Ecole Saint-Joseph Boondael (cf. Entretien n°11).

#### ❖ **Les élèves**

De par leur statut d'acteurs/observateurs de l'enseignement, et dont ils sont les principaux bénéficiaires, les élèves constituent le noyau central de l'E.E. Il va de soi que sans leur implication et leur vif intérêt, celle-ci n'aurait pas lieu d'être. Illustrons ce propos par le cas de l'Ecole fondamentale du Tivoli (cf. Entretien n° 3) où les enfants ont créé une équipe de « brigadiers » dont la fonction est de veiller au respect du projet « 'économies d'énergie ». Ainsi, les élèves incarnent un rôle moteur, le rôle de gardiens du respect des projets environnementaux.

#### ❖ **Le partenariat**

L'association de différentes parties dans un but commun permet de créer une dynamique de fonctionnement dans le quartier où se trouve l'école. Les associations, outre que celles liées à l'environnement et au Développement Durable, permettent la création des projets interdisciplinaires. Et un soutien financier et technique pour sa réalisation, dont l'école n'est pas toujours en mesure d'octroyer. Par exemple, des projets intergénérationnels ; des projets en lien avec le CPAS ; des projets avec des associations locales, ...etc. Ces associations permettant de traiter une panoplie de thématiques diversifiées font partie intégrante de l'éducation à l'environnement.

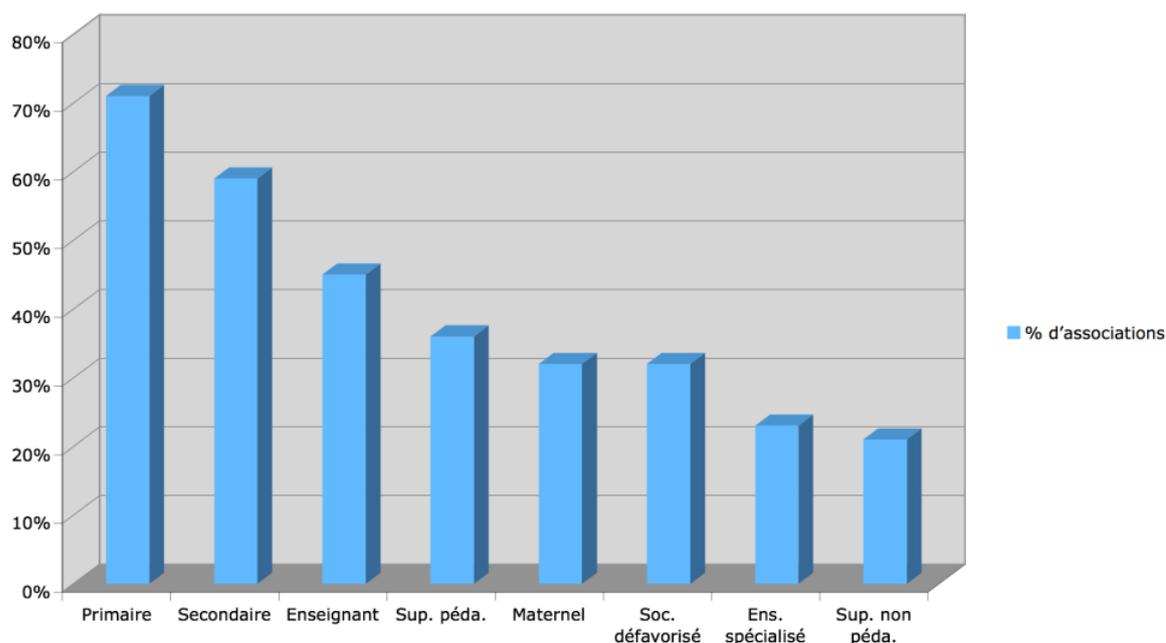
#### **4.1.2. Public visé**

Nous constatons qu'il existe une inégalité dans l'accès aux moyens (animations et formations) mis à la disposition en E.E. Les élèves de l'enseignement secondaire reçoivent en général une sensibilisation moindre par rapport aux écoles primaires ; ces dernières étant sollicitées constamment par les offres dans la matière. Le  $\frac{3}{4}$  des offres proposées par des associations visent les enfants entre 6 et 12 ans [*Ibid*].

Quant à l'enseignement maternel, les animations dispensées devraient être mieux adaptées au public visé (c'est-à-dire aux enfants en bas âge). Nous constatons également, que l'offre en matière d'intervention en E.E est moins importante dans

l'enseignement maternel que dans l'enseignement primaire ou dans l'enseignement secondaire.

Graphique 2 : Le public scolaire bénéficiant d'une intervention en matière d'éducation à l'environnement.



Source : Réseau Idée, 2006.

Les **enseignants** font ainsi partie intégrante du public à atteindre car ils jouent le rôle de médiateurs et transmettent directement les savoirs. Nous pouvons constater qu'ils occupent la 3<sup>ème</sup> place (avec plus de 50%) au niveau des bénéficiaires de l'E.E (cf. Graphique 2). En général, ce sont les enseignants qui s'intéressent à la thématique et qui par la suite mettent en place des projets dans leurs établissements scolaires. Illustrons ce propos par une journée de formation proposée par le Réseau Idée à laquelle nous avons assisté. Au cours de cette séance l'enseignant apprend à animer et à sensibiliser sa classe aux thématiques liées à l'E.E.

Les **futurs enseignants** font aussi partie du public visé. C'est une cible qu'il ne faut pas négliger puisqu'ils constitueront le corps enseignant de demain. Un enseignant préparé, informé et sensibilisé sera plus motivé à réaliser de projets concernant l'E.E. Des journées de sensibilisation et de formation sont ainsi proposées par les A.S.B.L, et notamment par Réseau Idée, Coren et Green.

#### **4.1.3. Activités proposées**

D'après cette étude [Réseau Idée, 2006], il existe une panoplie d'activités liées à l'éducation à l'environnement proposées par des organisations associatives sur tout le territoire belge. Parmi ces activités se trouvent les animations dans les classes, les stages d'été, les classes de découverte, les formations pour adultes, etc.

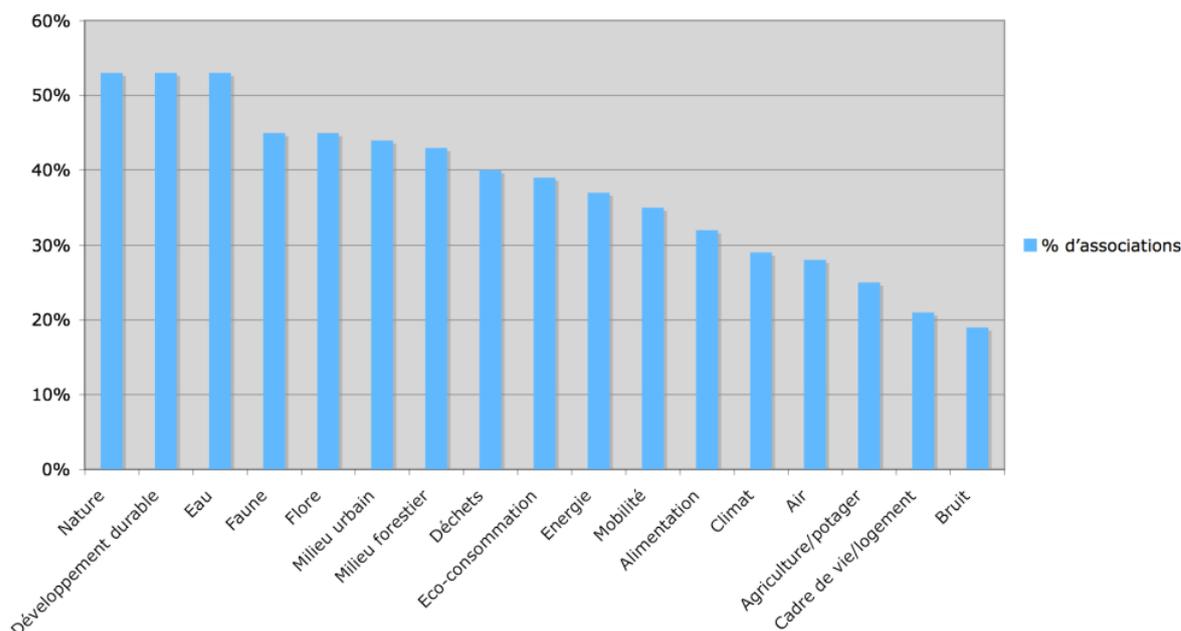
Selon cette même étude, le nombre d'animations par an représenterait 64 000 animations pour enfants, plus ou moins 5 500 pour adultes et près de 500 animations destinées aux enseignants. Au total 70 000 personnes ont reçu une animation et/ou une formation en environnement.

Les thèmes récurrents gravitent autour de la nature, en premier lieu et du Développement Durable, en second lieu. Les déchets occupent la 8<sup>ème</sup> place après l'eau, la faune, la flore, le milieu urbain et le milieu forestier. Mais, nous verrons postérieurement que le tri des déchets se traite davantage actuellement en raison de son caractère obligatoire. Il s'agit de trier les déchets ménagers en fonction de leur catégorie d'appartenance (carton, papier, plastique, verre, etc.) en vue d'un recyclage ultérieur.

Par ailleurs, nous voudrions faire remarquer que suite à l'évolution du concept d'éducation à l'environnement la notion de Développement Durable s'est fortement développée à son tour aussi (cf. 3.3.1). En effet, les institutions qui lancent des appels d'offre demandent de plus en plus des projets s'inscrivant autour de cette thématique.

D'après les résultats probants de notre enquête (cf. Chapitre 6) et des informations recueillies auprès des directeurs, appréhender le Développement Durable est une mission complexe. En effet, les directeurs témoignent d'un manque d'informations sur les activités qui peuvent être réalisées au sein de l'école.

Graphique 3 : Thèmes traités dans le cadre de l'éducation à l'environnement et au Développement Durable.



Source : Réseau Idée, 2006.

#### **4.1.4. Pédagogie utilisées et projets types**

La pédagogie par projet est la plus souvent utilisée. Elle se base sur les expériences et le vécu des participants. Le but étant de confronter l'élève à une situation qui sert comme stimuli de réflexion pour ensuite imaginer une solution [Hougardy *et al.*, 2001]. La plupart des écoles intègrent donc l'environnement et le Développement Durable par des projets ponctuels ou réguliers. Les plus souvent cités sont (cf. Entretiens):

##### **❖ Les campagnes « déchets »**

L'objectif principal de cette action est de promouvoir le tri des déchets et d'en réduire la consommation. Pour ce faire, différentes actions ont été réalisées. La sensibilisation à l'utilisation de la « boîte à tartine » afin de réduire les emballages, d'aluminium et de plastique. Certaines écoles ont mis en service des fontaines à eau pour inciter les enfants à boire de l'eau du robinet et éviter l'achat des berlingots<sup>11</sup>. Pour conscientiser les parents et éviter le gaspillage, il leur a été demandé de réduire

<sup>11</sup>Le berlingot est un emballage de boissons sucrées en carton plastifié.

les quantités de nourriture données aux enfants. Ces actions ont été généralement accompagnées par une campagne d'explication et de sensibilisation sur l'importance de réduire et de trier les déchets.

#### ❖ **Opération « croque ta pomme » et la collation saine**

Suite aux études réalisées par les communes bruxelloises (cf. Entretien n° 1) sur l'alimentation des enfants, plusieurs établissements nous ont signalé l'intérêt qu'ils y portaient. En effet, selon la direction de l'École Aurore située à la commune de Jette ¼ des enfants sont en surcharge pondérale. Pour réagir à ce problème, ils ont décidé d'augmenter la quantité de fruits et collations saines dans l'alimentation scolaire. Cette mesure reste obligatoire dans certaines écoles et d'autres, tentent de l'introduire par des moyens alternatifs. Pour le faire certains ont recours aux petites récompenses comme des gommes en couleur, ou des petits cachets. Des thématiques sur l'origine des fruits et leur importance pour le corps humain ont également été incluses dans les matières imparties à l'école.

#### ❖ **Journée de gros pull**

A l'origine, cette journée a eu lieu dans le cadre de la commémoration du protocole de Kyoto pour rappeler les engagements de la Belgique vis-à-vis du changement climatique [Green A.S.B.L., 2012]. L'idée était de diminuer d'un 1° Celcius le chauffage et de « mettre un gros pull ». La démarche fut poursuivie à travers de l'analyse des compteurs de gaz et d'électricité, des chaudières et des chauffages. Le but était de calculer la consommation et de la comparer avec d'autres écoles au niveau international. La journée de gros pull aspire à sensibiliser et conscientiser les enfants sur l'impact de la consommation énergétique sur le changement climatique.

#### ❖ **La création et le suivi des potagers et des composts**

Cette initiative permet à l'enfant de prendre conscience du temps nécessaire qu'il faut à une plante pour croître et la durée qu'un déchet prend pour se dégrader. Grâce au projet, les élèves peuvent mettre en pratique les connaissances en mathématiques ou en français. Le potager, par exemple, permet aux élèves de jouir d'une certaine satisfaction dans l'accomplissement de leur projet. Ils observent l'évolution de leurs

plantations et peuvent ensuite déguster les fruits/légumes issues de leur propre récolte.

#### ❖ **Les mares, les ruches et le poulailler**

Les biotopes permettent aux enfants de découvrir le fonctionnement des espèces vivantes, de comprendre leurs besoins vitaux et de traiter certaines problématiques environnementales mettant en danger leur survie. Par exemple, les ruches sont indispensables pour la survie des abeilles. Quant au poulailler, à travers la levée et la vente des œufs, ils permettent d'exercer les compétences mathématiques et financer certains projets scolaires. L'école Aurore à Jette finance, entre autres, ses projets en environnement par la vente d'œufs et du miel.

#### ❖ **Les campagnes anti-bruit**

Le but de ces campagnes est de sensibiliser les enfants aux nuisances sonores dans l'école. Elles ont cours par l'installation des balles de tennis aux pieds des chaises.

#### **4.1.5. Financement**

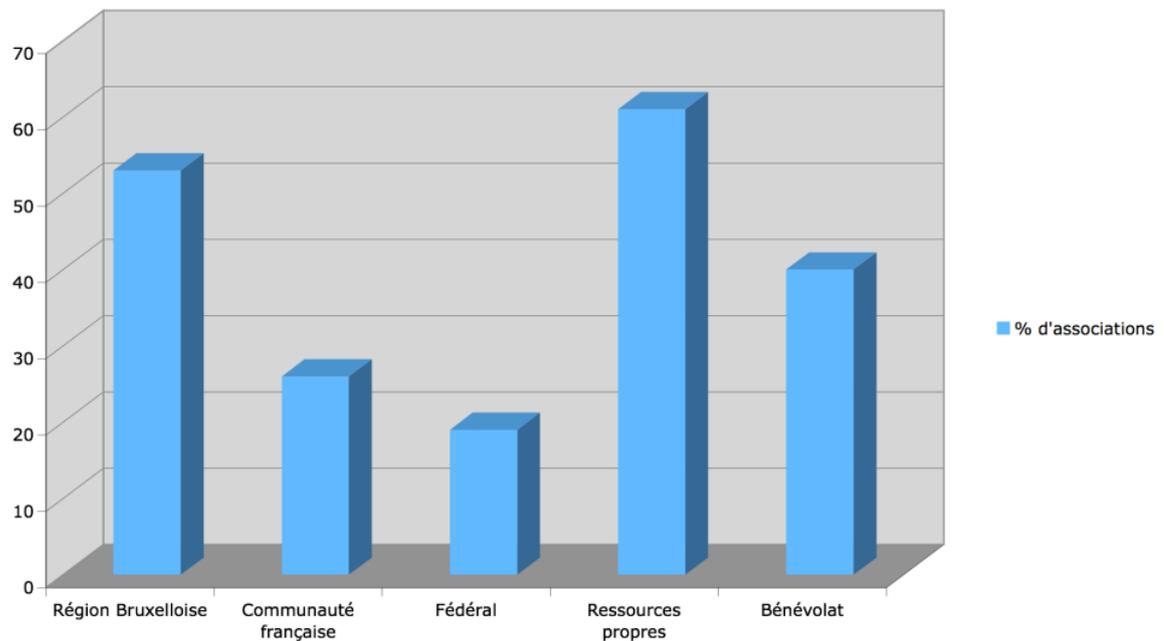
En Belgique, le caractère multidisciplinaire des projets en éducation à l'environnement, permet de solliciter des financements auprès d'organismes diversifiés (Communes, Régions, Communautés,...etc.). Mais aussi au niveau des programmes européens.

Malheureusement, les institutions consultées ne répondent pas toujours aux besoins des associations. Beaucoup d'associations se voient dans l'obligation de recourir à des fonds propres afin de répondre à la demande sociale. Et même, à recourir à des emprunts pour pouvoir assurer la continuité des projets [Réseau école et nature, Sd ; Réseau Idée, 2006].

Le graphique suivant met en lumière que la plupart des financements proviennent de leur fond propre et de la Région bruxelloise. Et essentiellement de Bruxelles-Environnement, de l'ORBEM (Office Régional Bruxellois de l'Emploi devenu aujourd'hui Actiris) et d'une participation moindre de la Cocof (Administration de la

Commission communautaire française). Nous remarquons également que le bénévolat représente 38% de soutien alors que la Communauté française ne participe qu'à 26%.

Graphique 4 : Financement pour l'éducation à l'environnement en Belgique.



Source : Réseau Idée, 2006.

L'Ordonnance de 2008 « *relative au subventionnement des associations et des projets ayant pour objectif l'amélioration de l'environnement urbain et du cadre de vie en Région de Bruxelles-Capitale* » apporte des changements, les associations liées à l'environnement bénéficient d'un financement pluriannuel (minimum 2 ans et maximum 5 ans) permettant de répondre à leurs besoins financiers tout en assurant la pérennité des projets, à condition que ces dernières soient agréées [Belga, 2008 ; Région de Bruxelles-Capitale, 2008].

Afin de garder ce statut d'agrément, elles sont obligées de garder un certain nombre d'actions et de programmes. Ce qui implique un certain quota d'écoles qui font appel à leurs services. Nombreux directeurs affirment qu'un tri dans les offres s'impose pour répondre de la meilleure façon possible aux besoins de l'école et des enseignants. Les offres étant nombreuses peuvent représenter un frein à la mise en œuvre des projets en environnement. Nous verrons ultérieurement que ce point a

notamment été relevé par les Assises pour l'environnement et pour le Développement Durable. (cf. 4.1.7)

#### **4.1.6. Politiques liées à l'éducation à l'environnement**

Les politiques d'éducation à l'environnement ne revêtent pas de caractère obligatoire. Toutefois, ce projet s'intègre dans les objectifs du décret des Missions de 1997 et dans le socle des compétences. L'éducation à l'environnement pourrait remplir d'une manière ou d'une autre chacun de ces objectifs. Cela dépend fortement des programmes pédagogiques et des projets d'établissement de chaque école mais aussi des motivations et des intérêts du personnel éducatif.

Dans le cadre du projet en éducation à l'environnement, tel qu'il a été annoncé dans la Conférence de Tbilissi, la Communauté française et la Région wallonne ont signé néanmoins un premier accord relatif à l'éducation à l'environnement le 27 novembre 2003. La Région bruxelloise a suivi cette même démarche par la signature d'un accord de coopération dans le même domaine avec la Région wallonne et la Communauté française en 2010.

Ces décrets visent avant tout à promouvoir et à développer davantage l'éducation à l'environnement à une plus grande échelle. Ils proposent des outils informatiques, techniques et humains grâce à la coopération des différentes institutions comme la Direction Générale de l'Agriculture, des Ressources Naturelles et de l'Environnement (D GARNE) ; l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles (AGERS) ; les Centres Régionaux d'Initiation à l'Environnement (CRIE) ; et les Centres de Dépaysement et de plein Air de la Communauté française (CDPA) [Ministère de la Région wallonne, 2004].

Ses objectifs principaux sont : *(1) développer l'information des actions et des campagnes entre les deux entités, (2) créer des outils pédagogiques de « qualité », (3) développer une meilleure intégration de l'éducation à l'environnement dans les cursus scolaires, (4) proposer une assistance structurée pour les écoles intégrant le Développement Durable dans leur projet d'établissement, (5) assurer les échanges entre les différents acteurs en éducation à l'environnement, (6) assurer une collaboration logistique.* Ces objectifs ont été ensuite traduits par un programme d'action [*Ibid*, p. 4].

Tout comme pour l'éducation à l'environnement, nous avons aussi assisté à un appel international en vue d'intégrer le Développement Durable. L'UNESCO a en effet créé en décembre 2002 la Décennie des Nations Unies pour l'Education en vue du Développement Durable prévu pour une durée de neuf ans. (Entre 2005 et 2014). Celle-ci vient, dès lors, s'ajouter dans la même dynamique que l'éducation à l'environnement. Cette résolution ne représente que des propositions et des stratégies en vue de sa mise en place au niveau national. Elle a été adoptée par la Belgique, mais aucun décret n'a été signé à son propos, elle s'inscrit essentiellement dans le cadre de l'éducation à l'environnement [Réseau Idée, 2011d].

Mentionnons également le projet de Déclaration de politique communautaire qui engage les gouvernements à tenir compte des engagements internationaux en matière d'éducation au Développement Durable dans le cadre de la Décennie. L'idée de ce projet est avant tout « *de rendre l'école et ses acteurs, moteurs du Développement Durable* » en garantissant le partenariat nécessaire afin de soutenir les écoles dans la matière [Réseau Idée, 2011d ; Ministère de la Communauté française, 2009].

Au niveau européen, il n'existe pas non plus des obligations dans la matière. Cependant, tout comme les propositions existantes au niveau national et internationale, le Conseil économique et social pour l'Europe propose notamment une série de stratégies pour mener à bien ce projet environnemental et social. Il s'axe principalement autour de l'éducation au Développement Durable. Il propose une série de compétences qui doivent être acquises par les éducateurs, les associations et les institutions. Toutes en lien avec l'éducation pour le Développement Durable. Entre autres, ils proposent de laisser le libre choix à l'éducateur dans la conception du projet, tout en lui garantissant des formations et des outils afin de garantir la réussite des projets entrepris.

Ainsi, le Conseil économique et social pour l'Europe se base grosso modo sur des compétences *qui visent une pensée et une pratique intégratives*, des compétences au niveau de l'étude du changement *qui conduit à explorer les différents futurs possibles, à tirer les leçons du passé et à mobiliser un engagement dans le présent*, et enfin sur des compétences au niveau de la transformation des modalités et des systèmes d'apprentissage [Nations Unies, 2011, p. 6].

#### **4.1.7. Assises de l'éducation à l'environnement (E.E) et au Développement Durable (EDD)**

Suite à l'accord de coopération en 2003 et en 2010, les Ministères de l'Environnement de la Région wallonne et la Région bruxelloise ont eu l'initiative d'organiser des assises de l'E.E et de l'E.D.D afin de coordonner et améliorer au mieux ces projets. C'est dans ce sens que le Réseau Idée a été appelé à intervenir. Tout d'abord, il a été question de faire une « *mise en commun* » afin de mieux connaître la situation sur le terrain, ensuite des enquêtes et des focus groupes ont été réalisés auprès des acteurs, pour enfin tenter de dégager des propositions [Réseau Idée, 2011a].

#### **4.1.8. Constats des assises**

Les constats auprès des acteurs ont été de grande utilité afin de relever les obstacles, les leviers, les intérêts et les ressources extérieures. Ces constats ont permis par la suite de proposer des alternatives, tout en impliquant les responsables et les acteurs de l'E.E. [Réseau Idée, 2011b].

965 personnes ont répondu à l'enquête, parmi lesquels 900 répondants font partie du personnel éducatif et 65 du milieu associatif. Nous trouvons une majorité des enseignants (67%) et seulement 24% de directeurs pour le personnel éducatif [Réseau Idée, 2011c].

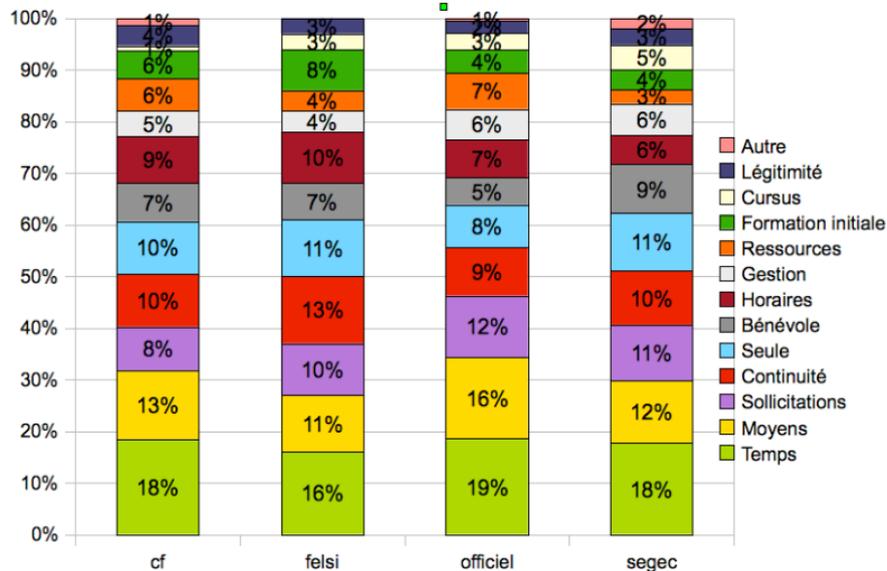
Parallèlement, nous voudrions signaler que parmi les personnes enquêtées 66% proviennent de la Région wallonne et seulement 32% proviennent de la Région bruxelloise [*Ibid*]. Toutefois, les résultats de l'enquête réalisée dans le cadre des assises nous semblent pertinents pour établir un constat récent. Tentons dès lors, d'analyser les résultats de cette étude afin d'expliquer la situation actuelle et les progrès des engagements en la matière.

#### **❖ Les obstacles**

Parmi les obstacles rencontrés : le manque de temps et de moyens, et un trop grand appel d'offres d'animations ou d'appels à projets. Le présent graphique illustre clairement le poids (en pourcentage) de chaque obstacle freinant la mise en place de

l'éducation à l'environnement. Nous relevons également la continuité des projets, le travail indépendant, le bénévolat ainsi que l'organisation des horaires de cours.<sup>12</sup>

Graphique 5 : Obstacles relevés par les enseignants pour la mise en place de l'éducation à l'environnement.



Source : Réseau Idée, 2011b.

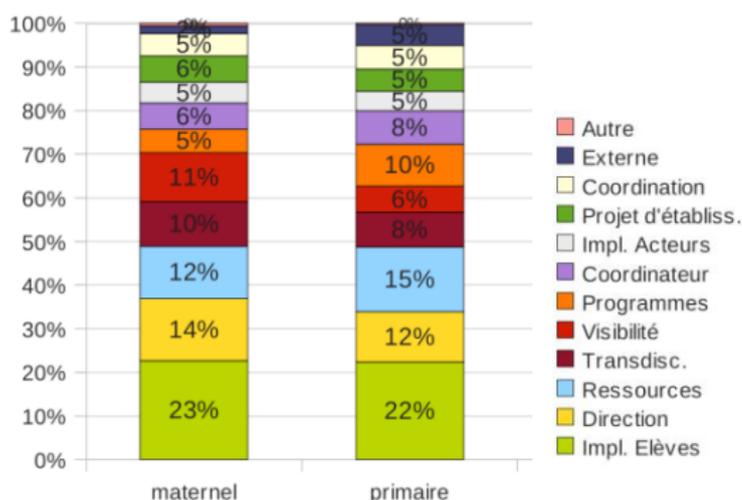
### ❖ Les leviers

L'implication d'élèves et le soutien de la direction sont les principaux leviers relevés par les enseignants. Viennent s'y greffer les ressources existantes, la transdisciplinarité dans les cours et la visibilité des projets.

Les directeurs, quant à eux, mettent en évidence l'implication des élèves et du coordinateur du projet. Selon les enseignants le rôle du directeur est primordial. Sans le soutien de ce dernier la mise en place de l'éducation à l'environnement devient plus difficile.

<sup>12</sup>La perception des obstacles est vue différemment suivant le statut de la personne enquêtée. Les directeurs relèvent plutôt les sollicitudes trop nombreuses et le manque de moyens, tandis que les enseignants relèvent le problème des horaires. Les associations, quant à elles, relèvent le manque de temps et la portée du projet par une personne seule.

Graphique 6 : Leviers cités par les enseignants.



Source : Réseau Idée, 2011b.

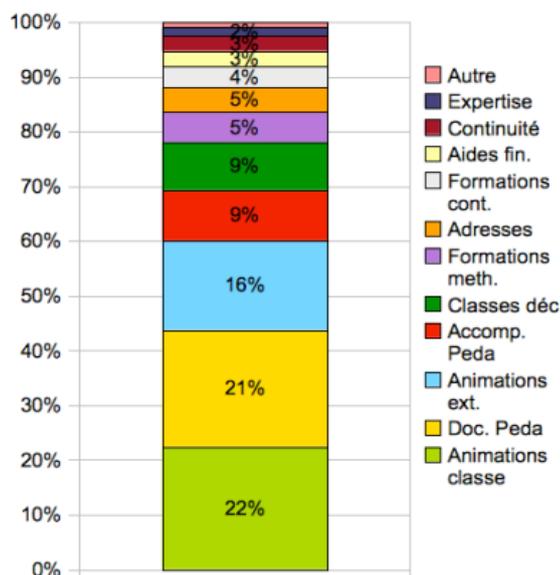
#### ❖ Les intérêts

L'éducation à l'environnement apporte, selon le personnel éducatif, un sens à l'apprentissage des enfants et permet une intériorisation de la notion de citoyenneté. La motivation des élèves et des enseignants sont sans aucun doute des éléments favorables à l'implantation de L'E.E.

#### ❖ Les ressources extérieures

Selon les enseignants, elles se concentrent principalement autour des animations de découverte proposées par différentes associations ; des documents pédagogiques liés à l'éducation à l'environnement ainsi qu'aux animations à l'extérieur. Pour les acteurs des associations, les ressources extérieures sont essentiellement l'accompagnement pédagogique et les animations.

Graphique 7 : Les ressources extérieures de l'école soutenant l'éducation à l'environnement. Avis d'enseignants.



Source : Réseau Idée, 2011b.

#### 4.1.9. Engagements futurs

Suite aux résultats des Assises, des réunions de concertation ont eu lieu afin d'informer les acteurs sur la situation actuelle. Différents engagements ont été entrepris par l'AGERS, les réseaux de l'enseignement, la DGARNE, Bruxelles Environnement et les cabinets ministériels.

Six objectifs ont été définis afin de trouver des solutions :

1. *Partager une culture en ErE et en D.D. au sein de tous les systèmes liés au domaine ;*
2. *Faciliter une coordination et une continuité en ErE et en D.D afin d'encourager sa mise en place,*
3. *Travailler à partir des référentiels inter-réseaux des compétences afin d'identifier les portes d'entrées et de veiller à l'accentuation de l'ErE et du D.D dans les référentiels ;*
4. *Veiller à une vision globale des ressources extérieures d'ErE et du D.D qui viennent en support à l'école,*
5. *Accompagner la gestion environnementale des écoles ;*
6. *Assurer le suivi des actions des Assises [Réseau Idée, 2011a, p. 5].*

Pour conclure, nous constatons que des initiatives existent en la matière mais elles restent pour l'instant sous forme de propositions ou de stratégie. Rien n'est encore obligatoire dans les écoles. L'impact de l'E.E reste moindre par rapport à ce qu'il devrait être. En effet, comme constaté précédemment, il a été décidé de ne rien imposer et de laisser le libre arbitre aux écoles. Cela a été un des premiers objectifs du « décret des missions » en proposant toute une série de compétences à acquérir à chaque niveau.

Chaque établissement scolaire est caractéristique et fonctionne selon ses prérogatives. L'environnement s'intégrera en fonction du profil et des objectifs de l'établissement en matière environnementale, et en fonction de l'intérêt des directeurs pour celle-ci. L'E.E peut alors se faire de manière régulière ou ponctuelle dans le milieu scolaire sans pour autant devenir une matière obligatoire.

Tentons alors d'analyser les éléments influençant la motivation au niveau théorique pour ensuite les confronter à notre étude de terrain.



**Partie 2 :**  
*La motivation et les  
comportements des  
directeurs face à l'éducation  
à l'environnement.  
Cas d'étude.*

---

## 5. Éléments déterminant les comportements

---

Dans le présent chapitre nous tenterons de présenter quelques grandes théories afin de mieux comprendre le rôle, les motivations et les comportements des acteurs de l'environnement. Plus particulièrement, nous nous attarderons sur le rôle des directeurs des établissements scolaires. Ce cadre théorique nous permettra donc une meilleure compréhension de notre étude de terrain.

En effet, nous avons pu observer que l'éducation à l'environnement fait appel à différents éléments influençant et/ou permettant sa mise en place dans les établissements scolaires.

Notons d'ores et déjà que notre analyse n'est pas exhaustive. Et, étant donné la littérature abondante sur notre sujet d'étude, nous nous focaliserons sur les prémices théoriques qui correspondent le mieux à notre thématique.

### 5.1. Le *béhaviorisme*

Les prémices théoriques sur les comportements voient le jour au début du XX<sup>e</sup> siècle avec le courant béhavioriste (behavior : comportement). Ce dernier est représenté par John Broadus.

Ce courant s'intéresse dans un premier temps à l'environnement, aux situations qui occasionnent un type de comportement observable (les effets), et non aux situations internes de la personne<sup>13</sup>. Pour les behavioristes, l'environnement est déterminant. Il détermine et contrôle tout comportement. Le postulat de base étant donc *qu'un stimulus provenant de l'environnement agit sur l'individu et provoque une réponse de sa part* [Rezette, 2008, p.1]. Ce courant marquera le statut de la psychologie en tant que science. Il connaîtra par la suite une grande évolution et d'autres facteurs seront pris en compte dans la détermination des comportements.

Bélangier [1978] dans *Images et réalités du béhaviorisme* dénonce une certaine ambiguïté du concept entre les différents béhavioristes et met en question également

---

<sup>13</sup> Watson tente à cette époque de faire de la psychologie une science à part entière, c'est le moment où on assiste à une séparation entre la philosophie et la psychologie. Pour ce faire, Watson décide d'étudier plutôt les comportements que tout le monde interne de la personne afin que la psychologie devienne une science plus « crédible ».

le fondateur du courant même. Néanmoins il tente d'établir l'objet d'étude, le but, la méthode et la thèse du courant ; points sur lesquels la plupart des psychologues sont d'accord. Selon l'auteur, *l'objet est le comportement animal et humain ; le but est de décrire, prédire et manipuler ce comportement ; sa méthode n'est pas définie mais peut être celle de toute science ; sa thèse s'appuie sur trois catégories de phénomènes, la situation, la réponse et l'organisme [Ibid, p. 5].*

Dans la littérature, nombreux sont les auteurs (M. Scheleifer, M. Kaufmann, P. Oléron, notamment) qui critiquent ce courant. En effet, ce dernier ne peut pas à lui seul expliquer, ou partiellement expliquer, les comportements. Le behaviorisme ne prend en compte que le cadre, le champ ou encore l'environnement dans lequel le comportement se produit et les effets qu'il induit.

Les behavioristes passent au silence le vécu, les expériences et l'apprentissage de la personne qui peuvent agir sur le comportement. Or ces facteurs influencent la perception de l'environnement et donc le comportement.

Nous devons attendre Albert Bandura et le courant néo behavioriste, pour que les facteurs intermédiaires entre le stimulus et la réponse soient pris en compte. La motivation sera ainsi mise en évidence pour mieux comprendre les comportements [Carré, 2004].

## **5.2. La motivation**

Nous mettrons en exergue 3 définitions du concept (terme) de motivation.

Premièrement, selon la définition du dictionnaire de sociologie Le Robert [Akoun et Ansart, 1999] : la motivation représente dans la philosophie classique et la psychologie morale classique, *les considérations qu'une personne allègue comme motifs de ses actes. Ou encore, comme les forces déterminant les actes d'un individu.*

Ensuite, Fenouillet [2012, p. 3] définit à son tour la motivation comme *une hypothétique force intra-individuelle protéiforme<sup>14</sup> qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action.*

---

<sup>14</sup> La définition de protéiforme selon Le petit Larousse [1998] : susceptible de prendre diverses formes, d'en changer fréquemment.

Ainsi, la motivation serait ce qui précède le comportement. Nous pourrions la traduire comme l'envie, le désir ou l'appétence d'un individu à réaliser un acte. Selon le béhaviorisme, il existe dans ce terme une relation causale et mécanique, puisque la motivation engendrerait un comportement.<sup>15</sup> Cependant, dans cette relation, *la dimension du sujet, sa personnalité, son imaginaire et le sens de son environnement* sont indispensables pour mieux comprendre le mécanisme [Akoun et Ansart, 1999].

Enfin, Nuttin [cité par Ruel, 1987, p. 14] définit la motivation comme *un aspect dynamique et directionnel d'un comportement établi*. Cette forme dynamique et directionnelle dépendra selon l'auteur de la préférence de situations ou de l'objet en question.

### **5.3. Théories de la motivation**

Dans la littérature, la motivation est traitée sous différents aspects en faisant intervenir différents facteurs. Parmi ces facteurs deux s'en démarquent : les facteurs internes à l'organisme et les facteurs externes. Tous les deux influençant la réponse (le comportement) qui mèneront à des buts en général agréables et évitant ainsi toute situation déplaisante [Larochelle, 2008]<sup>16</sup>.

Les théories de la motivation tentent de ce fait de comprendre et d'expliquer à travers l'étude des facteurs internes et externes, le temps durant lequel un tel comportement va perdurer ainsi que la latence et l'efficacité de ce comportement. L'état va être néanmoins caractérisé par la culture de l'individu en question, puisque tout individu tente de contrôler et maintenir son cadre social. C'est donc dans ce but que la motivation joue un rôle important dans la dynamique comportementale puisqu'elle serait le moteur de ce comportement [Graham et Weiner, 1996].

Cependant, en raison de l'étendue de la littérature sur le sujet, nous présenterons les pistes théoriques, qui à notre sens, encadrent le mieux à notre étude. Nous nous

---

<sup>15</sup> Selon les auteurs, il est indispensable faire une différence entre comportement et conduite. Alors que le comportement est un acte mécanique, la conduite est une notion qui ne peut pas être réduite à cause-effet, elle est considérée créative et d'histoire ouverte.

<sup>16</sup> Selon Laroche (2008) *la motivation se définit en psychologie de façon essentiellement physiologique*. Il est question de *déterminer les causes génétiques, nerveuses, voire endocriniennes, des agissements*.

baserons sur la chronologie présentée par Graham et Weiner dans « *Théories and principles of motivation* » [1996].

### 5.3.1. Théorie des pulsions

Dans les années 80, Clark Hull lance une des premières tentatives explicatives sur la motivation avec la théorie des pulsions (ou « drive theory »). L'auteur s'appuie principalement sur les études de Cannon<sup>17</sup>. Lequel postule que l'organisme tente de garder un équilibre par des processus psychologiques. Hull prédit donc un comportement basé sur une vision « homéostasie »<sup>18</sup>, le but étant, selon l'auteur, le retour à l'équilibre, c'est-à-dire, le retour à un état considéré comme « normal » [Fenouillet, 2012].

Cette théorie est donc principalement basée sur les émotions ; elle a souvent été utilisée pour mieux comprendre l'apprentissage en général. En effet, dans la théorie des pulsions, l'apprentissage est pris en compte comme « force d'habitude » et la motivation, en termes de pulsion [Larochelle, 2008]. Les habitudes seraient ce qui guide les comportements, tandis que les pulsions seraient l'énergie demandée pour réaliser l'action et donc la motivation du comportement qui transformerait à son tour l'habitude en acte [Graham et Weiner, 1996].

Clark Hull propose une formulation de sa théorie en affirmant que le comportement est égal aux pulsions liées aux habitudes ( $C=P \times H$ ) [*Ibid*]. La réponse (ou le comportement) la plus plausible, en fonction d'une situation, sera celle qui a été la mieux apprise par les habitudes (l'apprentissage) et donc la plus répétée. La force ou la motivation sera donc en fonction des habitudes, liée à l'apprentissage d'une personne à un moment donné.

Cependant, malgré les grands apports de cette théorie dans la matière, grâce notamment à son application sur des animaux de laboratoires ; elle a été fortement

---

<sup>17</sup> Walter Cannon est un physiologiste américain qui a inspiré à Clark Hull sur la théorie des pulsions.

<sup>18</sup> Homéostasie est un processus par lequel l'organisme maintient les différentes constantes du milieu intérieur entre les limites des valeurs normales [Larousse, Sd].

critiquée et remise en question, notamment à cause de son application sur les êtres humains, où d'autres facteurs interviennent.

Néanmoins, nous envisageons cette théorie comme une référence incontournable. Elle met en valeur l'apprentissage et les habitudes qui peuvent influencer un comportement, et donc le comportement environnemental.

Dans notre cas d'étude, les directeurs interrogés peuvent être influencés par un apprentissage qui se reflétera dans des activités menées en vers l'environnement au sein de leur établissement scolaire et dans sphère de la vie privée. (cf. Chapitre 6)

### **5.3.2. Théorie du champ**

Parallèlement à la théorie des pulsions sur les comportements humains et la motivation, Lewin<sup>19</sup> étend l'analyse avec la théorie du champ. . Il met en avant l'espace de vie de la personne, la personne en tant qu'individu, ainsi que l'environnement de cette dernière [Garnier *et all*, 2005].

Selon la théorie du champ *le tout est la somme des parties*, c'est-à-dire que tous les éléments présents à une situation donnée doivent être mis en relation avec l'individu. Chaque élément participant à un comportement fait partie intégrante d'un système complet où l'individu et son environnement sont inter-liés. Dans ce système nous trouvons encore une fois les éléments internes et externes qui les influencent.

En effet, l'auteur refuse d'étudier le comportement humain isolé. Pour lui, il est indispensable de trouver la signification et la compréhension du comportement dans l'ensemble du « système » (personne, environnement et espace de vie) [Bédard, 1981].

Lewin représente donc sa théorie par une formulation selon laquelle le comportement dépendrait de la personne et de son environnement ( $\text{Behavior} = f(P, E)$ ). Afin de démontrer la force de la motivation, c'est-à-dire l'envie de réaliser un comportement, il prend également en compte trois facteurs: la tension,

---

<sup>19</sup> Kurt Lewin est un psychologue d'origine allemande spécialisé dans la psychologie sociale et comportementaliste.

l'ampleur du besoin (magnitude of a need) et la valence<sup>20</sup>. Ces trois facteurs dépendront à leur tour des caractéristiques du but mais aussi de ce que Lewin appelle « the psychological distance of the person from the goal » ce qui représenterait l'ampleur de la motivation [Graham et Weiner, 1996]. La théorie de Lewin rend compte du rôle crucial que l'environnement de la personne pourrait exercer sur les comportements de celle -ci.

Dans notre cas d'étude, nous considérons que les variables sur l'habitat (ville et/ou campagne) ou encore le lieu d'origine conditionnent certaines pratiques environnementales au quotidien, mais aussi au sein d'un établissement scolaire.

### **5.3.3. Théories des attentes**

Les deux théories que nous venons d'esquisser ont souvent été modifiées et remises en question. Telle que la théorie d'Atkinson et de Rotter [Graham et Weiner, 1996] selon laquelle les termes habitudes et champs (traités par Hull et Lewin) ont été remplacés par le terme d'expectation ou d'attente. Mais, le but de ces nouvelles théories reste le même : l'étude des comportements, l'investissement de la personne et la persistance de ce comportement. Une place remarquable est donnée par ailleurs aux croyances individuelles à la réalisation d'une tâche.

#### ***5.3.3.1. Théorie de l'accomplissement***

A la théorie de l'accomplissement d'Atkinson vient s'ajouter la théorie d'expectation.

Selon Atkinson l'accomplissement d'une tâche « *est la stimulation ou la force qui pousse l'individu à orienter son comportement vers des buts qu'il valorise* » [Roussel, 2000]. Autrement dit, l'individu choisirait son comportement en fonction de ses attentes et des buts qu'il valorise. Le succès est escompté et l'échec est évité. Il s'agit de *l'évaluation subjective de la probabilité de réussir [Ibid]*.

Il faut, selon l'auteur, prendre en compte six facteurs<sup>21</sup> :

---

<sup>20</sup> La valence c'est le sentiment d'attrance ou de répulsion pour un objet [Ruel, 1987].

<sup>21</sup> Ministère de l'Ecologie du Développement et de l'Aménagement durables. (2006). *La motivation : la motivation au travail*. Rédigé par DenjeanMichale. 33p.

1. L'accomplissement ou mobile à accéder au succès,
2. l'évitement de l'échec,
3. la probabilité de réussite dans la poursuite des buts,
4. la probabilité d'échec dans la poursuite des buts,
5. l'évaluation des affects positifs,
6. l'évaluation des affects négatifs.

Les six facteurs précédents interagissent dans la motivation et dans la réalisation du comportement. Il faut cependant que l'individu attribue une certaine valeur à la tâche et par conséquent au succès de cette tâche. Ainsi, le questionnement central de cette théorie est la perception de l'individu vis-à-vis d'une situation par ses capacités à réussir la tâche en question. Et suivant lesquelles le sujet sera motivé (ou non) à les réaliser.

Dans la même foulée, Albert Bandura reprend cette idée avec son concept d'auto-efficacité [Ajzen, 1991]. La motivation, les affects, la pensée et l'action influence également ce processus de motivation à la réalisation d'une tâche. Le sentiment de l'auto-efficacité serait un jugement vis-à-vis de la tâche à réaliser. Dans ces jugements, il n'inclut pas les tâches quotidiennes ni les réels savoirs-faire, mais plutôt une performance selon un domaine donné [Puustinen et Winnykamen 1998].

L'individu trouverait donc son accomplissement par rapport à une tâche selon la croyance de son auto-efficacité. Il faut donc que la personne soit convaincue de ses capacités par rapport aux résultats attendus pour qu'il y ait une motivation à réaliser quelque chose. Cependant, il ne considère pas cette notion comme individualiste, il présente le sentiment d'efficacité sous une forme plus collective par rapport aux différents champs sociaux (politique, social, organisationnel). Ici le partage des capacités collectives est aussi nécessaire pour la motivation [Carré, 2004].

Pour l'étude de notre cas, nous pourrions émettre de façon hypothétique que la motivation des directeurs dépendrait des expériences liées à l'environnement, c'est-à-dire, un succès rencontré lors de la réalisation des projets en éducation à l'environnement. Le directeur ayant donc connu un certain succès dans

l'accomplissement d'une tâche sera enclin à la répéter. L'expérience le motiverait à poursuivre la même démarche pour le même établissement, mais aussi pour un nouveau établissement.

### **5.3.3.2. Théorie de l'expectation**

La théorie des attentes ou expectations se base sur le modèle de la Valence-Instrumentalité-expectation de Victor Vroom. Selon l'auteur, la motivation dépend des trois facteurs : la valence, l'instrumentalisation et l'expectation.

Ce modèle est un modèle cognitif de la motivation puisqu'il dépend des attentes subjectives de l'individu par rapport à un travail effectué [Larouche, Belzile, 1974]. La valence serait la valeur (positive ou négative) que l'individu attribue aux résultats obtenus après son comportement. Les résultats pouvant être externes (récompenses au niveau de salaire, promotion, etc.) et internes (satisfaction personnelle de réussite) influenceront les attentes de l'individu et donc son comportement. Cette valence est également influencée par l'environnement de l'individu [Van der Eecken, 2006 ; Delobbe, 2007].

L'instrumentalisation serait quant à elle la probabilité subjective de réussite suite à un comportement visant à obtenir un résultat. Autrement dit, suite à un comportement (par exemple la mise en place d'un programme) et des résultats obtenus, l'individu sera postérieurement motivé à suivre la même démarche.<sup>22</sup>

Finalement l'expectation est la perception de l'individu sur le résultat qui peut être obtenu suite à un comportement. C'est une autoévaluation sur ses capacités en fonction de son expérience antérieure pour atteindre son but [*Ibid*]. Pour cela, l'auteur représente sa théorie par la formule : (*Motivation : Valence\*Instrumentalisation\*Expectation*).

La pertinence de se référer à cette théorie réside dans le fait qu'elle démontre que les comportements sont dictés par les croyances de l'individu par rapport à une

---

<sup>22</sup> Ministère de l'Écologie du Développement et de l'Aménagement durables. (2006). *La motivation : la motivation au travail*. Rédigé par DenjeanMichale. 33p

situation (une tâche à réaliser), mais aussi par rapport aux expériences vécues. C'est-à-dire que si une personne a une autoévaluation positive grâce à une expérience vécue, elle sera d'autant plus motivée à réaliser cette tâche.

Ainsi, dans le cadre de la problématique qui nous occupe, si le directeur évalue le projet en environnement de manière positive, il sera d'autant plus motivé à soutenir toutes les nouvelles propositions. Etant donné que son autoévaluation (positive) lui permet d'obtenir la confiance nécessaire à la réalisation des nouvelles propositions.

#### **5.4. L'attitude**

Les attitudes sont également étudiées pour comprendre les comportements humains. Il est donc indispensable de présenter une définition théorique du concept afin d'établir la divergence existante entre le concept d'attitude et motivation.

##### **5.4.1. Définition**

A.G. Allport a été un des pionniers de la notion d'attitude. Selon lui, l'attitude est l'« *état mental de préparation à l'action qui exerce une influence dynamique sur nos comportements* ». [Phaneuf, 2010]. Elle serait une forme de jugement et de prédisposition à l'action en fonction d'une situation donnée. L'attitude dépendrait donc des expériences passées, des jugements et des valeurs qui sont attribuées à un objet ou à une situation donnée. Ces expériences peuvent dès lors démontrer la direction des comportements d'un individu.

Le même propos a été illustré par Touraine [1995] : « *L'attitude est définie clairement par G.W Allport dans son article fondateur : l'attitude est une préparation, organisée par l'expérience, exerçant une action directive ou dynamique sur la réponse de l'individu à tous les objets ou situations auxquels il est confronté* ».

Le concept d'attitude a également été défini par Lapiere [2010] comme un *modèle de comportement social, c'est la tendance de l'individu, ou une prédisposition de réponse par rapport à une situation sociale, ou encore tout simplement une réponse par rapport à un stimulus*.

Il convient d'ajouter la définition de Fishbein. Ce dernier définit l'attitude comme une organisation durable des croyances vis-à-vis d'un objet ou d'une situation prédisposant à répondre de manière préférentielle [Touraine, 1995].

L'attitude serait donc une variable intermédiaire à caractère unidimensionnel pour certains (positive ou négative en fonction de l'objet ou la situation-affection) ou tridimensionnel pour d'autres (cognitive, conative et affective) [Ibid].

Enfin, Muzikante et Renge [2011] définissent l'attitude, dans *Attitude Function as a Moderator in Values-Attitudes-Behavior Relations*, comme une unité d'apprentissage social basée sur les expériences, les convictions, et les sentiments vis-à-vis d'un objet. Elle se base principalement sur les croyances par rapport à un objet. Nous constatons alors que le concept de croyances apparaît dans la définition du concept d'attitude (cf. 5.5).

#### **5.4.2. Attitude et concept de soi**

Certains auteurs dont Ruel [1987] font notamment le lien entre l'attitude et le concept de soi,<sup>23</sup> puisque la perception de l'individu a de lui-même et des autres influencera ses comportements par rapport à une situation. Selon Ruel, l'individu va donc se construire à partir de ses perceptions, ses sentiments et ses attitudes. Dans cette construction les croyances et les valeurs joueront aussi un rôle important influençant ensuite les attitudes et les comportements.

L'attitude serait ce qui précède la motivation. Il faudrait donc une attitude favorable pour que l'individu soit motivé à réagir de façon favorable par rapport à la situation qui se présente. Les valeurs et les croyances vont notamment influencer cette perception et donc les attitudes et les comportements.

Nous analyserons succinctement ces deux concepts et les corrélations existantes. Et nous conclurons par une analyse aussi précise que possible du concept de comportement.

---

<sup>23</sup> Le concept de soi tel que Ruel le définit est « ce que l'individu reçoit comme information au parcours de sa vie, des connaissances qui le rendent plus conscient de son entité, de sa réalité individuelle » [Ruel, 1987, p. 2].

### **5.5. Les croyances**

Les croyances sont aussi utilisées pour comprendre les comportements humains. Elles se divisent en deux catégories : les croyances normatives et les croyances positives. Les premières sont liées à un jugement, c'est-à-dire à la croyance personnelle de l'existence de quelque chose. A titre d'exemple l'existence de Dieu. Les deuxièmes, quant à elles sont plus contrôlables par rapport à la réalité, c'est-à-dire qu'elles peuvent être vérifiées. Ces deux croyances peuvent parfois être inter-liées [Boudon et Bouricaud, 2011].

Chef de file du courant individualiste méthodologique, Raymond Boudon [Boudon *et all*, 1993, p. 59-60] définit les croyances comme les *propositions-formulées d'approbations ou d'adhésions* qu'un individu, ou un groupe, donne par rapport à une idée. Une fois que cette croyance est établie, elle est démontrée suivant deux directions : la direction-psychologique et la direction sociale, lui garantissant sa place au sein de la société. Ces deux directions sont donc une idée subjective individuelle qui est reflétée par les comportements [*Ibid*].

### **5.6. Les valeurs**

Selon l'acception sociologique, les valeurs sont des principes généraux individuels ou sociétaux qui permettent une organisation du monde plus ou moins stable. Les valeurs sont différentes en fonction de la société et de l'individu. Elles sont généralement intégrées dans différentes aires culturelles qui permettent de caractériser les différents modèles de société, par exemple le rapport à la nature ou encore le rapport au temps sont caractéristiques d'un certain type de société. Ces valeurs participent ainsi à des cohésions sociales, mais aussi à des séparations entre différents groupes [Boudon *et all*, 1993].

En psychologie, Maslow un des premiers à avoir traité les valeurs d'un point de vue psychologique avec la théorie des besoins. D'après Maslow (cité par Goyer-Michaud et Debuyst, 1973) « *les valeurs sont des besoins fondamentaux tant physiologiques que psychologiques* ». Il identifie une hiérarchie des valeurs purement physiologique suivant plusieurs échelons (l'actualisation de soi, l'autoréalisation, à l'intégration, etc.) Le but étant d'atteindre la valeur supérieure, c'est-à dire *l'accomplissement total de l'homme* [*Ibid*, p. 71].

Le sociologue Max Weber utilise également la notion des valeurs pour démontrer l'organisation sociale, économique et politique d'une société. Les valeurs sont ici conçues comme des « *présupposés épistémologiques* » dans les sciences sociales qui permettent de dégager des normes en fonction des traditions, des croyances et des intérêts [Noiriel, 1998].

### **5.7. Les comportements**

Les comportements font partie de l'agir de tout être humain sur son environnement. L'agir est une nécessité vitale [cité Ruel, 1987] pour répondre à nos besoins biologiques. Par exemple, la réponse du besoin « faim » sera la recherche de la nourriture. Le comportement est donc un phénomène biologique qui s'intègre dans la relation de l'organisme et de son environnement. Selon Bélanger [1978] pour qu'il y ait un comportement, deux conditions sont nécessaires. Premièrement il faut un état ou un changement physiologique et deuxièmement une relation entre cet état et l'environnement (cf. Lewin et la théorie des champs).

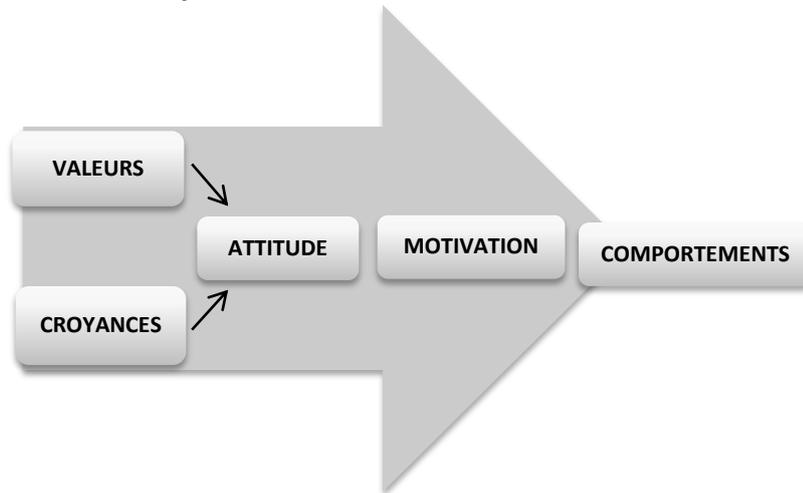
Les comportements sont donc des données observables qui peuvent être expliquées par les valeurs, les croyances, les attitudes et les motivations. Il s'agit des réponses de l'individu par rapport à une situation donnée et par rapport à un objet donné. Tel qu'il est défini par Ruel [*Ibid*, p. 12]: « *un comportement est une fonction de relation, relation entre l'individu qui agit et les objets ou situations sur lesquels porte son action et ce, selon la façon dont il perçoit et conçoit* ».

Il est à distinguer trois types de comportements : (1) Le comportement raisonné ou planifié qui est sous le contrôle de la personne, (2) le comportement émotionnel qui est une réaction impulsive de la personne par rapport à une situation, et les comportements habituels, qui au contraire des comportements planifiés ne sont pas traités préalablement [Goldenbeldet *all*, 2000].

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons principalement aux comportements raisonnés ou planifiés qui dépendent donc des attitudes et des motivations personnelles. Ici, il est question d'une relation entre l'individu et l'objet, la perception de l'individu par rapport à cette situation et donc la « dynamique » qui s'installe entre eux. Ce comportement doit cependant dériver d'une action motivée.

Et enfin, nous exposerons un prompt récapitulatif des thèses définies antérieurement. Et ce, à travers de la figure suivante:

Figure 4 : Tentative de synthèse sur les éléments déterminant les comportements<sup>24</sup>.



Source : Création personnelle.

### ***5.8. Relation attitude et comportements***

Au cours de ce chapitre, nous avons constaté que le rapport attitude/comportement est souvent mis en avant pour comprendre les actions individuelles. Mais ce n'est pas toujours le cas. Ce rapport est souvent remis en question dans par plusieurs auteurs, et notamment par Lapiere.

Dans le cadre de son étude, Lapiere [2010] a visité 251 hôtels avec un couple d'amis chinois. Lors de la première visite de chaque hôtel, à l'exception d'un refus, aucun problème d'acceptation ne se pose. Mais lorsqu'il les recontacte pour leur demander s'ils pouvaient recevoir ses amis, nombreux sont ceux qui ont répondu négativement. L'auteur en a conclu que les déclarations verbales diffèrent des comportements effectifs.

D'autres auteurs se sont également penchés sur la question. Tel est le cas de Wicker qui, après avoir examiné 42 études, conclut que la corrélation entre les attitudes et les comportements est très faible.

---

<sup>24</sup> Cette figure représente un bref récapitulatif des éléments exposés précédemment mais elle ne représente en aucun cas la totalité des facteurs pouvant interagir avec chaque élément.

D'autres auteurs ont expliqué cette faible relation par l'application d'autres variables, en tentant de trouver les modérateurs ou des médiateurs agissant entre les attitudes et les comportements [Armitage et Christian, 2003].

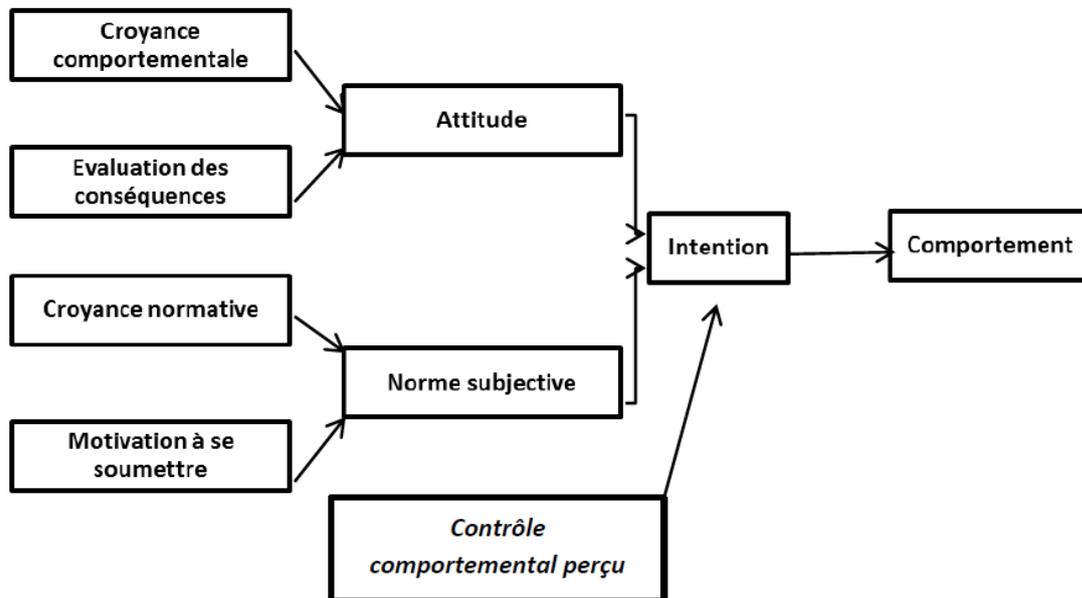
Une attitude n'est pas la seule qui détermine le comportement. En effet dans ces modérateurs et médiateurs, nous pourrions nommer les obstacles, l'intérêt, les moyens, mais aussi d'autres attitudes à l'égard des comportements possibles. C'est dans cette démarche qu'Ajzen et Fishbein propose une théorie où les attitudes ne sont pas les seules déterminantes des comportements.

### ***5.9. La théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié.***

La théorie de l'action raisonnée proposée par Ajzen et Fishbein tente aussi de comprendre les comportements humains. D'après laquelle, les intentions à réaliser un comportement peuvent être prédites à partir des attitudes de la personne vis-à-vis d'un sujet en particulier, mais aussi à partir des normes subjectives. Ces deux composantes se basent à leur tour sur les croyances et les informations disponibles sur la situation. En effet, les comportements des êtres humains, considérés comme « rationnels et logiques », se basent sur l'information disponible en considérant les conséquences de ses actes [Van der Eecken, 2006 ; Michelik, 2008].

Le postulat de base étant donc qu'un type de comportement découlera en fonction des croyances, de l'information disponible et reçue, et des facteurs biologiques et environnementaux. Les concepts d'attitude et de personnalité jouent un rôle particulièrement important dans les comportements de la personne [Michelik, 2008].

Figure 5 : La place de l'attitude dans l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen et rajout du contrôle comportement perçu.



Source : Création personnelle, inspiré de Michelik, 2008.

Néanmoins, cette théorie ne peut être utilisée que pour comprendre les comportements sous un contrôle volontaire, c'est-à-dire des comportements considérés comme « simples » et sous un contrôle total sans aucune contrainte. C'est dans cette optique qu'Ajzen ajoutera à sa théorie de l'action raisonnée, la notion de contrôle planifié ou perçu. Le contrôle planifié représenterait les obstacles ou les moyens pour réaliser un comportement.

Afin de rencontrer les éléments pour prédire un comportement, plusieurs conditions doivent être présentes. D'abord, les intentions et le contrôle perçu doivent correspondre au comportement prévu. C'est-à-dire que les intentions et le contrôle perçu doit être mis en relation avec les intérêts de la réalisation d'un tel comportement. De plus, le contexte doit également aller de pair avec le comportement prédit, les intentions et la perception doivent être stables.

Par conséquent, la théorie du comportement planifié considère que trois concepts sont déterminants dans l'intention. Le premier est l'attitude vis-à-vis d'un comportement, faisant référence au degré avec lequel la personne établit une évaluation favorable ou non par rapport au comportement en question. Le deuxième

est le facteur social, c'est-à-dire, la norme subjective qui se réfère à la pression sociale et à l'exécution ou non du comportement. Et enfin le 3<sup>ème</sup>, le degré de perception par rapport au contrôle perçu, faisant référence à la facilité ou la difficulté à réaliser le comportement [Ajzen, 1991].

Ce cadre théorique va nous permettre d'explorer notre étude de terrain, et donc de nous questionner sur la motivation des directeurs et sur l'éducation à l'environnement.

## 6. Analyse du terrain

---

Dans les chapitres 1 et 2, nous avons pu étudier la situation actuelle de l'environnement et de l'E.E au sein du territoire belge. Tout particulièrement, nous nous sommes focalisés sur la Région bruxelloise. Ces constats nous permettent de prédire des conséquences non négligeables à court et long terme si l'éducation à l'environnement n'est pas mise en œuvre.

Aussi, nous avons pu constater que l'enseignement francophone en Belgique présente des caractéristiques particulières. Cette particularité peut être un avantage puisqu'il existe une certaine flexibilité dans les programmes éducatifs par rapport à l'E.E, mais aussi un inconvénient. Les acteurs de l'E.E demandent une un encadrement spécifique et une organisation adéquate dans le suivi et la promotion des activités liées à l'E.E.

Le chapitre 4 expose l'état de l'éducation à l'environnement à Bruxelles francophone. A ce même sujet, nous avons pu établir une série des pour et des contre pour la mise en place de l'éducation à l'environnement nous permettant de répondre à certaines questions de notre étude, quels sont les moyens disponibles ? Quels sont les obstacles ? Quels sont les principaux acteurs concernés ?

Nous constatons que malgré qu'ils existent des outils d'analyse et de financement, des obstacles persistent, comme le temps et l'engagement insuffisant des acteurs concernés. Il en ressort que la flexibilité, l'investissement, et la motivation du chef d'établissement est une condition plus que nécessaire, voire même indispensable, à la réalisation des projets d'E.E.

Tel qu'il a été élucidé précédemment (cf. Chapitre 5) les démarches pro-environnementales dépendent de plusieurs éléments qui influencent le comportement. Et c'est le cas du concept de motivation, croyances et valeurs. Les théories sur la motivation ont ainsi été un outil d'analyse et de compréhension dans le cadre théorique de notre étude.

Dans le chapitre qui suit, nous présenterons de manière concise notre étude de terrain auprès des directeurs des écoles de la Région bruxelloise. Nous exposerons la question de départ, nos hypothèses, nos objectifs, le cadre d'analyse choisi et enfin nos résultats.

### **6.1. Question de départ**

Notre première interrogation s'articulait autour du fait que l'éducation à l'environnement n'est toujours pas, à l'heure actuelle, obligatoire dans les programmes éducatifs. Nous savons que l'éducation à l'environnement a été appelée dans les années 70 par l'UNESCO à répondre aux problématiques environnementales. Or, 30 ans plus tard, sa place dans l'enseignement est toujours limitée.

C'est ainsi que nous sommes venus à nous interroger sur : Quels sont les freins et les obstacles ? Quelles sont les politiques soutenant cette démarche ?

Nous avons alors choisi d'étudier l'éducation à l'environnement dans les écoles fondamentales à Bruxelles, et plus particulièrement le rôle des directeurs dans la mise en place dans les établissements. Il en ressort en effet que suite à l'étude réalisée par Réseau Idée en 2011, la plupart des enseignants qui s'y intéressent définissent le soutien de leur direction comme insuffisant.

Dans ce sens et à travers notre propre étude, nous allons tenter de comprendre la motivation du directeur à soutenir ou non un projet d'E.E. Et, éventuellement effectuer une comparaison avec l'étude du Réseau Idée du 2011.

Nous nous sommes donc tenus à la question de départ suivante :

- ❖ *Quels éléments peuvent influencer la motivation du directeur dans la mise en place des projets en éducation à l'environnement ?*

### **6.2. Hypothèses**

Pour répondre à notre question de départ nous avons fait appel à six hypothèses.

Première hypothèse (H1) : ***La motivation du directeur dépend des connaissances que celui-ci possède dans le domaine environnemental.***

Par « connaissances » nous faisons référence à la formation de base et aux formations liées à l'environnement et proposées par les associations pro-environnementales et les institutions publiques.

Comme explicité précédemment, les connaissances influencent les attitudes et les comportements. Une personne serait plus susceptible à réagir de manière positive par rapport à un sujet en fonction de ses connaissances (cf. Chapitre. 5). Cela permettrait d'évaluer le facteur cognitif individuel et l'intérêt que l'individu porte au sujet dont il est question. Dans la problématique qui nous occupe, il s'agit des connaissances liées aux problématiques environnementales et au concept « environnement ». Par environnement nous entendons le milieu dans sa globalité et nous ne nous limitons pas à l'aspect naturel.

Les connaissances environnementales influenceraient donc les comportements individuels dits responsables vis-à-vis de l'environnement. C'est ce que nous essayerons de démontrer. Dès lors, le directeur serait plus susceptible à mettre une action (engagement) en place si ce dernier est déjà familiarisé par rapport à l'action [Pruneau *et all*, 2006]. Par exemple, un directeur ayant une connaissance liée à l'apiculture aura probablement l'envie de mettre en place une ruche au sein de son école (cf. Entretien n°1).

Cependant, tel qu'il a été démontré, notamment par Kempton, Boster et Hartley [cité par Pruneau *et all*, 2006], les connaissances ne sont pas toujours les seuls moteurs à agir au niveau de la motivation. C'est-à-dire qu'elles ne sont pas forcément un *prérequis* pour agir. L'intention peut être aussi facteur déclencheur de l'action sociale (individuelle).

**Deuxième hypothèse (H2) : La motivation dépend aussi des attitudes à l'égard de l'éducation à l'environnement.**

Autres les motivations, les attitudes (cf. Chapitre 5) influencent aussi les comportements individuels. Elles seraient une sorte de jugement, de prédisposition par rapport à un objet, une situation qui dépendrait notamment des représentations, des croyances et de l'expérience.

Nous analyserons les attitudes à l'égard de l'éducation à l'environnement sous deux formes :

- ❖ L'attitude pédagogique : le directeur a une attitude favorable à la mise en place de l'éducation en environnement parce qu'il croit aux avantages pédagogiques qu'elle présente pour les élèves au niveau éducatif.
- ❖ L'attitude écologique: le directeur croit à la nécessité de mettre en place des projets en environnement. Soit pour répondre aux problématiques environnementales actuelles, soit pour répondre aux valeurs que l'éducation pour le Développement Durable tente d'inculquer (les valeurs STAR : Solidarité, Tolérance, Autonomie, Responsabilité en sont un exemple).

Le cas échéant, si l'attitude s'exprime sous ces deux aspects (pédagogique et écologique) la motivation sera d'autant plus grande pour mettre en place l'éducation à l'environnement.

Troisième hypothèse (H3): ***La motivation du directeur dépend des moyens existants pour la mise en place d'un projet en éducation à l'environnement.***

L'envie de réaliser un projet en E.E se doit d'être accompagnée d'une certaine infrastructure au sein de l'école. Nous les diviserons en trois catégories ; moyens sociaux, moyens financiers et moyens techniques.

#### **Les moyens sociaux**

- ❖ Une équipe éducative active et entrepreneuruse,
- ❖ Une commune dynamique,
- ❖ Des associations avec une expertise en thématiques environnementales,
- ❖ Un pourvoir organisateur actif dans le domaine,
- ❖ Des parents et des élèves demandeurs de projets,
- ❖ Un gouvernement actif et agissant comme moteur.

#### **Les moyens financiers**

- ❖ Un budget suffisant pour les besoins primordiaux de l'école,

- ❖ Des subventions disponibles pour la mise en place des projets en environnement,
- ❖ Des financements propres à l'école grâce à la récolte des fonds.

### **Les moyens techniques**

- ❖ De la documentation disponible et de l'information sur l'éducation à l'environnement concernant les activités à mettre en place. Celle-ci est principalement proposée par les organismes travaillant dans le secteur,
- ❖ Des outils disponibles :
  - Des poubelles pour le tri des déchets,
  - Des gobelets en plastique recyclable pour éviter la surconsommation de sodas ou des berlingots,
  - Des dossiers pédagogiques pour les élèves,
  - Des affiches traitant les problématiques environnementales,
  - ...etc.
- ❖ Les projets en environnement s'intégrant dans le projet de l'établissement scolaire.

Il convient préciser que l'information et la documentation disponible influencent la « connaissance ». En effet, nous nous sommes intéressés au fait que l'information donnée /acquise pourrait engendrer un nouveau comportement. Le concept de connaissance peut être appréhendé sous deux facettes :

Elle renvoie à l'information générale sur les problématiques environnementales qui influencerait la vision du directeur, dans un premier temps, et à la documentation disponible sur les activités existantes en éducation à l'environnement, dans un deuxième temps. Toutes deux sont sans équivoque indispensables à la mise en place des projets d'E.E.

Quatrième hypothèse (H4): **La motivation dépend fortement des obstacles existants.**

L'état des lieux présenté au chapitre 4 dégage la régularité avec laquelle apparaissent les obstacles. De fait, tout comme les moyens peuvent être un moteur et

un accélérateur dans la mise en place de l'E.E, les obstacles peuvent en être un frein. Nous tenterons donc d'analyser l'ampleur de leur impact.

L'obstacle serait une difficulté qui empêche la mise en œuvre d'un projet. Et donc une entrave au projet d'E.E. Nous retiendrons comme définition, le frein, la limite, quelque chose qui empêche de faire avancer le but poursuivi.

### **Types d'obstacles**

- ❖ Les obstacles administratifs: offres trop importantes et procédures administratives extrêmement longues,
- ❖ Les obstacles financiers: budget insuffisant pour les projets d'E.E,
- ❖ Les obstacles techniques: outils insuffisants, difficulté d'organisation, et de maintenance de l'infrastructure,
- ❖ Les obstacles politiques: soutien inexistant(ou presque) de la part d'acteurs,
- ❖ Les obstacles objectifs: d'autres priorités sociales dans l'école.

Cinquième hypothèse (H5): ***La motivation dépend des comportements pro environnementaux du directeur.***

Les comportements pro-environnementaux peuvent être une variable démontrant la motivation du directeur d'agir dans le sens de l'E.E dans l'école. Nous considérons que les actions pro-environnementales du directeur réalisées dans la sphère privée devraient se poursuivre au sein de l'établissement. Il s'agit alors de rester cohérent aux engagements personnels en tout endroit, et principalement au lieu du travail.

Sixième hypothèse (H6): ***La réussite des projets en éducation à l'environnement dépend fortement de la motivation du directeur.***

Le terme « réussite » n'est pas utilisé dans son sens commun en ce qui nous concerne. Ici, il est question d'accentuer la régularité annuelle avec laquelle des projets d'E.E sont entrepris dans les écoles. A priori, nous considérons que la thématique environnementale est abordée dans l'enseignement primaire dans le cadre des cours scientifique, de l'éducation par la technologie, d'éveil et de formation

à la vie sociale et économique. A posteriori, nous verrons que ce n'est pas toujours le cas.

De part sa signification complexe, le concept d'environnement est certainement traité spontanément par les enseignants au cours de leur carrière. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de nous focaliser sur l'analyse des projets réguliers liés à l'environnement et au Développement Durable, et d'écarter les projets ponctuels.

Illustration :

- ❖ La création d'un potager permet d'aborder les mathématiques, le français et les sciences naturelles. Mais aussi de connaître l'origine, la provenance des fruits et des légumes, et l'évolution des plantes.
- ❖ L'utilisation du compost est utile à l'étude des réseaux trophiques et permet d'aborder la dégradation des déchets.
- ❖ Promouvoir l'utilisation des voitures à partager et les transports moins polluants, du côté des parents et du personnel éducatif.
- ❖ Favoriser la collation saine afin d'éviter le gaspillage de nourriture.

### **6.3. Méthodologie**

#### **6.3.1. Objectifs**

L'objectif principal de cette recherche est de comprendre les motivations des directeurs à travers la littérature disponible, complétée par notre étude qualitative. Notre étude est le fruit d'une enquête qualitative menée dans un contexte précis avec un échantillon préalablement défini. Plus particulièrement, nous nous baserons sur la théorie du comportement planifié d'Ajzen et Fishbein. Celle-ci nous permettra de définir les attitudes, les moyens et les obstacles intervenant dans la mise en place de l'E.E.

Notre défi majeur est d'apporter des nouveaux éléments qui influenceraient la motivation du directeur. Cela permettrait, à notre sens, de dégager certaines propositions pouvant être utilisées par les acteurs de terrain dans un futur proche.

Toutefois, nous ne prétendons dans aucun cas rendre compte d'une étude exhaustive. D'autres éléments sont à prendre en considération. S'agissant d'un

mémoire, nous avons négligé certains aspects et favorisé d'autres. Nous ne prétendons nullement rendre compte des régularités transposables à la société belge en général.

L'intérêt de l'enquête était principalement de connaître le milieu et les motivations des directeurs. Et ce, à travers une analyse des actions environnementales au sein des établissements scolaires.

Suite à l'analyse des résultats, il sera question de confronter la réalité aux théories étudiées. C'est-à-dire mettre en relation les différentes variables identifiées (connaissances, attitudes, moyens, obstacles, comportements) grâce aux théories qui permettront de mesurer le degré de motivation.

### **6.3.2. Critères**

Dès le départ, nous avons choisi de nous intéresser à un terrain d'étude précis, les écoles fondamentales de Bruxelles intégrant d'éducation à l'environnement. Mais, il s'est avéré que ce choix ne correspond pas tout à fait à la réalité. De fait, toute école réalise au moins une action environnementale qui va du tri des déchets, en passant par des expositions sur l'eau, les forêts ou encore sur l'état de la planète en général. Nous avons néanmoins remarqué que certaines s'investissent plus que d'autres, et plusieurs vont jusqu'à intégrer l'éducation à l'environnement dans leur projet éducatif.

D'autres critères interviennent, la taille de l'école, les réseaux sociaux et la philosophie de l'école, ...etc. Mais nous ne les avons pas pris en compte étant donné la difficulté à trouver des participants à l'enquête.

En outre, la période choisie pour mener les entretiens n'a pas été favorable à la disponibilité des interviewés. Le moins de juin est une période fort chargée car il clôture la fin de l'année scolaire. Les examens, délibérations, octroi des certificats de l'enseignement de base, ...etc., sont au rendez-vous.

Notre échantillon a été choisi par rapport aux intérêts que les individus portaient à notre enquête. Il va sans dire que la marge d'erreur de notre étude pourrait être plus grande, et donc biaiser fortement nos résultats.

Les critères retenus pour notre analyse:

1. La connaissance sur la définition des problématiques environnementales,
2. La définition du terme « environnement » nous permettant de limiter les propos du directeur,
3. Les moyens sociaux, financiers et techniques existants et soutenant les projets en E.E,
4. Les attitudes des directeurs par rapport à l'éducation à l'environnement,
5. Les comportements pro-environnementaux des interrogés dans la sphère privée.

6.

### 6.3.3. Champs d'études

Parmi les douze individus participant à notre enquête et appartenant à l'arrondissement de Bruxelles, dix sont des femmes ayant suivi des formations liées à l'enseignement, soit pour être enseignantes dans une branche en particulier, soit pour être institutrices ou bien pour devenir directrices. Et deux sont des hommes ayant notamment suivi le même parcours. Au total seulement deux ont suivi une formation universitaire en sciences exactes.

Figure 6 : Carte de Bruxelles présentant le nombre de directeurs interrogés par commune.



Source : ULB-IGEAT, 2012.

La figure 5 représente les communes visités et le nombre de directeurs interrogés dans chaque commune.

Tableau 1 : Profil d'écoles interrogées

Rubrique	Sous-rubrique	Fréquence
Situation socio-économique de	a) Encadrement différencié	a) E2, E3, E4, E5, E8, E9 → 6

l'école	b) Normale	b) E1, E6, E7, E10, E11, E12→6
Pouvoir organisateur	a) Officiel b) Libre	a) E1, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10→8  b) E2, E7, E11,E12→4
Pédagogie	a) Normale b) Active c) Freinet d) Eco-pédagogie	a) E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10→9 b) E11→1  c) E12→1  d) E1→1
Programme	a) Projet d'établissement intégrant l'environnement	a) E1, E6, E11→3
Localisation	a) Communes	Jette →E1, E9 Anderlecht→ E2, Laeken- Bruxelles→E3, E5, E8 Koekelberg→E4, E7, Molenbeek→E6 Woluwe Saint- Pierre→E10 Ixelles→E11 Auderghem→E12
Environnement proche	a) Zones vertes  b) Pas de zones vertes (que quelques arbres)	a) E1, E6, E8, E10, E11, E12→ 6  b) E2, E3, E4, E5, E7, E9→6
Education à l'environnement	a) Projets ponctuels  b) Projet réguliers (Minimum 3)	a) E2, E5, E7, E8, E9, E10, E12→7  b) E1, E3, E4, E6, E11→5

Le tableau ci-dessus reprend les caractéristiques principales des écoles participantes. Il est intéressant de mettre en évidence la rubrique « l'environnement proche ». Après le premier entretien (cf. Entretien n°1), nous avons conclu que l'environnement vert de l'école encourageait la mise en place de toute une série des projets environnementaux. L'école est donc considérée comme une réserve éducative qui intègre le respect de la vie, de soi, d'autrui, des générations futures et de la nature. Nous nous sommes donc beaucoup questionné au sujet de cette hypothèse et l'avons intégré davantage dans la partie « moyens ». Elle n'a pas, cependant, été retenue étant donné que les directeurs nous ont confirmé que « l'environnement vert » n'était pas une condition indispensable.

Un autre indicateur pertinent à prendre en compte est le type de pédagogie. Hormis la pédagogie générale, il existe d'autres comme le sont la pédagogie active, la pédagogie freinet ou encore l'éco-pédagogie. Elles ne représentent que trois écoles sur douze et elles sont aussi les seules ayant intégré l'environnement dans leur projet d'établissement.

En ce qui concerne les types de réseaux, aucun lien n'existe entre ces derniers et les projets en environnement. En effet, il aurait été possible que le type de réseau, influençant le programme éducatif, serait notamment une raison pour faciliter l'E.E, mais cela ne s'applique pas à ce cas d'étude.

Tableau 2 : Profil des directeurs

<b>Rubriques</b>	<b>Sous-rubriques</b>	<b>Fréquence</b>
Origine	a) Rural	a) E2, E5, E8 → 3
	b) Urbain	b) E1, E3, E6, E7, E9,
	c) Commune bruxelloise verte	E11 → 6 c) E4, E10, E12 → 3
Réseaux	a) Familiale	a) E1, E2, E3, E4, E6,
	b) Conjugale	E7, E11 → 7
	c) Associations	b) E12 → 1
	d) Milieu vert	c) E9 → 1
	e) Aucune	d) E8 → 1 e) E5, E10 → 2

Formation(s) de base	a) Sciences exactes b) Sciences humaines et sociale	a) E8, E12 → 2 b) E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E11 → 10
Formation en parallèle lié à l'environnement	a) Proposées par les associations environnementale b) Autres liés à l'environnement	a) E3, E6, E9, E11 → 4 b) E1, E8 → 2
Nombre d'année dans l'établissement	a) Moins de 3 ans b) Plus de 3 ans	a) E2, E7, E8, E12 → 4 b) E1, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E11 → 8

Le tableau ci-dessus représente le profil des directeurs interviewés. Il est intéressant de s'attarder sur les deux premiers indicateurs, origine et socialisation. Lesquels influencent selon nous les attitudes pro-environnementales des individus interrogés.

En effet, certains directeurs ont déclaré avoir été influencés par « le milieu vert » et l'éducation reçue au cours de leur trajectoire sociale individuelle, et principalement au cours de leur enfance par le milieu familial.

Un autre indicateur choisi a été notamment le nombre d'années exercées dans l'établissement. Beaucoup ont précisé qu'en fonction des années exercées dans l'établissement, ils se sentaient plus aptes à mettre en place des projets en E.E.

#### **6.3.4. Choix d'enquête**

##### **6.3.4.1. Entretiens semi-directifs**

Le choix d'entretiens semi-directifs nous a semblé le plus pertinent puisqu'il laisse à l'enquêté une liberté d'expression tout en construisant ses propos. En effet, l'entretien semi-directif permet d'amener l'interviewé sur des thèmes proposés tout en lui laissant un certain degré de liberté. Dans ce sens, les questions sont

susceptibles de varier d'ordre en fonction des réponses de la personne [Quivy et Van Campenhoudt, 1995].

De plus, ce choix a été également guidé par le désir d'enrichir l'enquête quantitative menée par Réseau Idée [2006]. Cette articulation est nécessaire compte tenu des réalités auxquelles les directeurs sont confrontés.

### **6.3.5. Analyse**

Parmi les types d'analyses qualitatives, l'analyse de contenu thématique nous semble le plus adéquat pour cette étude. Il consiste de révéler grâce aux entretiens les éléments nécessaires qui répondront à la question de départ.

Ce type d'analyse consiste à *faire parler le texte en trouvant les significations qui sont cachées (significations concernant les personnages, leurs croyances, leurs attitudes, les faits relatés, leurs normes, la période historique, etc.) permettant d'apprécier la portée générale du texte* [Paillé et Muchielli, 2012, p. 158].

Premièrement, il a été question de procéder par un repérage des thèmes récurrents dans l'ensemble d'entretiens. Le but était de trouver des *unités de significations [ibid]* dans chaque entretien et d'identifier ainsi les éléments caractérisant la personne enquêtée.

Deuxièmement, le choix des thèmes retenus s'est fait en fonction de notre problématique de départ et nos hypothèses. Une relecture a été nécessaire afin de regrouper les thèmes en rubriques et sous rubriques afin de mieux les comparer.

Troisièmement, il a été nécessaire de créer des échelles de valeur (++)/+/(-) pour chaque variable, afin d'identifier les directeurs qui ont donné plus d'importance à chacune d'elle. Celle-ci a été créée en fonction de la fréquence des réponses et du nombre des thèmes cités.

En dernier lieu, nous avons confronté les valeurs attribuées à chaque variable, en fonction de nos hypothèses, à la motivation de chaque enquêté.

#### 6.4. Résultats

Les résultats suivants sont donnés à titre indicatif. Ils ne peuvent pas être généralisés. Toutefois, ils peuvent orienter les futures études dans la matière tout en tenant compte des différentes remarques qui seront présentées par la suite.

Les tableaux ci-dessous synthétisent et catégorisent les variables retenues. La catégorisation a été construite suite à notre interprétation à partir des entretiens. Les (++) représentent une grande importance, les (+) une importance et les (-) très peu d'importance. Les lettres et numéros E1, E2..., etc...représentent le numéro de l'entretien, tandis que les M1, M2. ..., etc...représentent la motivation attribuée à l'enquêté.

Tableau 3 : Tableau synthétique sur la représentation et les connaissances.

	<b>Représentation</b>		<b>Connaissances</b>		
	<b>Environnement</b>		<b>Problématiques environnementales</b>		
	<b>Nature</b>	<b>Nature/homme</b>	<b>Mondiales</b>	<b>Locales</b>	<b>Motivation</b>
E1		++	++		M1 : ++
E2		++	+		M2 : -
E3		++	++	+	M3 : ++
E4	+		+		M4 : ++
E5		++	+	++	M5 : -
E6	+		++	+	M6 : +
E7		++	+	++	M7 : +
E8		++	++		M8 : +
E9		++	+		M9 : ++
E10		++	+		M10 : -
E11		++	++	++	M11 : ++
E12		++	++		M12 : ++

**H1** : Pour la plupart des directeurs l'environnement est un ensemble d'éléments systémiques, naturels et anthropiques. Ils conçoivent les problématiques environnementales d'un point de vue macro, intégrant l'homme et la nature dans son ensemble. Sauf exception, les considérant d'un point de vue local<sup>25</sup>. Cela nous amène à dire que les interrogés ont une connaissance globale des problématiques environnementales.

Tableau 4 : Tableau synthétisant l'attitude à l'égard de l'éducation à l'environnement.

	Attitude		Motivation
	Soutien à l'apprentissage	Traiter les problématiques envi. Et sociales	
E1	++	++	M1 : ++
E2		+	M2 : -
E3	+	++	M3 : ++
E4	+	+	M4 : ++
E5		+	M5 : -
E6		++	M6 : +
E7	+	+	M7 : +
E8	+	+	M8 : +
E9	+	++	M9 : ++
E10	+		M10 : -
E11	+	++	M11 : ++
E12	+	++	M12 : ++

<sup>25</sup>Afin d'établir la représentation « correcte » de l'environnement et la « bonne » connaissance des problématiques environnementales, nous nous sommes basé sur la définition des Nations Unies [Sd] : L'environnement est *un complexe de facteurs et d'éléments naturels et anthropiques qui sont en corrélation. Les problématiques environnementales sont celles qui affectent l'équilibre écologique et la qualité de la vie, la santé humaine, l'héritage culturel et historique, et le paysage.*

**H2 :** L'attitude vis-à-vis de l'éducation à l'environnement est généralement positive. Mais plusieurs exceptions sont à prendre en considération. Par exemple, E2 considère que l'éducation à l'environnement est importante pour traiter les problématiques environnementales et sociales, sans pour autant l'associer à l'apprentissage. Le même constat est soulevé pour E10 qui établit un rapport EE/apprentissage, sans pour autant les rapporter aux problématiques environnementales et sociales. Pour ce qui est du reste des interrogés, ils attribuent en général une importance considérable aux deux aspects (attitude pédagogique et écologique) de l'éducation à l'environnement. A partir des constats suivants, nous concluons que l'attitude par rapport à l'EE peut influencer la motivation pour la mise en place de l'EE.

### **H3 : Les moyens (cf. Tableau 5)**

Les moyens le plus souvent cités sont les « partenariats » avec les associations liées à l'environnement. Alors que les moyens financiers et techniques, sont que très peu cités. Les individus considérés comme peu motivés n'ont mentionné que deux à trois moyens. Ce sont principalement des moyens humains suivis des moyens financiers et très rarement les moyens techniques. Ce constat peut être expliqué par un manque d'engagement dans le domaine et donc une méconnaissance de l'existence de certains moyens. La motivation dépendrait alors des moyens existants et inversement, l'existence des moyens dépendrait aussi de la motivation.

### **H4 : Les obstacles (cf. Tableau 6)**

Contrairement aux moyens, les obstacles sont souvent cités par les directeurs «peu motivés ». Ce constat permet d'affirmer qu'il existe une corrélation entre motivation et obstacles. Toutefois, nous pouvons aussi constater que les individus considérées comme motivées ont également relevé plusieurs obstacles, voire même davantage que les personnes peu motivés. Cela pourrait s'interpréter comme un investissement plus important dans le domaine et donc une meilleure connaissance de l'état de l'EE dans l'école.

Tableau 5 : Tableau synthétisant les moyens disponibles.

	Moyens humains		Moyens financiers		Moyens techniques					Motivation
	Soutien des acteurs	Partenariat	Subventions	Financements propres	Doc.	Form	Exp.	Outil	Infra et P.E	
E1	++	++	++	++	+	+			++	M1 : ++
E2	+	+	+							M2 : -
E3	++	+	+	+	+	+	+	+		M3 : ++
E4	+	+	++		+	+		+		M4 : ++
E5	+	+								M5 : -
E6		+		+	+					M6 : +
E7		+	++	+	+					M7 : +
E8	+	+						+	+	M8 : +
E9	++	+	+					+		M9 : ++
E10		+								M10 : -
E11	++	+		+		+				M11 : ++
E12	+	++								M12 : ++

Tableau 6 : Tableau synthétisant les obstacles selon les directeurs.

	Obstacles										Motivation
	Administratif		Financiers	Techniques			Des priorités sociales	Engagements des acteurs			
	Paper asse	Offres		Organis ation	Infrastr ucture	Philoso - pédag		PO	Personn el	Parent- élèves	
E1			++	++	+	+		+	+	+	M1 : ++
E2	+		+	++	++				+		M2 : -
E3	+	+		++	+	+	++			++	M3 : ++
E4			+								M4 : ++
E5			+		+				+		M5 : -
E6	+		+	++	+					++	M6 : +
E7			+	+			+		+		M7 : +
E8	+				+				+		M8 : +
E9	+		+	+	+		+			+	M9 : ++
E10	+	+		+					+	+	M10 : -
E11	+			++	+		+				M11 : ++
E12				+		+					M12 : ++

Tableau 7 : Tableau synthétisant les comportements.

<b>Comportements respectueux de l'environnement</b>	<b>Motivation</b>
E1 :++	M1 : ++
E2 :+	M2: -
E3 :++	M3 : ++
E4 :+	M4 : ++
E5 :-	M5 :-
E6 :++	M6 : +
E7 : ++	M7 : +
E8 : ++	M8 : +
E9 : ++	M9 : ++
E10 :-	M10 :-
E11 :++	M11 : ++
E12 :++	M12 : ++

**H5 :** Les comportements sont souvent liés à la motivation pour la mise en place de l'éducation à l'environnement. Il est intéressant de constater que les personnes peu motivées ne font que très peu d'allusion aux comportements liés au respect de l'environnement. Ces comportements ont été catégorisés en fonction du degré d'engagement. Par exemple, une personne qui pratique le tri des déchets n'a pas, selon notre interprétation, des comportements pro-environnementaux. Tandis que quelqu'un qui évite de prendre la voiture, crée lui-même des produits lessiviel, entretien un compost ou un potager sera d'autant plus motivé à réaliser l'EE. Les comportements pro-environnementaux au quotidien seraient un facteur influençant donc la mise en place de l'EE dans l'établissement.

Tableau 8 : Tableau synthétisant la réussite des projets et la motivation.

Réussite des projets (Réguliers ou ponctuels)		Motivation
E1	+	M1 : ++
E2	-	M2 :-
E3	+	M3 : ++
E4	+	M4 : ++
E5	-	M5 :-
E6	+	M6 : +
E7	-	M7 : +
E8	-	M8 : +
E9	-	M9 : ++
E10	-	M10 :-
E11	+	M11 : ++
E12	-	M12 : ++

La réussite des projets a été catégorisée selon leur régularité(+) et ponctualité(-). Nous constatons que la plupart des écoles réalisent des projets ponctuels. Les projets réguliers, quant à eux restent minoritaires.

Les écoles qui promeuvent des projets réguliers sont considérées comme motivées. Dans le cas contraire, sont perçues comme peu motivées. Toutefois, certains directeurs motivés ont aussi des projets ponctuels.

### **6.5. Discussion**

Cette partie tente de porter une explication plus approfondie des résultats obtenus suite à l'analyse de contenu des entretiens réalisés. Nous reprendrons et expliqueront chaque résultat pour chaque variable et tenterons par la suite de relever les limites de l'enquête.

### **6.5.1. La connaissance**

L'hypothèse selon laquelle la motivation des acteurs dépendrait de la représentation et de la connaissance n'est pas vérifiée. La plupart des directeurs (motivés et peu motivés y compris) sont bien informés quant aux problèmes environnementaux. Et, ils ont également une représentation systémique de l'environnement incluant les activités anthropiques.

Nous constatons qu'un examen plus poussé de certaines thématiques, comme l'innovation technologique et l'environnement, les politiques et l'environnement, auraient permis d'étudier d'une manière plus adéquate cette variable.

### **6.5.2. Les attitudes**

Les attitudes vis-à-vis de l'éducation à l'environnement peuvent répondre à la H2. Il existerait une corrélation positive entre l'attitude de l'EE et la motivation. La plupart des individus enquêtés trouvent que l'éducation et l'éducation à l'environnement sont essentielles. A l'exception de trois individus qui considèrent l'EE avantageuse pour un seul domaine, soit pour l'apprentissage en général, soit pour appréhender les problématiques environnementales. Nous pourrions ainsi conclure qu'effectivement l'attitude vis-à-vis de l'EE influence la motivation.

### **6.5.3. Les moyens**

La proportion des moyens cités par les individus peu motivés est faible. Tandis que ceux pour qui la motivation était grande est plus forte.

A travers l'analyse de cette variable, nous voulions démontrer que la motivation allait être d'autant plus grande que la proportion des moyens mis à la disposition, était forte. Nous pouvons alors conclure que la nature de motivation dépend des moyens, et donc de sa proportion.

### **6.5.4. Les obstacles**

A travers de la variable « obstacle » nous prétendions démontrer que ces derniers sont moins importants pour les individus motivés que pour les non motivés. Cependant, les individus motivés font plus référence aux obstacles que les individus non motivés. Dans ce sens, nous pourrions conclure que la motivation ne dépend pas forcément de la présence des obstacles mais de la connaissance de ces mêmes obstacles.

### **6.5.5. Les comportements**

Il existe une corrélation entre les comportements pro-environnementaux et la motivation du directeur pour la mise en place de l'EE. Parmi les trois individus peu motivés, deux sont catégorisées comme des personnes ayant des comportements nuls, c'est-à-dire qu'ils citent le tri des déchets comme comportement principal, alors que celui-ci est obligatoire par la Région bruxelloise. Pour ce qui est du troisième individu « peu motivée », il affirme avoir des comportements pro-environnementaux. Mais dans la pratique, cela se limite à un bien être individuel dans la vie quotidienne. Il ne prend pas en compte d'autres secteurs comme le transport, l'eau ou encore l'énergie. Alors que les individus motivés s'investissent dans la vie quotidienne mais aussi de manière générale.

### **6.5.6. La réussite**

Afin d'analyser la réussite des projets environnementaux, nous avons décidé de différencier les projets ponctuels et réguliers. La réussite ne dépendrait pas que de la motivation du directeur puisque seulement cinq écoles réalisent des projets réguliers.

En effet, parmi les écoles qui ne réalisent pas de l'EE, nous trouvons aussi des individus motivés. Ce constat peut être expliqué par d'autres variables comme le nombre d'années de fonction du directeur.

De fait, certains directeurs motivés désirent réaliser plus de projets en environnement mais cela n'a pas encore été possible à cause de la courte période de leur fonction.

### **6.5.7. Limites de l'étude**

Dès le départ, il aurait été plus judicieux de prendre en compte différents critères, autres que la réalisation de l'éducation à l'environnement. D'autres critères comme la taille de l'école, le pouvoir organisateur, ou les caractéristiques socio-économiques de l'école, entrent en ligne de compte.

Cependant, cela n'a pas été possible étant donnée la période choisie pour la réalisation de l'enquête. Aussi, il aurait été plus judicieux limiter le terrain d'enquête à trois ou quatre communes. Cela nous aurait peut-être permis de comparer et d'obtenir des résultats plus probants.

De plus, nous nous sommes rendu compte que la mise en place de l'EE résulte aussi du nombre d'années dispensé par le directeur dans l'établissement. En fonction de l'expérience vécue dans l'école, le directeur aura plus facile à mettre en place des projets en environnement. Cette variable n'est pas analysée dans notre travail, mais c'est un élément à mettre en évidence.

La dynamique d'équipe est aussi un autre facteur important, puisque tout directeur dépend de son équipe éducative et du personnel encadrant. Une des difficultés rencontrées par les écoles est l'imposition du personnel enseignant par le pouvoir organisateur.

Par ailleurs, d'autres critères comme les caractéristiques individuelles des enquêtés comme la personnalité, les émotions, les valeurs et l'expérience; les facteurs sociaux comme l'éducation, l'âge, le sexe, la classe sociale et la culture ainsi que l'accès aux moyens de communication, l'accès aux médias et les interventions, auraient permis de prendre en compte des facteurs plus personnels permettant de mieux comprendre la motivation sur base de la théorie du comportement planifié [Van der Eecken, 2006].

En effet, lors des entretiens il était difficile d'obtenir des informations concernant leur vie privée. Etant donné, le cadre dans lequel s'est déroulé l'enquête, c'est-à-dire l'établissement scolaire. Dans une étude future, il serait alors pertinent d'inclure ces éléments afin de comparer nos résultats.

## 7. Conclusion

De part son caractère multidisciplinaire, l'éducation à l'environnement reste un instrument complexe à mettre en place.

Au départ, nous avons postulé que la motivation du directeur pour la mise en place de l'éducation à l'environnement dépend de multiples éléments. Or, nous nous sommes rendus compte que seulement quatre variables parmi les six identifiées nous permettent de catégoriser la motivation des directeurs des établissements scolaires. C'est-à-dire les attitudes, les moyens, les obstacles et les comportements. Au contraire, les variables, réussite des projets environnementaux et comportements écologiques ne se vérifient pas. C'est ce qu'il en ressort de notre enquête qualitative. Parallèlement, nous nous sommes rendus compte que d'autres variables, comme le parcours individuel, non étudiées ici, rentrent en ligne de compte. Il serait dès lors pertinent de les étudier afin de compléter notre analyse et de mieux se rendre compte de la configuration de l'éducation à l'environnement.

Nous constatons également que la motivation des directeurs est certes nécessaire mais pas suffisante à la réussite de ce projet de grande envergure. La motivation ainsi que la bonne formation des enseignants en matière d'environnement devient alors essentielle. De fait, le personnel enseignant représente à juste titre, la voie de transmission des savoirs et, sont à eux seuls la frontière entre l'éducation à l'environnement et le public visé, c'est-à-dire les élèves.

Il faudrait cependant, élargir l'éducation à l'environnement à tous les domaines et milieux. Même si, nous sommes conscients de la complexité, et de la grandeur de ce projet.

Du point de vue méthodologique il est nécessaire de soulever plusieurs constats. Nous avons négligé certaines thématiques importantes lors de la réalisation de nos entretiens qui ont certainement masqué certaines informations. Celles-ci auraient pu, à notre humble avis, nous permettre de mieux pénétrer le cœur de notre problématique et nos hypothèses. Aussi, nous avons choisi une période inadéquate pour collecter notre matériel empirique. Et, nous avons redéfini notre échantillon initial étant donné l'indisponibilité de nos informateurs.

Ensuite, nous sommes également conscients de la limite de notre cadre théorique. De fait, nous avons choisi de nous référer à des théoriques psychologisantes. Et comme toute littérature scientifique, nos théories sont empreintes de points forts et de points faibles. Notre analyse prit dès lors une direction spécifique et limitée.

Enfin, nous avons constaté que l'analyse rigoureuse et minutieuse du système éducatif belge francophone nous permet de mieux appréhender notre problématique. Les institutions et les organisations en matière éducative sont nombreuses et, il est de notre obligation de les prendre en considération dans l'analyse de l'éducation à l'environnement. De même que les associations non gouvernementales qui permettent d'établir un état de lieu de l'état actuel de l'environnement. A partir duquel les établissements scolaires vont s'inspirer et développer un comportement écologique vital pour l'avenir de notre planète.

Pour conclure nous voudrions signaler que pour une meilleure implantation de l'éducation à l'environnement, il est indispensable que l'apprentissage en la matière soit continu.

## Acronymes

<b>AGERS</b>	Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique
<b>CDPA</b>	Centres de Dépaysement et de Plein Air de la Communauté française.
<b>CF</b>	Communauté française
<b>CRIE</b>	Centres Régionaux d'Initiation à l'Environnement
<b>DGARNE</b>	Direction Générale de l'Agriculture, des Ressources Naturelles et de l'Environnement.
<b>EE</b>	Education à l'environnement
<b>ErE</b>	Education relative à l'Environnement
<b>H1,...H6</b>	Hypothèses
<b>PO</b>	Pouvoir organisateur

## Liste des graphiques

Graphique 1 : Principaux polluants atmosphérique et secteurs responsables. ....	6
Graphique 2 : Le public scolaire bénéficiant d'une intervention en matière d'éducation à l'environnement.....	27
Graphique 3 : Thèmes traités dans le cadre de l'éducation à l'environnement et au Développement Durable. ....	29
Graphique 4 : Financement pour l'éducation à l'environnement en Belgique.....	32
Graphique 5 : Obstacles relevés par les enseignants pour la mise en place de l'éducation à l'environnement. ....	36
Graphique 6 : Leviers cités par les enseignants.....	37
Graphique 7 : Les ressources extérieures de l'école soutenant l'éducation à l'environnement. Avis d'enseignants. ....	38

## Liste des figures

Figure 1 : Les réseaux de l'enseignement en Communauté française.....	10
Figure 2 : L'école dans sa globalité.....	14
Figure 3 : L'environnement dans son système tel que l'éducation à l'environnement le perçoit. ....	20
Figure 4 : Tentative de synthèse sur les éléments déterminant les comportements...	54
Figure 5 : La place de l'attitude dans l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen et rajout du contrôle comportement perçu. ....	56
Figure 6 : Carte de Bruxelles présentant le nombre de directeurs interrogés par commune.....	67

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Profil d'écoles interrogées .....	67
Tableau 2 : Profil des directeurs .....	69
Tableau 3 : Tableau synthétique sur la représentation et les connaissances. ....	72
Tableau 4 : Tableau synthétisant l'attitude à l'égard de l'éducation à l'environnement. ....	73
Tableau 5 : Tableau synthétisant les moyens disponibles.....	75
Tableau 6 : Tableau synthétisant les obstacles selon les directeurs.....	76
Tableau 7 : Tableau synthétisant les comportements.....	77
Tableau 8 : Tableau synthétisant la réussite des projets et la motivation. ....	78

## Bibliographie

Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique (AGERS). (2011). *Les indicateurs de l'enseignement 2011*. En ligne. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. p. 88. <<http://www.enseignement.be/index.php?page=26464>>. Consulté le 6 août 2012.

Ajzen, I. (1991) «The theory of planned behavior». *Organizational behavior and human decision processes*. En ligne. N° 50, p. 179-211. In *Googlescholar*. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 28 juin 2012.

Akoun, A. Et Ansart, P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris. Le Robert et le Seuil, p. 587.

Armitage, C. et Christian, J. (2003). « From Attitudes to Behaviour : Basic and Applied Research on the Theory of Planned Behaviour ». *Current Psychology: Development, Learning, Personality, Social*. En ligne. Vol. 22, n° 3, p. 187-195. In *ScienceDirect*. <<http://www.sciencedirect.com>>. Consulté le 20 juillet 2012.

Bauer, A. et Marroue, L. (1999). « Pour une éducation à l'environnement ». In *Actes du Festival international de géographie : site d'accompagnement pédagogique*. En ligne. <[http://archives-fig-st-die.cndp.fr/actes/actes\\_99/environnement/article.htm](http://archives-fig-st-die.cndp.fr/actes/actes_99/environnement/article.htm)>. Consulté le 15 mai 2011.

Bédard, R. (1981). « Justesse et actualité de la théorie de Kurt Lewin sur le développement de l'adolescence ». *Revue des sciences de l'éducation*. En ligne. Vol. 7, n° 1, p. 115-134. In *Erudit*. <<http://www.erudit.org/>>. Consulté le 16 juillet 2012.

Belgique. Ministère de la Communauté française. (1959). *Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement*. En ligne. p. 41. <[http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/05108\\_010.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/05108_010.pdf)>. Consulté le 19 juillet 2012.

Bélanger, J. (1978). « Images et réalités du béhaviorisme ». *Philosophiques*. En ligne. Vol. 5, n° 1, p. 3-110. In *Erudit*. < <http://www.erudit.org/>>. Consulté le 30 juin 2012.

Belga. (2008). « Les associations de l'environnement stabilisées sur ordonnance ». *La Libre.be*. En ligne. Juillet. < <http://www.lalibre.be/actu/bruxelles/article/435177/les-associations-de-l-environnement-stabilisees-sur-ordonnance.html>>. Consulté le 24 juillet 2012.

Belgique. Gouvernement fédéral. (1994). *La constitution coordonnée*. En ligne. P. 53. < [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/18064\\_000.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/18064_000.pdf)>. Consulté le 19 juillet 2012.

Belgique. Ministère de la Communauté française. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. En ligne. Belgique : Communauté française de Belgique. p. 68. < [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557\\_000.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_000.pdf)>. Consulté le 22 juin 2012.

Belgique. Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. (1999). *Socles de compétences*. Edité par Martine Herpheline. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, p. 91.

Ben Brahim, H. (2002). « L'éducation relative à l'environnement dans le système éducatif marocain ». Mémoire en ligne. Bruxelles, Université Libre de Bruxelles. P. 129. <[http://mem-envi.ulb.ac.be/Memoires en pdf/MFE 01 02/MFE Ben Brahim 01 02.pdf](http://mem-envi.ulb.ac.be/Memoires%20en%20pdf/MFE%2001%2002/MFE%20Ben%20Brahim%2001%2002.pdf)>. Consulté le 28 juin 2012.

Belgique. Ministère de la Communauté française. (2009). *Projet de Déclaration de politique communautaire 2009-2014 : Une énergie partagée pour une société durable, humaine et solidaire*. En ligne. p.200.

<[http://easi.wallonie.be/servlet/Repository/DPR\\_communautaire\\_2009.PDF?IDR=9297](http://easi.wallonie.be/servlet/Repository/DPR_communautaire_2009.PDF?IDR=9297)>. Consulté le 29 juillet 2012.

Belgique. Ministère de la Communauté française. (2003). *L'École : quelles violences ?* En ligne. p. 6. <[http://www.faitsetgestes.cfwb.be/telechargement/FG\\_2003/faits\\_&\\_gestes\\_11.pdf](http://www.faitsetgestes.cfwb.be/telechargement/FG_2003/faits_&_gestes_11.pdf)>. Consulté le 19 juillet 2012.

Belgique. Ministère de la Région wallonne. (2004). *Décret portant approbation de l'Accord de coopération entre la Communauté française et la Région wallonne relatif à l'éducation à l'environnement*. Namur : Ministère de la Région wallonne. p. 3. <[http://environnement.wallonie.be/reseau\\_crie/coopere/pdf/acc-coop.pdf](http://environnement.wallonie.be/reseau_crie/coopere/pdf/acc-coop.pdf)>. Consulté le 15 juillet 2012.

Berryman, T. (1997). « L'éducation relative à l'environnement : un nom récent pour une longue tradition ». *Sur la montagne*. En ligne. n°. 13, p. 5. <[http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/archive\\_site/Chaire-ERE\\_2001-2011/pdf/Unnomrecentpourunelonguetr.pdf](http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/archive_site/Chaire-ERE_2001-2011/pdf/Unnomrecentpourunelonguetr.pdf)>. Consulté le 12 novembre 2011.

Boudon, R. et Bouricaud, F. (2011). *Dictionnaire critique de la sociologie*. 1<sup>ère</sup> éd. Paris : Presses Universitaire de France. 714p.

Boudonc, R, Besnard, P, Cherkaoui, M et Lécuyer, B-P. (1993). *Dictionnaire de la sociologie*. Paris : Larousse. 279p.

Bouillon, P. (2012). « Aide aux directeurs : le MR dépose un décret ». *Le soir*. En ligne. Juillet. <<http://archives.lesoir.be/aide-aux-directeurs-le-mr-depose-un-decret-t-20120711-020LQU.html?queryand=enseignement+communaut%E9+fran%E7aise&firstHit=20&by=10&when=-1&sort=datedesc&pos=20&all=14463&nav=1>>. Consulté le 6 août 2012.

Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. 2<sup>ème</sup> Ed. Paris : Presses Universitaires de France. P. 369.

Bruxelles environnement. (2006). *L'état de l'environnement à Bruxelles 2003-2006*. En ligne. p. 60. <[http://documentation.bruxellesenvironnement.be/documents/Brochure Etat enviro nnement 2003-2006 FR.PDF](http://documentation.bruxellesenvironnement.be/documents/Brochure_Etat_envir onnement_2003-2006_FR.PDF)>. Consulté le 1 août 2012.

Carré, P. (2004). « Bandura : une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? ». *L'Harmattan : Savoirs*. En ligne. Hors série, p. 9-50. In *Cairn*. < <http://www.cairn.info>>. Consulté le 18 juillet 2012.

Chetouani, L. (1994). « Des mots pour protéger notre environnement ». *Mots*. En ligne. n°39, p. 21-35. In *Persée*. < <http://www.persee.fr>>. Consulté le 26 juin 2012.

Conseil de l'éducation et de la formation (CEF). (2012). *La fonction de direction dans l'enseignement fondamental : Etat des lieux*. En ligne. p. 13 < [http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef\\_super\\_editor/cef\\_editor/Publications/Autres\\_publications/cef\\_12\\_02\\_01 Note commune fonction direction fondamental/La fonction de direction dans l'enseignement fondamental - Janvier 2012 1 .pdf .pdf&t=1344869817&hash=4cc1a2a7616c7be9fa228f4613cdcccec642ed03](http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Publications/Autres_publications/cef_12_02_01_Note_commune_fonction_direction_fondamental/La_fonction_de_direction_dans_l_enseignement_fondamental_-_Janvier_2012_1_.pdf.pdf&t=1344869817&hash=4cc1a2a7616c7be9fa228f4613cdcccec642ed03)>. Consulté le 6 août 2012.

Delobbe, N. (2007). « Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation : une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership ». *Psychologie du Travail et des Organisations*. En ligne. Vol. 13, n°3, p. 71-88. < <http://revue-pto.com/articles%20pdf/Septembre%202007/Vol%2013%203%20Article%205.pdf>>. Consulté le 19 juillet 2012.

Dubois, C. (2004). « L'école et l'ErE : je t'aime, moi non plus ». *Symbioses : L'environnement au programme des écoles.* , n° 62, p. 32.

Dufour, B. (2010). *Assises de l'Education relative à l'Environnement (ErE) et au Développement Durable (EDD)*. En ligne. p.12. <[http://www.assises-ere.be/traces/pdf/Analyse\\_journee.pdf](http://www.assises-ere.be/traces/pdf/Analyse_journee.pdf)>. Consulté le 28 juillet 2012.

Enseignons.be. (2011). « Le coût d'un élève francophone : 7.275 ». In *Enseignons.be : Actualités*. En ligne. <<http://www.enseignons.be/actualites/2011/02/03/cout-eleve-communaute-francaise>>. Consulté le 7 août 2012.

Entreprise public des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC). (2009). *L'enseignement en chiffres*. En ligne. Ministère de la Communauté française. p. 1.<[http://www.statistiques.cfwb.be/fileadmin/sites/stat/upload/stat\\_super\\_editor/stat\\_editor/publications/2008-2009/0809\\_EEC.pdf](http://www.statistiques.cfwb.be/fileadmin/sites/stat/upload/stat_super_editor/stat_editor/publications/2008-2009/0809_EEC.pdf)>. Consulté le 27 juillet 2012.

Fenuillet, F. (2012). « Les conceptions hédoniques de la motivation ». *Pratiques psychologiques*. En ligne. p. 11. In *ScienceDirect*. <<http://www.sciencedirect.com>>. Consulté le 15 juillet 2012.

France. Ministère de l'Écologie du Développement et de l'Aménagement durables. (2006). *La motivation : la motivation au travail*. Rédigé par Michel Denjean. En ligne. France : Centre d'Évaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogique (CDIP), p. 33. <[http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/Motivation\\_v5\\_cle062385.pdf](http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/Motivation_v5_cle062385.pdf)>. Consulté le 18 juillet 2012.

Galand, B., P., Philippot, G., Buidin, C., Lecoq. (2004). « Violences à l'école en Belgique francophone: différences entre établissements et évolution temporelle ». *Revue Française de Pédagogie*. En ligne. n° 83-95. In *Persée*. <<http://www.persée.fr>>. Consulté le 6 août 2012.

Garnier, C. (dir), L. Marinacci (comp), J. Patenaude (comp), G. St-Pierre (comp), P. Tremablay (comp), L. Rolland (comp). (2005). « Présentations d'étudiants : les courants théoriques disciplinaires ». *Les cahiers du GEIRSO*. En ligne. Vol. 1, n° 7. <[http://geirso.uqam.ca/cahiers/pdf/CahierGEIRSO\\_2005\\_10\\_vol1num7.pdf](http://geirso.uqam.ca/cahiers/pdf/CahierGEIRSO_2005_10_vol1num7.pdf)>.

Consulté le 16 juillet 2012.

Godin, G. (1991). « L'éducation pour la santé : les fondements psycho-sociaux de la définition des messages éducatifs » *Sciences sociales et santé*. En ligne. Vol. 9, n°1, p. 67-94. In *Persée*. <<http://www.persee.fr>>. Consulté le 21 juillet 2012.

Goldenbeld, C, P. Bernadus Levelt et J. Heidstra. (2000). « Perspectives psychologiques sur le changement d'attitudes et de comportement du conducteur ». *Recherche-Transport-Sécurité*. En ligne. Vol. 67, p. 65-81. In *ScienceDirect*. <<http://www.sciencedirect.com>>. Consulté le 5 juillet 2012.

Goyer-Michaud, F et Debuyst, C. (1973). « Vers une nouvelle conception des valeurs : apport de la psychologie à la criminologie des valeurs » *Acta Criminologica*. En ligne. Vol. 6, n° 1, p.67-146. In *Erudit*. < <http://www.erudit.org/>>. Consulté le 20 juillet 2012.

Graham, S. et Weiner, B. (1996). *Theories and principles of motivation*. En ligne. 22p.<[http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation\\_project/resources/graham\\_weiner96.pdf](http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/graham_weiner96.pdf)>. Consulté le 14 juillet 2012.

GREEN ASBL. (2012). « Action Gros pull : Diminution du chauffage de 1° C à l'école ». In *Effet de jeunes contre effet de serre*. En ligne. < <http://www.effetdejeunes.be/fr/grospull.htm>>. Consulté le 27 juillet 2012.

Hougardy, A., S. Hubert et C. Petit. (2001). *Pédagogie du projet*. En ligne. p. 6. < [http://www.crifu.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources\\_prof/Projet.PDF](http://www.crifu.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF)>. Consulté le 27 juillet 2012.

Kumurdjian, D. (Sd). *Eduquer à l'environnement, Education à la citoyenneté : convergences et difficultés*. En ligne. p. 4. <<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7089.pdf>>. Consulté le 15 mai 2011.

Lapiere, R. (2010). « Attitudes vs Actions ». *International Journal of Epidemiology*. En ligne. n°39, p. 7-11. In *Oxford Journal*. <<http://ije.oxfordjournals.org>>. Consulté le 22 juillet 2012.

Larochelle, Y. (2008). « Une philosophie de la motivation : éthique, mythe, sciences ». Thèse de doctorat en ligne. Québec. Université Laval, 381 p. In *Erudit*. <<http://www.erudit.org/recherche/>>. Consulté le 14 juillet 2012.

Larouche, V. et Belzile, B. (1974). « Motivation au travail des parents de familles à faible revenu : Modèle conceptuel ». *Relations industrielles*. En ligne. Vol. 29, n°4, p. 643-672. In *Euridt*. <[www.erudit.org](http://www.erudit.org)>. Consulté le 19 juillet 2012.

Larousse. (1998). *Le petit Larousse illustré*. Paris : Larousse, p. 1786.

Larousse. (Sd). *Dictionnaire de français*. En ligne. <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>>. Consulté le 17 juillet 2012.

Meunier, O. (2004). *Education à l'environnement et au Développement Durable*. Institut National de Recherche Pédagogique. En ligne. p. 80. < <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/Dossier EEDD.pdf>>. Consulté le 2 mars 2012.

Michale. En ligne. Montpellier : Centre d'Evaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques (CEDIP), 33p. < [http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/Motivation\\_v5\\_cle062385.pdf](http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/Motivation_v5_cle062385.pdf)>. Consulté le 18 juillet 2012.

Michelik, F. (2008). « La relation attitude-comportement : un état des lieux ». *Ethique et économique*. En ligne. Vol. 6, n°1, p.11. In *Googlescholar*. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 25 mai 2012.

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (S.d.) « Education relative à l'Environnement : signification et porté ». In *Enseignement.be*. En ligne. <<http://www.enseignement.be/index.php?page=23759&navi=1570>>. Consulté le 27 juillet 2012.

Muzikante, I. et Renge, V. (2011). «Attitude Function as a Moderator in Values-Attitudes-Behavior Relations». *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. En ligne. N° 30. p. 1003-1008. In *ScienceDirect*. <<http://www.sciencedirect.com>>. Consulté le 20 juillet 2012.

Nations Unies. (Sd). *Qu'est-ce que le droit de l'environnement ?* En ligne. p. 45. <<http://hqweb.unep.org/law/PDF/Civil Law Chapitre 2-3.pdf>>. Consulté le 3 août 2012.

Nations Unies. Conseil économie et social. (2011). *Apprendre pour l'avenir : Compétences en matière d'éducation au Développement Durable*. En ligne. p. 14. <[http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/6thMeetSC/Progress%20Report%20EGC/ECE\\_CEP\\_AC13\\_2011\\_5%20REPORT%20EGC%20FR.pdf](http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/6thMeetSC/Progress%20Report%20EGC/ECE_CEP_AC13_2011_5%20REPORT%20EGC%20FR.pdf)>. Consulté le 11 novembre 2011.

Noiriel, G. (1998). « Max Weber et le sens des limites ». *Genèses*. En ligne. n°32, p. 140-155. In *Persée*. <<http://www.persee.fr>>. Consulté le 20 juillet 2012.

Pailé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 3<sup>ème</sup> Ed. Paris : Armand Colin, p. 423.

Phaneuf, M. (2010). Quelques repères pour évaluer les attitudes et les comportements professionnels en soins infirmiers. En ligne. 24p.

<[http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Quelques\\_reperes\\_pour\\_evaluer\\_attitudes\\_et\\_comportements\\_en\\_soins\\_infirmiers.pdf](http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Quelques_reperes_pour_evaluer_attitudes_et_comportements_en_soins_infirmiers.pdf)>. Consulté le 26 mai 2012.

Pruneau, D., A. Doyon, J. Langis, L. Vasseur, G. Martin, E. Ouellet et G. Boudreau. (2006). « L'adoption de comportements environnementaux : motivations, barrières, et facteurs facilitants ». *Applied Environmental Education and Communication*. En ligne. Vol. 5, n°1, p. 14. <[http://www.refere.uqam.ca/pdf/articles/2006\\_Pruneau\\_Diane\\_01.pdf](http://www.refere.uqam.ca/pdf/articles/2006_Pruneau_Diane_01.pdf)>. Consulté le 15 juillet 2012.

Puustinen, M. et Winnykamen, F. (1998). « Influence du sentiment d'auto-efficacité dans la demande d'aide chez des enfants ». *Enfance*. En ligne. Vol. 51, n° 2, p. 173-188. In *Cairn*. <<http://www.cairn.info>>. Consulté le 18 juillet 2012.

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en Sciences Sociales*. 2<sup>ème</sup> Ed. Paris : Dunod, p. 290.

Région de Bruxelles-Capitale (2008). « Ordonnance relative au subventionnement des associations et des projets ayant pour objectif l'amélioration de l'environnement urbain et du cadre de vie en Région de Bruxelles-Capitale ». Bruxelles 2008031464. En ligne.<[http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/change\\_lg.pl?language=fr&la=F&cn=2008090446&table\\_name=loi](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&cn=2008090446&table_name=loi)>. Consulté le 27 juillet 2012

Reinbold, J. (1977). « Le behaviorisme et les psychologues sociaux ». *Philosophiques*. En ligne. Vol. 4, n° 2, p. 327-334. In *Erudit*. <<http://www.erudit.org/recherche/>>. Consulté le 14 juillet 2012.

Réseau école et nature. S.d. « Agir en EE : Dispositif et financements ». In *Réseau école et nature : L'éducation à l'environnement pour comprendre le monde, agir et vivre ensemble*. En ligne. <<http://reseauecoleetnature.org/financements>>. Consulté le 25 juillet 2012.

Réseau Idée. (2004). « Structure de l'enseignement ». In *L'environnement au programme des écoles : Symbiose*, n° 62, p. 26.

Réseau Idée. (2006). *Les activités francophones et bilingues d'éducation à l'environnement (ErE) et/ou à la nature en Région bruxelloise*. En ligne. p. 14. [http://www.reseau-idee.be/journees-bruxelloises/2007/pdf/synthese\\_enquete\\_bxl.pdf](http://www.reseau-idee.be/journees-bruxelloises/2007/pdf/synthese_enquete_bxl.pdf)>. Consulté le 15 juillet 2012.

Réseau Idée. (2008). « Quelles sont les approches et méthodologies de l'ErE ? ». In *L'éducation relative à l'environnement (ErE) : pourquoi, comment, pour qui, vers quoi ? : Symbiose*, p. 15.

Réseau Idée. (2011a). *Actions et recommandations des Assises de l'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable 2010-2011*. En ligne. p. 20. <[http://www.assises-ere.be/pdf/texte\\_final\\_assises.pdf](http://www.assises-ere.be/pdf/texte_final_assises.pdf)>. Consulté le 7 février 2012.

Réseau Idée. (2011b). *L'ErE-D.D à l'école : Résultat de l'enquête*. En ligne. p. 31. <<http://assises-ere.be/pdf/Presentation-resultats-finaux.pdf>>. Consulté le 7 février 2012.

Réseau Idée. (2011c). *Présentation des résultats de l'enquête sur l'ErE-D.D. à l'école*. En ligne. p. 6. <<http://assises-ere.be/traces-cloture/pdf/texte-resultats.pdf>>. Consulté le 28 juillet 2012.

Réseau Idée. (2011d). *Dossier de Présentation des Assises de l'Education relative à l'Environnement (ErE) et au Développement Durable (DD) : 2010-2011*. En ligne. p. 4. <[http://assises-ere.be/presentation assises/pdf/assises-def.pdf](http://assises-ere.be/presentation%20assises/pdf/assises-def.pdf)>. Consulté le 28 juillet 2012.

Rézette, S. (2008). « Le béhaviorisme ou comportementalisme ». *Psychologie clinique et soins infirmiers*. En ligne. p. 142. In *ScienceDirect*. <<http://www.sciencedirect.com>>. Consulté le 30 juin 2012.

Romainville, M. (2006). « L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on ? ». *Les cahiers pédagogiques : quel socle commun ?* En ligne. n°439, p. 24-25. <<http://www.fundp.ac.be/pdf/publications/57474.pdf>>. Consulté le 10 août 2012.

Roussel, P. (2000). « La motivation au travail-concept et théories ». *Les notes du Lirhe*. En ligne. N° 326, 20p. <<http://www.lesclesdelamotivation.fr/Documents%20li%E9s/motivationroussel.pdf>>. Consulté le 14 juillet 2012.

Ruel, P. H. (1987). « Motivation et représentation de soi ». *Revue des sciences de l'éducation*. En ligne. vol. 13, n°2, p. 239-259. In *Erudit*. <<http://www.erudit.org/recherche/>>. Consulté le 19 juillet 2012.

Sauvé, L. (1999a). « Un patrimoine de recherche en construction ». *Education relative à l'Environnement*. En ligne. Vol 1, p. 28. <[http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/Volume1/recherches%20et%20reflexions/EREV01\\_II\\_013.pdf](http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/Volume1/recherches%20et%20reflexions/EREV01_II_013.pdf)>. Consulté le 16 mai 2012.

Sauvé, L. (1999b). « La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad : en busca de un marco de referencia educativo integrador ». *Temas*. En ligne. Vol. 1, n°2, p. 7-25. In *Googlescholar*. <<http://www.googlescholar.com/>>. Consulté le 14 novembre 2011.

Sauvé, L. (2003). « Environnement et développement : la culture de la filière ONU ». *Education relative à l'Environnement*. En ligne. Vol. 4, p. 33-55. In *Googlescholar*. <<http://www.googlescholar.com/>>. Consulté le 20 avril 2012.

Sauvé, L. (2006). « Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement ». *Chemin de Traverse*. En ligne. P. 51-62. In *Googlescholar*. <<http://www.googlescholar.com/>>. Consulté le 20 avril 2011.

Schleifer, M. (1977). « Behaviorisme et psychologie ». *Philosophiques*. En ligne. Vol. 4, n° 2, p. 327-334. In *Erudit*. <<http://www.erudit.org/>>. Consulté le 30 juin 2012.

Terrón Amigón, E. (2000). «La educación ambiental ante los desafíos del siglo XXI ». *Ciencia y Docencia : Revista de la Academia Mexicana de Profesores de Ciencias Naturales*. En ligne. N° 3, p. 5-13. <<http://anea.org.mx/docs/Terron-EducAmbSigloXXI.pdf>>. Consulté le 25 mai 2011.

Tissier, B. (1998). *Education, formation, environnement*. Paris : Economica. p. 112.

Touraine, A. (1995). « La notion d'attitude ». *Psychologie, cancers et société*. En ligne. p. 65-72. In *Cairn*. In *Cairn*. <<http://www.cairn.info>>. Consulté le 5 juillet 2012.

ULB-IGEAT. (2012) « La Région Bruxelles Capitale et ses 19 communes ». . *Observatoire de la Santé et du Social*. En ligne.<[http://www.observatbru.be/documents/graphics/bruxelles-en-cartes/carte\\_limites-geographiques-des-19-communes-bruxelloises.pdf](http://www.observatbru.be/documents/graphics/bruxelles-en-cartes/carte_limites-geographiques-des-19-communes-bruxelloises.pdf)>. Consulté le 2 août 2012.

UNESCO. (1977). *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement : Rapport final*. En ligne. p. 98. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763fo.pdf>>. Consulté le 13 novembre 2011.

UNESCO. (2005a). *Promouvoir un partenariat mondial pour la Décennie des Nations Unies pour l'Education en vue du Développement Durable : 2005-2014*. En ligne. p. 16. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147361f.pdf>>. Consulté le 25 mai 2012.

UNESCO. (2005b). *L'UNESCO et le Développement Durable*. En ligne. p. 44. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139369f.pdf>>. Consulté le 27 mai 2012.

Van der Eecken, C. (2006). « La sensibilisation au comportement environnemental responsable par biais des bénévoles-relais : Analyse du cas du réseau des maîtres-composteurs en Région de Bruxelles-Capitale ». Mémoire en ligne. Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, p. 124. <<http://mem->

[envi.ulb.ac.be/Memoires en pdf/MFE 05 06/MFE Van der Eecken 05 06.pdf](http://envi.ulb.ac.be/Memoires%20en%20pdf/MFE%2005%2006/MFE%20Van%20der%20Eecken%2005%2006.pdf)>.

Consulté le 14 mars 2011.

Wigfield, A. (2000). « Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation ». *Contemporary Educational Psychology*. En ligne. N° 25, p 68-81. <[http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation\\_project/resources/wigfield\\_eccles00.pdf](http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/wigfield_eccles00.pdf)>. Consulté le 17 juillet 20.

## **ANNEXES**

### **Liste des tableaux**

Tableau 1 : Représentation et les connaissances .....	100
Tableau 2 : Attitudes à l'égard de l'éducation à l'environnement .....	101
Tableau 3 : Les moyens humains, financiers et techniques .....	102
Tableau 4 : Les obstacles.....	104
Tableau 5 : Les comportements pro-environnementaux.....	106

Tableau 9 : Représentation et les connaissances

<b>Représentations</b>			
<b>Thèmes</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Sous-rubrique</b>	<b>Rubrique</b>
a) <i>Habitat écosystémique, écosystème, interactions naturelles et humaines, entourage, cadre dans lequel tout être vivant évoluée, Vie saine, respect de la planète</i>	a) E1, E11, E3, E5, E7, E10, E12, E3, E9, E2 E8	a) Nature <b>b) Nature/homme</b>	Environnement (C1)
b) <i>Nature, montagnes, animaux</i>	b) E4, E6		
<b>Connaissances</b>			
<b>Thèmes</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Sous-rubrique</b>	<b>Rubrique</b>
a) <i>Déforestation</i> b) <i>Non-respect</i> c) <i>Pollution (eau, air, sol)</i> d) <i>Energie</i> e) <i>Problèmes liés à l'alimentation</i> f) <i>Changement climatique</i> g) <i>Biodiversité</i> h) <i>Ecosystème en déséquilibre</i> i) <i>Planète surexploitée</i> j) <i>Cadre non viable</i> k) <i>Liés au mode de vie</i> l) <i>Propreté/déchets/ Gaspillage</i> m) <i>Bruit</i> n) <i>Incivisme</i>	a) E3, E8, E11, b) E1, E3, E7, E8, c) E3, E2, E4, E6, E10, E11, E12 d) E5, E11 e) E6, E12 f) E6 g) E3, E12 h) E1 i) E6 j) E9 k) E12 l) E3, E7, E5, E11, m) E7, E5 n) E6, E11	a) Problématiques environnementales au niveau mondial  b) Problématiques environnementales au niveau local	Problématiques environnementales (C2)

Tableau 10 : Attitudes à l'égard de l'éducation à l'environnement

<b>Attitudes</b>			
<b>Thèmes</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Sous-rubrique</b>	<b>Rubrique</b>
<p>a) <i>Au respect de soi, de l'autre et de la nature, manger plus sain, canalisations des problèmes sociaux, question de citoyenneté, prendre place active dans la société, apprendre un mode de vie, touche à la solidarité et à des valeurs importantes de la vie, nécessité, fait partie d'un tout, sensibiliser les enfants au monde qui les entoure, faire prendre conscience des enjeux de l'environnement, apprendre aux enfants savoir se comporter par rapport à l'environnement (les rendre responsables)</i></p>	<p>a) E1, E2, E3, E5, E6, E9, E11, E12, E1, E1, E2, E3, E6, E7, E9, E11, E9, E8, E1, E3, E4, E6, E12, E7, E11</p>	<p>a) Traiter les problématiques sociales et environnementales</p>	<p>a) L'éducation à l'environnement</p>
<p>b) <i>Apprentissage permettant d'aborder des matières par des choses concrètes, prolongement pédagogique, Penser autrement, apporte des richesses aux enfants, Rendre les enfants capables de discernement</i></p>	<p>b) E3, E4, E7, E8, E9, E11, E12, E1, E1, E10</p>	<p>b) Soutien à l'apprentissage</p>	

Tableau 11 : Les moyens humains, financiers et techniques

<b>Moyens</b>			
<b>Thèmes</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Sous-rubrique</b>	<b>Rubrique</b>
<p>a) <i>Investissement de l'équipe éducatif</i></p> <p>b) <i>Soutien du pouvoir organisateur</i></p> <p>c) <i>Soutien de la Communauté française</i></p> <p>d) <i>Soutien des parents et enfants</i></p> <p>e) <i>Partenariat avec associations et Bruxelles-Environnement</i></p> <p>f) <i>Partenariat avec la commune ou Région</i></p>	<p>a) E1, E3, E4, E9, E11</p> <p>b) E3, E9, E12</p> <p>c) E1, E2,</p> <p>d) E3, E4, E5, E9, E11, E12</p> <p>e) E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12</p> <p>f) E1, E6, E8, E8, E9, E10, E12</p>	<p>a) Soutien des acteurs</p> <p>b) Partenariat</p>	<p>Moyens humains (M1)</p>
<p>a) <i>Prix suite à un appel à projet</i></p> <p>b) <i>Subsides communaux, de la C.F. ou de la R.B.</i></p> <p>c) <i>Financement propre à l'école</i></p> <p>d) <i>Récolte d'argent suite aux fêtes de l'école</i></p> <p>e) <i>Récolte d'argent par la vente de produits</i></p> <p>f) <i>Avantage financières dû à un encadrement différencié</i></p>	<p>a) E1, E2, E3, E4, E7, E9</p> <p>b) E1, E4, E7</p> <p>c) E11</p> <p>d) E1, E6</p> <p>e) E1,</p> <p>f) E3, E7</p>	<p>a) Subventions</p> <p>b) Financement propre</p>	<p>Moyens financiers (M2)</p>

<p>a) <i>Documentation disponible</i></p> <p>b) <i>Formations proposées par les A.S.B.L</i></p> <p>c) <i>Disponibilité d'experts via associations</i></p> <p>d) <i>Affinité de l'E.E avec la philosophie de l'école</i></p> <p>e) <i>Matériels et outils disponibles (poubelles, gobelets, etc...)</i></p> <p>f) <i>Infrastructure favorisante</i></p>	<p>a) E1, E3, E4, E6, E7,</p> <p>b) E1, E3, E4, E11</p> <p>c) E3</p> <p>d) E1, E11,</p> <p>e) E3, E4, E9,</p> <p>f) E1</p>	<p>a) Information disponible</p> <p>b) Formations proposées</p> <p>c) Expertise existant</p> <p>d) Outils disponibles</p> <p>e) Ecole favorable (infrastructure et projet d'établissement)</p>	<p>Moyens techniques (M3)</p>
--	--	--	-------------------------------

Tableau 12 : Les obstacles

<b>Obstacles</b>			
<b>Thème</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Sous-rubrique</b>	<b>Rubrique</b>
<p>a) <i>Lourdeur administrative</i></p> <p>b) <i>Trop d'offres</i></p>	<p>a) E2, E3, E6, E8, E9, E10</p> <p>b) E3, E10, E11,</p>	<p>a) Procédure administrative lourde (trop de paperasse)</p> <p>b) Offres trop nombreuses</p>	<p>Administratif (O1)</p>
<p>a) <i>Coût trop cher</i></p> <p>b) <i>Action qu'à des petits moyens</i></p> <p>c) <i>Manque de financement</i></p>	<p>a) E1, E8,</p> <p>b) E1,</p> <p>c) E2, E4, E5, E6, E7, E9,</p>	<p>a) Financement limité</p>	<p>Financiers (O2)</p>
<p>a) <i>Chercher la documentation</i></p> <p>b) <i>Maîtriser le sujet</i></p> <p>c) <i>Manque de temps</i></p> <p>d) <i>Demande beaucoup de travail</i></p> <p>e) <i>Besoin de gestion</i></p> <p>f) <i>Peu de sécurité du quartier</i></p> <p>g) <i>Aucun choix sur équipe éducatif ou changement de l'équipe</i></p>	<p>a) E1</p> <p>b) E1</p> <p>c) E2, E3, E6, E7, E10, E11, E12,</p> <p>d) E2, E3, E9,</p> <p>e) E1, E2, E3, E6, E11,</p> <p>f) E2, E4, E7, E9</p> <p>g) E1, E6</p>	<p>a) Organisation, (temps, travail, recherche documentaire, maîtrise)</p> <p>b) Infrastructure médiocre de l'école</p> <p>c) Besoin d'une pédagogie et philosophie adaptée</p>	<p>Techniques (O3)</p>

<p><i>h) Aucune ouverture de la pédagogie normale</i></p> <p><i>i) Chaudière en panne et infrastructure</i></p> <p><i>j) animateurs peu pédagogues</i></p> <p><i>k) Maintenir l'enthousiasme d'enfant et d'enseignants</i></p> <p><i>l) Priorité à d'autres projets</i></p>	<p>h) E1</p> <p>i) E1, E2, E5, E8, E9, E11,</p> <p>j) E3</p> <p>k) E1, E3, E6, E9, E10,</p> <p>l) E12</p>		
<p><i>a) Soutien des familles des enfants</i></p> <p><i>b) Assurer un repas à chaque enfant</i></p> <p><i>c) Elèves en difficulté</i></p>	<p>a) E3, E11,</p> <p>b) E3</p> <p>c) E7, E9,</p>	<p>a) Besoin d'un soutien social pour familles d'élèves</p> <p>b) Besoin d'un soutien spécial pour enfants en difficulté</p>	<p>Des priorités sociales (04)</p>
<p><i>a) Manque du soutien du P.O</i></p> <p><i>b) Peu d'investissement des enseignants</i></p> <p><i>c) Manque de soutien pour le tri des déchets</i></p> <p><i>d) Manque de soutien des parents</i></p>	<p>a) E1</p> <p>b) E5, E7</p> <p>c) E1, E2, E8, E10,</p> <p>d) E3, E6</p>	<p>a) Engagements du P.O.</p> <p>b) Engagement du personnel éducatif et de nettoyage</p> <p>c) Engagements des parents et d'élèves</p>	<p>Engagements des acteurs (05)</p>

Tableau 13 : Les comportements pro-environnementaux

Comportements pro-environnementaux			
Thèmes	Fréquences	Sous-rubriques	Rubriques
<p>a) <i>Ne pas laisser les lumières allumées, appareils branchés, installations des ampoules économiques, diminuer le chauffage, *installation des panneaux solaires et isolation, chaudière à condensation,</i></p> <p>b) <i>Ne pas laisser couler l'eau, installation douche, *citerne d'eau de pluie</i></p> <p>c) <i>Bio, potager, poulailler, manger sain, *éviter la consommation de viande</i></p> <p>d) <i>Achats et consommation durables, *dont produits lessiviels</i></p> <p>e) <i>Utilisation du T.C ou autre moyen passif, * Limiter les voyages</i></p> <p>f) <i>Tri, recyclage, *Composte, pas de gaspillage, d'emballage</i></p>	<p>a) E1, E3, E7, E6,*E8, *E12,</p> <p>b) E1, E6, E10, E12, *E8,</p> <p>c) E1, E2, E4, E12, E11, *E4</p> <p>d) E1, E4, E6, E7, E11*, E12*</p> <p>e) E5, E7, E9, E11, E12</p>	<p>a) Énergie</p> <p>b) Eau</p> <p>c) Alimentation durable</p> <p>d) Achats et consommation durable</p> <p>e) Transports vert</p> <p>f) Traitement de déchets</p>	<p>Pro environnementales (C.P.)</p>

	f) E1, E5, E6, E7, E9, E10, E11, *E3, E4, E6, E7, E8, E11		
--	--	--	--