

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

Les difficultés relatives au développement de l'Éducation à l'Environnement au sein de l'institution scolaire secondaire

Mémoire de Fin d'Études présenté par
Pirard Audrey
en vue de l'obtention du grade académique de
Master en Sciences et Gestion de l'Environnement

Année Académique : 2011-2012

Promoteur : Professeur Pohl Sabine

Dans le cadre de ce travail de fin d'étude, je tiens à remercier ma promotrice, Madame Sabine Pohl, de m'avoir permis et encouragé à choisir un sujet de recherche qui me tenait à cœur. Je tiens également à remercier l'Asbl Coren, pour son aide ainsi que pour son impulsion positive dans le domaine de l'Education à l'Environnement. Je remercie aussi l'ensemble de mon entourage, de m'avoir supporté et motivé jusqu'aux derniers moments. Finalement, je remercie d'avance mes lecteurs pour la critique d'analyse qu'ils apporteront à ce travail dans une perspective d'amélioration toujours plus grande.

Table des matières

Résumé.....	p.6
Introduction générale.....	p.7
Chapitre I : L'éducation relative à l'environnement (ErE).....	p.9
1.1 Définition de l'ErE.....	p.10
1.2 Origines de « l'Education relative à l'environnement ».....	p.10
1.3 Le concept de l'Education relative à l'environnement.....	p.13
1.3.1 <i>Une définition large de la notion d'environnement.....</i>	<i>p.13</i>
1.3.2 <i>Une interdisciplinarité.....</i>	<i>p.14</i>
1.3.3 <i>Une diversification des méthodes d'apprentissages.....</i>	<i>p.14</i>
1.3.4 <i>Les objectifs de l'Education relative à l'Environnement.....</i>	<i>p.15</i>
1.4 L'école : un domaine privilégié.....	p.16
Chapitre II: L'ErE et le système éducatif en Belgique francophone.....	p.18
2.1 L'ErE et les institutions en Belgique Francophone.....	p.19
2.2.1 <i>L'accord de coopération.....</i>	<i>p.19</i>
2.2 L'ErE et l'Ecole.....	p.21
2.2.1 <i>Structure de l'enseignement.....</i>	<i>p.21</i>
2.2.2 <i>Le décret « Missions ».....</i>	<i>p.23</i>
2.2.3 <i>L'ErE et le décret « Missions ».....</i>	<i>p.24</i>
2.2.4 <i>L'ErE et les programmes scolaires.....</i>	<i>p.25</i>
2.3 Le partenariat entre le monde scolaire et le monde associatif.....	p.30
2.3.1 <i>Le Réseau IDée, association clé dans le tissu associatif belge.....</i>	<i>p.31</i>

Chapitre III : Les enseignants – un terrain de recherche privilégié (partie 1)p.32

3.1	La méthodologie du terrain d'étude.....	p.33
3.1.1	<i>Choix du type d'enquête.....</i>	p.33
3.1.2	<i>Choix du projet d'ErE.....</i>	p.34
3.1.2.1	La campagne « Ecole pour Demain ».....	p.34
3.1.3	<i>Définition de l'objet de l'enquête.....</i>	p.36
3.1.4	<i>Détermination des objectifs et des hypothèses de travail.....</i>	p.36
3.1.5	<i>Choix de la population « parent ».....</i>	p.37
3.1.6	<i>Construction de l'échantillon.....</i>	p.38
3.1.7	<i>Rédaction du questionnaire.....</i>	p.39
3.1.7.1	Les Assises de l'Education Relative à l'Environnement et au Développement Durable, à l'école (2010-2011).....	p.40
3.1.7.2	Les différences.....	p.42
3.1.7.3	Le questionnaire.....	p.42
3.1.8	<i>Méthode de diffusion du questionnaire.....</i>	p.47

Chapitre III : Les enseignants – un terrain d'études privilégié (partie 2).....p.48

3.2	L'analyse des résultats.....	p.49
3.2.1	<i>Objectifs de l'enquête.....</i>	p.49
3.2.2	<i>Profil des répondants.....</i>	p.49
3.2.3	<i>Les obstacles.....</i>	p.52
3.2.3.1	Observation des résultats.....	p.52
3.2.3.2	Synthèse et interprétation des résultats.....	p.58
3.2.4	<i>Les leviers : observation et analyse des résultats.....</i>	p.63
3.2.4.1	Les ressources extérieures : observation et analyse des résultats.....	p.65
3.2.5	<i>Les intérêts : observation et analyse de résultats.....</i>	p.70

Conclusion générale: Synthèse, pistes d'améliorations et perspectives.....p.74

Bibliographie.....p.81

Annexes.....p.86

Résumé

L'Education relative à l'Environnement, pédagogie dite nouvelle, est au centre de nombreux débats, portants à la fois sur sa définition et sur sa mise en pratique. L'école, domaine privilégié à son développement doit faire face, à l'heure actuelle, à une série d'obstacles qui freine, sa pleine intégration dans la vision pédagogique des établissements scolaires et son appropriation par les enseignants, les élèves, la direction...

Face à ces constats, la question est de parvenir à identifier ces difficultés afin de mieux les contourner. C'est à cette tâche que s'attelle ce travail en établissant, dans le contexte d'émergence du concept d'éducation relative à l'environnement sur la scène internationale, la liste des obstacles d'ordre institutionnel, structurel, pédagogique, ...propres au système éducatif belge francophone pour ensuite déceler plus précisément les difficultés rencontrées par les enseignants eux-mêmes dans leur établissement scolaire.

Ce travail de recherche, par son analyse sur différentes échelles, tente finalement de mettre en avant des pistes d'améliorations en vue d'un développement effectif de l'éducation relative à l'environnement au sein de l'institution scolaire

« Pour être préservé, notre environnement a d'abord besoin d'être compris »

COREN Asbl

L'Éducation à l'Environnement (ErE) à l'École est une porte d'entrée à une meilleure compréhension du monde qui nous entoure. Elle permet de mettre l'élève dans une position systémique où il appréhende davantage les relations qui existent entre l'Homme et son milieu.

Dans le contexte actuel, face aux défis futurs qu'ils soient d'ordre économiques, sociaux et environnementaux, il est évident que les institutions scolaires se doivent d'intégrer ces dimensions au centre des programmes scolaires. Les méthodes d'apprentissages, encore très classiques de l'enseignement actuel, représentent un défi quant à l'appropriation de modes d'éducation basés davantage sur un système pédagogique orienté vers l'action et se trouvant dans l'expérience quotidienne. Au jour d'aujourd'hui l'Éducation à l'Environnement reste un concept encore flou dans le monde scolaire. Sa définition diffère d'une institution à l'autre et sa mise en pratique adopte différents visages aux caractéristiques variables.

Voici maintenant quarante années, qu'un travail pédagogique relatif à l'Éducation à l'Environnement a été mis en place dans notre système éducatif. Dans ce contexte, il est légitime de nous demander à quoi ressemble la situation actuelle au sein même des établissements scolaires, en dehors des textes théoriques. Nous ne remettons pas en question la place de l'éducation à l'environnement car elle répond précisément aux besoins de l'école, par l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, avec pour objectif de former des citoyens autonomes et responsables. Mais sur le terrain, de la mise en œuvre de projets d'éducation à l'environnement, naissent une série de difficultés. Elles sont de plusieurs natures et posent parfois des freins quant à la bonne continuation de projets d'ErE dans une école.

L'objectif de ce travail de fin d'étude sera de tenter de mettre en avant la nature de ces obstacles relatifs au développement de cette pédagogie nouvelle au sein de l'institution scolaire secondaire. Ces freins sont-ils surmontables et si oui, quels sont les leviers envisageables?

Tout d'abord, il sera essentiel, pour entamer cette recherche, de définir précisément notre objet d'étude et de parvenir à en percevoir les objectifs et les finalités. Cette partie sera consacrée à remettre « l'Éducation relative à l'Environnement » dans son contexte d'origine et

d'en comprendre les caractéristiques essentielles.

Ensuite, nous tenterons d'analyser les caractéristiques du système éducatif en Belgique francophone en lien avec l'éducation relative à l'environnement. Pour ce faire, nous aborderons le contexte institutionnel, structurel, pédagogique et partenarial propre au monde de l'enseignement, qui figure être un élément essentiel afin de poursuivre notre travail. En effet, à ce niveau d'analyse, nous espérons pouvoir mettre en avant une série d'obstacles qui nous permettra de mieux cadrer notre analyse par la suite.

Ensuite, en rétrécissant notre angle de vue à l'échelle de l'enseignant lui-même, nous tenterons d'identifier les obstacles qu'il rencontre et les leviers qui faciliteraient son travail lié à l'ErE, par la diffusion d'une enquête auprès de professeurs du secondaire ayant participé à un projet d'éducation à l'environnement, « Ecole pour Demain », subventionné par la région wallonne.

Finalement, nous mettrons en avant les recommandations et les perspectives propres au domaine de l'éducation relative à l'environnement et ce dans la continuité de notre travail d'enquête et d'analyse de résultats.

Chapitre I :

L'éducation relative à l'environnement (ErE)

1.1 Définition de l'ErE

« L'ErE est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation avec l'environnement. Ce processus permanent a pour objectif global de développer chez la personne et le groupe social auquel elle se rattache, un savoir-être qui favorise l'optimisation de sa relation au milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir-agir qui permettent de s'engager dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie. ». (SAUVE, 1997)

Avant d'approfondir cette définition, nous allons nous attarder quelque peu sur l'émergence de ce concept, sur la scène internationale.

1.2 Origines de «L'Éducation relative à l'Environnement »

Nous pouvons remonter aux années septante, période durant laquelle, les instances internationales ont lancé à plusieurs reprises des appels à l'École, dans une perspective de contribution afin de relever ensemble les grands défis environnementaux.

- ♣ C'est en 1972, lors de la conférence des Nations Unies de Stockholm, que l'attention publique se focalise sur les questions environnementales, qui donneront naissance à toute une série de ministères de l'environnement ainsi qu'à des ONG chargés de protéger les ressources de la planète. C'est dans ce contexte que prend naissance de façon effective le concept de « pédagogie relative à l'environnement ». Selon P. Giolitto et M. Clary¹, cette appellation faisait référence au savoir nécessaire à la compréhension et à une gestion raisonnée de l'environnement.

- ♣ En 1975, suite à une enquête internationale, une conférence mondiale se tient à Belgrade pour faire un état des lieux sur les réalisations en termes de pédagogie de l'environnement. Il s'agit en quelque sorte des prémices du passage du terme « pédagogie de l'environnement » à « éducation relative à l'environnement ». Selon Giolitto et M. Clary, « *l'éducation à l'environnement va au-delà d'une simple instruction sur l'environnement* » (2001, p102) , elle doit, par l'acquisition de nouveaux

1 GIOLITTO P. et CLARY M., (2001), *Education à l'environnement*, Paris, Hachette Education. p129-134.

moyens d'apprentissages et de nouvelles compétences, parvenir à développer des comportements au service d'une gestion responsable de l'environnement.

Ainsi plusieurs dénominations sont exposées :

- ***une éducation par l'environnement*** : il s'agit d'une éducation centrée sur l'homme où l'environnement est considéré comme un outil pédagogique qui, par sa richesse, permet de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

- ***une éducation pour l'environnement*** : ici, l'environnement est au centre du système éducatif. Il s'agit d'une approche où l'environnement touche quasiment au domaine des croyances et permettrait de responsabiliser les acteurs de la société envers leur milieu de vie. « *Éduquer pour l'environnement, c'est donc mettre l'enfant -et l'homme ou la femme qu'il deviendra plus tard- au service de l'environnement. De moyen, l'environnement devient une fin, un but.* »²

- ***une éducation relative à l'environnement*** : elle réunit les deux approches qui précèdent, en réunissant l'Homme et son environnement sans que l'un ou l'autre ne soit privilégié.

▲ Par la suite, la Conférence intergouvernementale sur l'Education relative à l'environnement, tenue à Tbilissi en 1977, a permis de rédiger les recommandations pour la mise en place de l'ErE tout en précisant son rôle, ses buts et ses objectifs, et aussi ses principes directeurs : l'ErE est envisagée comme un élément essentiel d'une éducation globale et permanente, orientée vers la solution de problèmes, lui donnant plus de pertinence et de signification en vue du bien-être collectif, ainsi que pour répondre aux changements d'un univers en transformation rapide. Le rapport final indique que l'ErE³ :

- doit être considérée non pas comme une nouvelle matière d'enseignement scolaire, mais comme une nouvelle perspective pour toutes les disciplines
- devrait s'étendre sur toute la durée de la vie humaine, former à l'intervention active, appréhender la société dans son ensemble.

2 GIOLITTO P. et CLARY M., (2001), *Education à l'environnement*, Paris, Hachette Education. p129-134.

3 TISSIER B. (1998), *Education-Formation-Environnement*, Economica, Paris, p.11

✧ Avec le temps et les précisions dans l'analyse des problématiques sociétales, la notion d'environnement va se coupler davantage avec les volets sociaux et économiques. Dans ce contexte, le rapport Bruntland en 1987, est la porte d'entrée à la naissance de la notion de « développement durable » qui va elle aussi conquérir davantage le terrain de l'éducation.

« Le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins des générations du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. »⁴

✧ Par la suite, chaque conférence (Rio, Johannesburg, etc...), va apporter son lot de préconisations. Nous pouvons prendre l'exemple de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement qui s'est tenue à Rio en juin 1992 et qui confirme, dans ses textes, le rôle de l'éducation et l'importance d'intégrer l'ErE dans la perspective du développement durable : *« l'éducation revêt une importance critique pour ce qui est de promouvoir un développement durable et d'améliorer la capacité des individus de s'attaquer aux problèmes d'environnement et de développement »⁵.*

✧ C'est en 1997, lors de la Déclaration de Montréal portant sur l'éducation relative à l'environnement⁶, que l'ErE s'inscrit dans une allure considérée comme plus globale car elle associe maintenant la dimension environnementale et le développement, en intégrant les dimensions liées à l'éducation à la justice, à la paix et à la démocratie. L'éducation est perçue comme moyen de mutation sociale, de mobilisation et de développement d'une citoyenneté ayant pour objectif un développement équitable et durable.

✧ En novembre 2001 a lieu le Planet'ErE 2 dans le cadre du Forum francophone international sur l'éducation relative à l'environnement. Celui-ci insiste sur le fait que l'éducation doit être perçue comme un outil autour duquel tous les acteurs concernés doivent se pencher, se rassembler dans une perspective d'un monde écologique,

4 Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU (1987), *Notre avenir à tous*, avril 1987

5 Université des Nations Unies (1998), Débat thématique : « L'enseignement supérieur et le développement humain durable », Paris.

6 Déclaration issue du forum international, Planet'ErE

pacifique, solidaire et démocratique. Il a aussi pour objectif d'affirmer les éléments de conception de l'éducation à l'environnement.

1.3 Le concept de l'éducation à l'environnement

La définition de l'ErE, citée en début de chapitre, mérite quelques précisions pour en dégager les différents tenants et aboutissants propres au monde scolaires, qui est notre terrain de prédilection dans le cadre de ce travail de fin d'études.

1.3.1 Une définition large de la notion d'environnement

En France, le texte fondateur sur les contenus et les méthodes de l'éducation à l'environnement, définit l'environnement comme « *l'ensemble, à un moment donné, des aspects physique, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines* ». ⁷

Nous sommes face à une définition large où s'insèrent deux notions clés :

- ♣ La notion « d'écologie », au sens scientifique du terme
- ♣ Les dimensions sociales et économiques

Rem : Nous remarquons que la notion de « développement durable » n'est pas précisée même si ses trois piliers fondateurs sont évoqués.

A l'heure d'aujourd'hui, la notion « d'environnement » suscite encore débats et interrogations. Celle-ci, prend des visages différents en fonction du contexte d'apprentissage. D'un côté, l'approche conserve des racines biologiques et géologiques pour les professeurs de sciences. D'autre part, l'accroche sera principalement humaine pour les enseignants d'histoire.... Nous sommes généralement face à un cloisonnement disciplinaire, alors que cette notion doit, pour donner sens et cohérence, être envisager de façon transversales.

En effet, cette définition laisse beaucoup de possibilités quant à la mise en pratique de

⁷ DGPC (1977), Circulaire n°77-300 du 29 août 1977, *Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement*, Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, aux chefs d'établissement et aux directeurs d'école, http://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977_115218.pdf, consulté le 16 avril, 2012

projets éducatifs en environnement. Comme nous allons le voir ci-dessous, elle offre une interdisciplinarité et une diversification des pratiques pédagogiques qui fait tout son intérêt dans le domaine de l'éducation.

1.3.2 Une interdisciplinarité

Cette définition est porteuse d'interdisciplinarité : « (...) *l'environnement ne peut en aucun cas constituer une discipline nouvelle. Il doit imprégner l'enseignement dans son ensemble. Toutes les disciplines apporteront donc leur contribution à cette action éducative* »⁸.

1.3.3 Une diversification des méthodes d'apprentissages

Ce texte fondateur évoque notamment la diversité des pratiques d'apprentissages à mettre en œuvre dans le contexte d'une éducation à l'environnement.

- ♣ l'acquisition des compétences disciplinaires propres à chacun des cours.
- ♣ la transversalité et un travail interdisciplinaire au sein des établissements scolaires : « *Chaque enseignant trouvera dans sa discipline des occasions d'appliquer ses méthodes, mais pour étudier globalement certains problèmes de l'environnement, il devra souvent faire appel à d'autres disciplines que la sienne (...) L'éducation à l'environnement s'appuiera dans toute la mesure du possible sur un projet interdisciplinaire (...). Les directeurs d'écoles et les chefs d'établissement prendront les dispositions nécessaires afin de (...) rendre possible une coopération entre les enseignants* »⁹ ;
- ♣ Une démarche de mise en projet se définissant sur « (...) *une exploration dans le milieu environnant de l'élève ou de l'établissement (...) complétée efficacement par la découverte d'un milieu différent* »¹⁰. Il s'agit d'un sondage personnel qui permet de travailler en profondeur les compétences transversales.

8 idem

9 idem

10 idem

1.3.4 Les objectifs de l'éducation à l'environnement

La conférence de Tbilissi sur l'éducation relative à l'environnement estime que :

« l'objectif fondamental de l'ErE est d'amener les individus et les collectivités à saisir la complexité de l'environnement tant naturel que créé par l'homme – complexité due à l'interaction de ses aspects biologiques, physiques, sociaux, économiques et culturel – ainsi qu'à acquérir les connaissances, les valeurs, les comportements et les compétences nécessaires pour participer de façon responsable et efficace à la prévention et à la solution des problèmes de l'environnement et à la gestion de la qualité de l'environnement »

D'après le texte de la conférence de Tbilissi. Unesco. 1977.

Plus précisément, d'après le parcours d'ErE du réseau IDée¹¹, les objectifs de l'éducation relative à l'environnement sont :

1. Informer, outiller, débattre des valeurs

Il s'agit d'aider les individus et les groupes sociaux à accéder à une information, simple pour tous, sur l'environnement dans sa globalité et sur les problèmes existants afin qu'ils acquièrent des connaissances et des outils sur base desquelles ils pourront créer leur opinion et la transmettre aux autres ainsi que de se remettre en question sur leurs propres valeurs et comportements. Il importe qu'ils intègrent et puissent débattre de valeurs de solidarité, de justice, de respect, de responsabilité, d'amour, d'engagement.....

2. Tisser des liens, sensibiliser

Il s'agit de recréer des liens solides entre les individus, les groupes sociaux et l'environnement et la nature à l'aide de moyens spécifiques, afin de rétablir le contact avec leurs besoins vitaux. Il s'agit de désigner ensemble en quoi notre (sur)vie est dépendante de l'état de l'environnement. C'est aussi rétablir un dialogue avec l'environnement et la nature dans une perspective d'équilibre et non de domination. En effet, il importe de sensibiliser les individus et les groupes sociaux sur la manière dont on perçoit et entretient des liens avec l'environnement qui est conditionnée par a culture et le système socio-économique.

¹¹ Réseau IDée (2008), *L'éducation relative à l'environnement (ErE) : pourquoi, comment, pour qui, vers quoi ?* Dans Parcours d'ErE, http://www.reseau-idee.be/parcours-ere/index_pdf/parcours-ere.pdf, consulté le 10 avril, 2012

3. *Impulser le changement et la participation*

Il s'agit de former les individus et les groupes sociaux à être à l'écoute, critiques, créatifs et ouverts au changement et moteurs de ce changement. Pour cela, il ne faut pas hésiter à provoquer et aider au partage des savoirs, savoir-faire, savoir-être et vouloir-agir, tout cela dans un objectif socio-environnemental. Il s'agit également de renforcer la participation citoyenne à toutes les étapes du processus de décision concernant les enjeux environnementaux.

4. *Défendre les principes d'équité et une éducation citoyenne*

Il s'agit de mettre en évidence la notion d'équité écologique où l'éducation à l'environnement fait référence à la satisfaction des besoins vitaux, au droit au bien-être et à la qualité de vie pour toutes les personnes et communautés humaines sur notre planète

C'est également, promouvoir un accès à l'éducation pour tous, dans le sens proposé par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CODESC), l'organe principal de l'ONU chargé de surveiller la mise en œuvre du droit à l'éducation par les États de l'Unesco : *"En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permet à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté."*¹²

C'est aussi, encourager l'adaptation des systèmes éducatifs vers des programmes et des méthodes d'apprentissages en liens avec les défis de notre société devant lesquelles nous devons faire face, concernant notamment les problèmes liés à l'environnement.

1.4 L'Ecole : un domaine privilégié

« L'école est le lieu des apprentissages élémentaires : lecture, écriture, maîtrise de la langue,...A cette instruction s'ajoute la transmission d'une culture qui cherche à prendre en compte les diversités culturelles et à enseigner des normes et des valeurs communes à une

12 CODESC, Observation générale n° 13, adoptée en décembre 1999, E/C.12/1999/10, § 1.

société donnée. »¹³

Selon Durkheim, l'éducation par l'école est la seule susceptible d'inculquer les normes et les valeurs qui constituent le fond commun de la société par le simple fait qu'elle se comporte comme une société à une échelle plus petite.

Sur base des objectifs propres à l'éducation relative à l'environnement que nous venons de définir, il est aisé de percevoir en quoi, l'Ecole représente un terreau privilégié à leur intégration.

En effet, celle-ci est un lieu de socialisation, d'apprentissages, de construction intérieure d'adultes en devenir. La démarche d'intégrer l'ErE à l'école, dès le plus jeune âge, donne une chance supplémentaire de parvenir à des comportements citoyens et responsables plus respectueux de l'environnement et de la vie humaine.

La scolarité obligatoire représente un facteur supplémentaire qui permet une continuité dans la fréquentation de l'école par les élèves et offre par conséquent l'opportunité de mettre en place des projets éducatifs dans des perspectives à plus long terme, qui comme nous l'avons, est un des critères de base des pratiques d'apprentissages propres à l'ErE.

Finalement, la scolarité obligatoire permet également de toucher un grand nombre d'individus et de groupes sociaux (élèves, enseignants, éducateurs, directeurs, parents d'élèves).

« L'institution scolaire, au cœur de la formation des citoyens, devrait se saisir d'une Education à l'Environnement et au Développement durable, c'est à dire d'une éducation s'intéressant à - et interrogeant – l'environnement naturel, social, politique et économique de tout être humain. Pourtant, en poussant les portes de l'Ecole, les pratiques d'une telle éducation à la responsabilité et à la citoyenneté planétaire ne sautent aux yeux. Elles semblent secondaires. » (IMBERT, 2010, p 1)

Dire que rien n'est fait serait faux. Des acteurs existent, un cadre législatif international et national également; des projets se montent dans les classes. Cependant on est bien loin de la généralisation de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable. Des éléments de blocage apparaissent: quels sont-ils? A quel niveau se situent-ils? Ce travail de fin d'études s'attelle à les identifier et invite à la réflexion afin de les dépasser

13 ETIENNE, J. et BLOESS, F. et NORECK, J-P. Et ROUX, J-P (1997), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Hatier, p. 136

Chapitre II :

L'ErE dans le système éducatif belge

Dans ce chapitre, nous allons tenter d'identifier le contexte institutionnel, structurel, pédagogique et partenarial propre au système éducatif belge francophone dans lequel, l'éducation relative à l'environnement doit se frayer un chemin en vue d'une pleine intégration afin d'en ressortir les possibles blocages relatifs à son développement au sein de l'Ecole.

2.1 . L'ErE et les institutions en Belgique francophone

La complexité des institutions en Belgique n'est pas nouvelle et quand il s'agit d'éducation relative à l'environnement, la situation ne s'améliore pas.

Depuis 1993, lors de la fédéralisation de la Belgique, il existe trois niveaux institutionnels aux compétences propres.

- ♣ la région wallonne
- ♣ la région de Bruxelles-Capitale
- ♣ la communauté française

Si l'on reprend le terme « éducation à l'environnement », toutes les difficultés commencent par le simple fait que *l'éducation* est une compétence communautaire et la protection de *l'environnement* est d'ordre régional. Par conséquent, l'ErE en Belgique occupe une position délicate puisqu'elle est une somme de ces deux compétences. Dans ce contexte, l'enjeu primordial est de parvenir à mettre en œuvre des stratégies pour une éducation relative à l'environnement dans nos écoles en mettant en place les conditions institutionnelles adéquates. Autrement dit, Régions et Communauté doivent mener cette réforme ensemble, en unissant leurs forces et non pas en s'engageant séparément sur les chemins de l'éducation à l'environnement. Cette étape fut franchie par l'accord de coopération qui entre en vigueur le 19 février 2004.

2.1.1 L'accord de coopération

Après avoir mené, chacun de leur côté, leur chemin dans le domaine de l'éducation à l'environnement, la Communauté française et la Région wallonne, conscientes des points communs concernant leurs objectifs respectifs, ont décidé d'exercer ensemble leurs

compétences en vue d'encourager le développement de l'ErE.

Cette volonté a pris effet par la mise en place d'un accord de coopération relatif à l'éducation relative à l'environnement, à valeur légale entre les deux entités. Il est entré en vigueur le et est soumis à modifications tous les 4 ans.

Cet accord¹⁴ vise à :

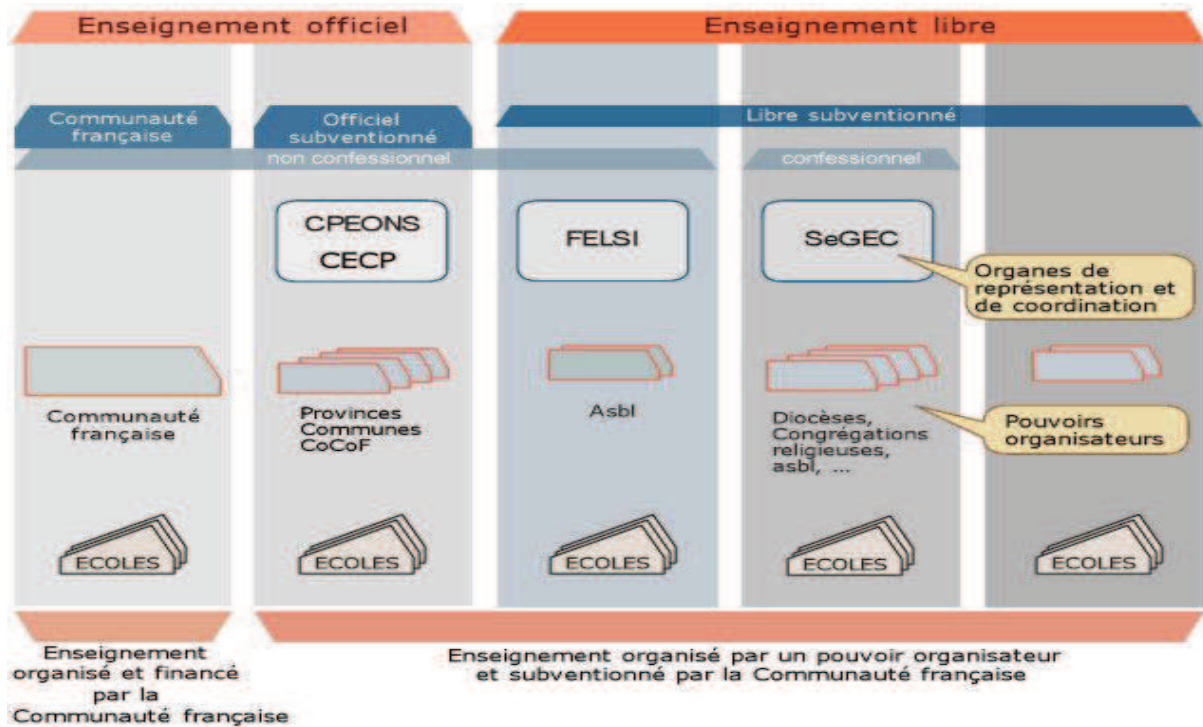
1. dynamiser l'information des actions et campagnes entreprises par les trois Institutions mentionnées à l'article 2 ,en les insérant dans leurs programmes et actions respectifs ;
2. renforcer la création d'outils pédagogiques de qualité dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, à la nature et au développement durable ;
3. développer une meilleure intégration de l'éducation relative à l'environnement, à la nature et au développement durable dans le cursus scolaire afin d'offrir aux élèves et étudiants une éducation citoyenne responsable ;
4. offrir une assistance structurée aux établissements scolaires et institutions d'enseignement supérieur qui inscrivent le développement durable dans leur projet d'établissement;
5. assurer l'échange réciproque des connaissances et des expériences entre les acteurs de l'éducation relative à l'environnement, à la nature et au développement durable dans un but d'amélioration des pratiques pédagogiques ;
6. assurer une collaboration logistique dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, à la nature et au développement durable.

14 Décret du 20 décembre 2011 portant assentiment à l'Accord de coopération entre la Communauté française, la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale relatif à l'Éducation, à l'Environnement, à la Nature et au Développement durable.

2.2 L'ErE et l'école

2.2.1 *Structure de l'enseignement*

Le système éducatif belge est divisé en trois réseaux : le réseau de la communauté française, le réseau officiel subventionné et le réseau libre subventionné. Nous pouvons nous les représenter sur le schéma¹⁵ ci-dessous.



Chaque école appartient donc à un réseau en particulier et dépend d'un pouvoir organisateur qui détermine ses programmes, ses méthodes d'apprentissages et son organisation.

Nous comprenons rapidement, au vu de ce schéma, que l'école est relayé en bas de l'échelle et dès lors possède très peu de pouvoir de décision. Ainsi, nous comprenons que l'intégration de l'éducation relative à l'environnement dans le cursus scolaire, ne dépend pas directement d'elle mais bien, en dernier recourt, de la décision des Pouvoirs Organisateurs.

Chaque école possédant son Pouvoir Organisateur, le nombre de personnes à convaincre est énorme. Si l'on réfléchit un peu plus loin, l'enjeu serait de voir plus haut et de rallier les

15 Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Organisation générale de l'enseignement*, <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568>, consulté le 10 mai, 2012

fédérations même, à l'intégration de cette pédagogie nouvelle.

Si nous prenons par exemple le cas des écoles appartenant au réseau libre subventionné non confessionnel (FELSI) qui sont organisées, comme nous le voyons sur le schéma plus haut, par des associations indépendantes, celles-ci sont un exemple en ce qui concerne l'intégration de l'éducation relative à l'environnement à l'école.

En effet, ce sont des établissements scolaires qui ont adapté leur méthodes d'apprentissages aux nouvelles pédagogies, dont est notamment issu l'ErE. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer les écoles qui suivent la pédagogie Freinet, Decroly ou Steiner.

Afin d'illustrer ces propos, reprenons quelques principes de la pédagogie Decroly¹⁶ :

- ♣ Affirmer comme principe fondateur la fonction de **globalisation** inhérente au psychisme de l'enfant qui perçoit le monde comme un tout.
- ♣ Permettre à l'enfant la **fabrication** de ses connaissances en valorisant son activité réelle sans souci de hiérarchisation des disciplines.
- ♣ **Réduire la parcellisation du temps** afin de favoriser de larges processus d'intégration des outils de savoir.
- ♣ Aider l'enfant à se situer dans une **vie de groupe**, à travailler avec d'autres, à prendre des **responsabilités**, à trouver sa place, à **discuter** les conflits.
- ♣ Tenir compte de l'**évolution de la société**, stimuler l'**esprit critique** et **approfondir la réflexion** pour que l'enfant devienne un adulte **autonome et responsable**.

On remarque que l'environnement de l'élève est utilisé comme outils d'apprentissage où l'on met l'accent sur l'expérience (activité réelle), la systémique (percevoir le monde comme un tout), le sens des responsabilités, l'esprit critique, la vie en groupe... Il nous est facile de faire des liens directs avec la définition de l'ErE que nous avons approfondi dans la première partie de ce travail.

Ce réseau d'écoles est un exemple mais ne représente qu'un pourcentage faible en comparaison aux autres réseaux existants. Mais cela nous pousse à penser que l'enjeu n'est pas inaccessible et que le cadre institutionnel ne devrait pas représenter un obstacle. Comme nous

16 Etablissement public Decroly, *Charte Decroly*, http://ecole.decroly.free.fr/pedagogie/Charte_Decroly.pdf, consulté le 10 mai, 2012

les décisions précédemment, il est donc nécessaire de parvenir à mettre en place un terreau favorable, au niveau institutionnel, pour l'application de stratégies communes concernant l'intégration de l'ErE à l'école.

Un autre point important qui jouera en faveur de l'ErE est le décret «Missions » mis en place par la Communauté française et mis en application dès 1997.

2.2.2 Le décret « Missions »

Le décret « missions » a permis de redéfinir les objectifs de l'enseignement qui pendant longtemps se limitaient aux savoirs purs et durs plutôt que sur les méthodes d'apprentissages, à la vitesse plutôt que sur la profondeur et sur le rapport de force maître à élèves plutôt que sur leur responsabilisation via l'expérience personnelle.

Il trouve son origine à la fin des années nonante, moment où les ministres de l'enseignement des communautés française, germanophone et flamande décident de soumettre notre système éducatif à l'analyse d'experts externes attirés par l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE).

Ceux-ci vont mettre en avant une lacune majeure qui se résume en l'absence d'objectifs généraux pour l'ensemble du système de l'enseignement et l'absence de moyens extérieurs pour en évaluer l'atteinte. Nous voilà, face à un constat qui ne nous étonne qu'à moitié en tenant du contexte politique propre à la Belgique. Il est donc primordial que tous les acteurs concernés s'accordent à définir ces objectifs. Le conseil de l'Education et de la Formation de la Communauté française (CEF), créé en 1990, dont le rôle est de promouvoir un système d'enseignement et de formation de qualité, semblait correspondre parfaitement à cette mission. En effet, celle-ci a joué un rôle important et a mis sur papier les objectifs généraux de notre système d'enseignement. Maintenant, il ne restait plus qu'à les présenter à la sphère politique et à les soumettre au débat démocratique qui s'est tenu lors des Assises de l'enseignement, en 1995.

C'est en 1997, après consultation et débat parlementaire, que prend effet le décret « Missions » qui affirme la volonté du pouvoir politique de définir à quoi doit tendre l'éducation, à quel genre de citoyen doit-elle former.

Citons-en les objectifs généraux en reprenant l'article 6 du décret¹⁷:

La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- ♣ Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- ♣ 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;
- ♣ 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;
- ♣ Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ;

Chaque école doit maintenant, pour rendre compte des actions pédagogiques et des moyens qu'elle met en place afin d'atteindre ces objectifs, rédiger un projet d'établissement. Il doit bien évidemment être en harmonie avec les visions du Pouvoir Organisateur dont dépend l'école.

2.2.3 L'ErE et le décret « missions »

Plusieurs points attirent, tout particulièrement, notre attention :

- ♣ La présence du mot « projet ». En effet, nous sommes maintenant davantage dans la perspective d'une « pédagogie de projet » qui offre un cadre intéressant en vue de l'intégration et le développement de l'éducation relative à l'environnement à l'école.
- ♣ La mise en avant d'une pédagogie active et interdisciplinaire. Le décret précise que le rôle de l'école ne doit pas se cantonner aux savoirs passifs mais doit inciter les élèves à mobiliser leurs connaissances dans des situations concrètes.
- ♣ L'article 73 du décret demande que le rapport d'activités de l'école comprenne

17 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*, <http://users.skynet.be/IEF.be/articles/leg/decret240797/decret240797.pdf>, consulté le 12 mai 2012, p.3

notamment : « *le bilan des initiatives prises en matière de rythmes scolaires, d'animation culturelle, d'éducation à la citoyenneté, aux médias, à la santé et à l'environnement;* »¹⁸

- ♣ La notion de « citoyen responsable » qui est une des valeurs motrices de l'ErE
- ♣ La notion de « compétences » qui fait référence à la fois aux savoirs mais également aux savoir-faire et qui se rapproche, en quelque sorte, des objectifs pédagogiques de l'ErE.

Voilà toute une série de points qui nous encourage à penser que l'éducation relative à l'environnement détient un avenir au sein du monde de l'enseignement. Mais qu'en est-il des programmes disciplinaires, l'ErE y trouve-t-elle sa place ?

2.2.4 L'ErE et les programmes scolaires

Comme nous l'avons compris, la notion d'environnement a énormément évolué depuis ces dernières décennies. Dans un monde où les problématiques environnementales pèsent sur le futur de l'espèce humaine, il était incontournable de faire appel à l'École, lieu d'apprentissage, de socialisation et de transmission de savoirs, pour forger la conscience écologique de nos futurs citoyens où l'environnement est une pratique quotidienne et interdisciplinaire. L'environnement dans ses définitions passées, se cantonnait principalement au domaine de l'initiation à la nature et était davantage propre au cours de sciences et géographie.

En tenant compte de ce monde en constante évolution, adapter les programmes scolaires pour s'approcher au maximum des réalités du milieu de vie de chacun apparaît primordial. Nous avons vu en quoi les instances politiques ont favorisé l'intégration de l'ErE dans le système éducatif mais la question maintenant est de savoir comment les Pouvoirs Organisateurs l'insèrent dans les programmes scolaires.

D'après un rapport sur l'éducation relative à l'environnement et au développement durable¹⁹, l'enseignement relatif à l'environnement peut constituer, à certains niveaux, le

18 Idem, p.24

19 BONHOURE G., HAGNERELLE. (2003), *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable*, Rapport à Monsieur le Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Inspection Générale de l'Éducation Nationale

squelette du programme. Prenons pour exemple, le cours de géographie ou de sciences concernant les programmes secondaires. Pour d'autres disciplines, la notion environnementale est présente mais moins systématique. De plus, comme nous l'avons déjà noté, la notion d'environnement peut revêtir, en fonction du contexte d'apprentissage, des significations très diverses.

A l'heure d'aujourd'hui, la notion d'environnement est donc présente dans les programmes mais avec une importance variable selon les disciplines et les niveaux d'enseignement. Ici, nous parlons bien de notions d'environnement et non pas d'éducation relative à l'environnement, qui comme nous l'avons déjà précisé, ne correspond pas à une nouvelle discipline à ajouter aux programmes mais elle doit imprégner de sa substance l'ensemble des cours et l'ensemble du fonctionnement de l'établissement scolaire. En effet, l'ErE, au sens où nous l'avons défini dans la première partie de ce travail, demeure encore trop souvent absente dans les écoles.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer les difficultés à intégrer l'ErE dans les programmes scolaires. Trois d'entre eux nous semblent intéressants à approfondir : l'interdisciplinarité lié à l'éducation relative à l'environnement, l'organisation du temps scolaire et la formation professionnelle des enseignants.

A) L'interdisciplinarité

D'après la définition de Gérard et Roegiers ²⁰, « l'interdisciplinarité consiste à placer l'apprenant dans des situations complexes qui font appel à des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui relèvent de plusieurs disciplines différentes », il y a donc interdépendance entre les différentes disciplines.

Cette définition nous montre bien le caractère transversale que revêtent les activités d'ErE dans une école, du fait que pour prendre sens et cohérence, elles s'appuient sur les autres disciplines.

Nous pouvons alors nous demander si ce critère est un moteur ou inversement, un frein, à la

20 GERARD F.-M. et ROEGIERS X., (1993), *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 227-229.

mise en pratique d'une éducation relative à l'environnement à l'école.

Premièrement, nous avons pu constater, par l'analyse des programmes scolaires en vigueur, que leurs contenus sont mal coordonnés par niveaux d'enseignement. En d'autres mots, la notion d' « environnement » apparaît dans les programmes mais elle n'a pas été intégrée avec une coordination suffisante, ce qui rend difficile, un travail interdisciplinaire. Pour pratiquer davantage de croisement entre disciplines, cela nécessiterait de travailler en profondeur sur les correspondances entre les programmes.

Deuxièmement, le cloisonnement disciplinaire, tel que nous le connaissons encore aujourd'hui, nuit l'acquisition de savoir, savoir-faire et savoir-être car l'élève se disperse et ne se met pas en relation avec les réalités du monde qui l'entoure. Néanmoins, nous pouvons préciser qu'il existe à l'heure actuelle des avancées quant aux adaptations des programmes scolaires. En effet, le cloisonnement disciplinaire traditionnel est de plus en plus bousculé par l'intégration des « compétences transversales ».

Selon Jean DONNAY et ses collaborateurs²¹, « *les compétences transversales sont une incitation à faire apprendre à apprendre... L'évolution de la pédagogie contemporaine tendrait à compléter l'observation de ce que l'élève apprend (quels contenus) par l'analyse du comment il apprend (quelles méthodes, quels processus, quelles stratégies). Les compétences transversales sont dans ce contexte à la fois des objectifs prioritaires à atteindre et des outils précieux pour relever le défi de mieux comprendre comment les élèves apprennent. Il s'agit donc de dépasser l'opposition compétence/connaissance en travaillant les compétences transversales à la fois en interdisciplinarité et dans des situations spécifiquement disciplinaires : celles-ci sont envisagées comme une base, un point d'appui pour des apprentissages futurs, faisant référence à la fois à des savoirs déclaratifs (savoirs) et à des savoirs procéduraux (savoir-faire), sans établir de hiérarchie. Elles ne concernent par ailleurs pas seulement le développement intellectuel, mais aussi l'épanouissement humain et l'insertion sociale des élèves.* »

Mais la rénovation en termes de compétences éditées et conçues par les ministères ne garantit pas leur application. On remarque souvent que les objectifs tendent souvent à se différencier de l'option initiale, à mesure que l'on descend vers la pratique éducative quotidienne.

21 LANGOUCHE A.S., PETIT V., PHILIPPE M.C. Et ROMAINVILLE M., « Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre », in *Informations Pédagogiques*, n°24, mars 1996.

L'incidence des valeurs, des attitudes du professeur influent sur le contenu du cours et la manière de donner cours.

Ces propos nous permettent d'introduire notre deuxième critère de difficulté, à savoir, la formation professionnelle des enseignants.

B) La formation professionnelle des enseignants

L'approche globale et systémique de l'ErE ne fait pas toujours partie du vécu, du référentiel de l'enseignant. En effet, sa formation initiale ne l'a pas préparé à penser et agir selon cette conception. Il est primordial, à l'heure d'aujourd'hui, de perfectionner la formation professionnelle des enseignants afin de les familiariser et de les former à cette interdisciplinarité.

Dans ce sens, le projet ENSI²² de l'OCDE met l'accent sur le fait que les enseignants montrent le besoin de recevoir une aide concrète pour acquérir les compétences nécessaires et une expérience concrète en salle de cours. L'absence de soutien peut marginaliser l'éducation environnementale au sein de l'établissement scolaire, voire conduire l'enseignant qui recourt à une pédagogie novatrice à entrer en conflit avec ses collègues. Cette formation les aideraient à réfléchir sur l'efficacité de leur propre pédagogie et leur donner l'assurance et les compétences nécessaires pour modifier leur pratique.

Cette étude montre qu'il est important que les enseignants puissent participer à l'élaboration du programme d'éducation à l'environnement. En effet, l'ErE deviendrait « réelle » si les professeurs étaient associés à la conception du programme d'études et à la création des connaissances pédagogiques qui y sont associées.

C) L'organisation du temps scolaire

L'organisation du temps d'apprentissage dans les écoles, particulièrement dans l'enseignement secondaire, renforce davantage le côté disciplinaire que reflètent, encore aujourd'hui, les programmes scolaires. En effet, nous connaissons tous bien ces modes de fonctionnement où l'élève change de discipline toutes les cinquante minutes, correspondant à

22 « L'action de l'école en faveur de l'environnement » lancée par le Centre pour la recherche et l'innovation de l'OCDE

une période de cours.

Ces grilles horaires très segmentées, où il n'existe quasi aucune continuité dans les sujets d'apprentissages abordés, ne sont pas le terreau idéal à la pratique de l'ErE. Celle-ci demandant un contexte d'apprentissage interdisciplinaire basé sur la mise en projet globale et continue.

Il en est de même pour l'organisation du temps des professeurs qui est aussi caractérisée par des grilles horaires segmentées provoquant la disparition progressive de la plage horaire des enseignants et des temps de concertation pour mener un travail collectif qui sont des moments importants à la mise sur pied de projets interdisciplinaires.

A ce stade, nous pouvons nous poser la question suivante : Le fait que l'ErE ne possède pas un statut de discipline, n'empêcherait-t-il pas de travailler sur la précision de son contenu et par conséquent d'élaborer un programme, qui permettrait de la mettre en pratique et de parvenir à l'évaluer ?

D'un côté, on défend sa transversalité et d'un autre, le manque de précision concernant sa mise en pratique, crée des difficultés quant à son appropriation et sa pérennité.

Si il semble, à l'heure actuelle, inimaginable de rajouter une discipline aux programmes scolaires, pourrait-on peut être davantage imprégner les programmes en vigueur de cette préoccupation environnementale et d'y insérer, plus en particulier, les liens qui existent entre l'homme, sa société et son environnement.

Pour citer P. STEGEN²³, « la spécificité de l'ErE, qui résulterait de l'assemblage des principes pédagogiques qui la sous-entend et des pratiques qui y sont attachées, ne l'amènerait-elle pas à être reconnue désormais comme un moyen privilégié d'améliorer la pertinence et la fonctionnalité de l'enseignement en général. »

23 STEGENS P., (1993), *De l'étude du milieu vers l'éducation relative à l'environnement*, Institut d'Eco-Pédagogie, Liège.

2.3 Le partenariat entre l'Ecole et le monde associatif

Avant de clôturer cette partie, il nous semble essentiel d'aborder la nature des liens qui existent entre le monde scolaire et le monde associatif en vue d'une pleine intégration de l'ErE à l'Ecole.

Tout d'abord, nous pouvons nous poser la question de savoir quel est le sens du partenariat en éducation ? Selon Lucie Sauvé, *«L'idée d'une société éducative s'appuie sur le constat que l'école n'est pas le seul lieu de l'éducation et que l'enseignant n'en est pas le seul responsable. C'est toute la société qui évolue, qui se construit, qui concourt au développement intégral de ses membres pour un développement social optimal.»*²⁴

Comme l'environnement est socialement construit et partagé, nous sommes nombreux à porter des regards différents sur les réalités qui lui sont associées et à y développer des pratiques variées. Dans ce contexte, le partenariat pourrait mettre à profit la multiplicité de ces visions sur le monde et de ces pratiques pour la construction plus cohérente, plus riche, plus sensée, d'un savoir relatif à l'environnement et plus précisément de notre rapport à l'environnement

Mais cela ne s'avère pas si simple dans la réalité car le partenariat est exigeant et demande d'être accepté par l'autre à travers ses objectifs et son identité. En effet, les associations qui travaillent dans le domaine de l'ErE en Belgique sont assez nombreuses mais ne trouvent pas toujours leur place en tant qu'acteur complémentaire dans les établissements scolaires. Parfois, on remarque une certaine méfiance au sein de l'institution scolaire.

Nous pouvons noter également que les associations éducatives se trouvent dans une position délicate car d'une part elles subissent le contrôle au niveau des procédures d'agrément venant de la Communauté française et d'autre part pour fonctionner elles doivent répondre aux appels à projets qui est une logique de plus en plus répandue. On peut dire que leurs continuités dépendent principalement des financements qu'elles reçoivent par projet.

Ce contexte nous questionne sur le sens même du partenariat car il engendre des obstacles qui peuvent s'avérer importants, quant au développement de l'ErE à l'Ecole.

24 SAUVE. L., (2001-2002), « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinences et défis », Education Relative à l'Environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 3, p.22.

2.3.1 Le Réseau Idée, association clé dans le tissu associatif belge

Si nous devions faire un inventaire complet des associations spécialisées en environnement en Belgique, le travail serait très conséquent. Dans le cadre de ce mémoire, nous voulions mettre l'accent sur une association en particulier, le Réseau IDée, qui occupe une place centrale dans le monde de l'éducation à l'environnement. Elle est la référence par excellence car depuis 1989, c'est elle qui se charge de regrouper, de mettre en relation et de faire connaître les initiatives des différents acteurs de l'ErE au sein de la Communauté française. Son réseau, composé d'une centaine de membre, encourage la coordination entre les nombreux acteurs, permet une circulation optimale de l'information et des expériences, conduit une réflexion pertinente sur l'ErE et promeut sa cause auprès des pouvoirs publics. Nous verrons par la suite, le rôle de coordination qu'elle a endossé dans le cadre des Assises de l'Education relative à l'Environnement et du Développement Durable 2010-2011

Cette deuxième partie nous a permis de préciser le contexte propre au système éducatif belge francophone et de mettre en avant les initiatives tant au point de vue institutionnel, structurel, pédagogique et partenarial qui visent au développement de l'éducation relative à l'environnement dans notre société et plus particulièrement dans le monde scolaire. Mais celle-ci nous a permis également, de pointer l'existence d'obstacles de nature identique qui freinent l'intégration de l'ErE dans le système éducatif.

De l'émergence de ces obstacles, il nous a paru intéressant d'approfondir notre recherche, en rétrécissant notre angle de vue à l'établissement scolaire même. Dans cette troisième partie, nous allons tenter, par la diffusion d'une enquête auprès d'enseignants du secondaire, de préciser la nature des difficultés qu'ils rencontrent lors de la mise en place d'un projet d'ErE avec leurs élèves.

Chapitre III :

Les enseignants : un terrain de recherche privilégié

Partie 1

Ce chapitre comporte deux parties. La première sera consacrée à la description méthodologique de notre terrain d'étude et la deuxième portera sur l'analyse des résultats qui en découleront, où nous tenterons d'identifier les obstacles relatifs au développement de l'éducation à l'environnement au niveau interne à l'établissement scolaire sous la vision d'enseignants du secondaire en particulier.

3.1 La méthodologie du terrain d'étude

Comme nous l'avons déjà précisé plus haut, dans le cadre de ce travail, nous avons décidé de mener une enquête de terrain afin d'affiner notre question de recherche.

Mettre une enquête sur pied, comporte des étapes méthodologiques que nous allons détailler ici.

3.1.1) Choix du type d'enquête

Deux types d'enquêtes étaient envisageables dans le contexte de notre recherche. Nous pouvions opérer suivant une enquête par entretien ou selon une enquête par questionnaire. Le temps pour la récolte des données a été le facteur déterminant. En effet, la possibilité de s'entretenir avec des enseignants ayant mis sur pied un projet d'éducation à l'environnement apparaissait très intéressante mais demandait un temps de travail conséquent. Bien évidemment, cette méthode aurait pu nous apporter des analyses plus approfondies sur notre problématique de départ mais nous avons opté pour la technique des questionnaires, qui allait nous permettre d'atteindre un plus grand nombre d'enseignants sur un espace géographique plus vaste.

Une fois notre méthode d'enquête choisie, il a fallu définir le mieux possible notre objet d'enquête. Mais avant de passer à cette étape, plusieurs questions se sont imposées.

- Devions nous choisir d'enquêter sur une école en particulier ayant mis en place un ou plusieurs projets d'ErE ?

- A l'opposé, devions-nous opter de travailler sur un projet d'ErE en particulier et diffuser le questionnaire à toutes les écoles secondaires y ayant participé?

Nous avons choisi la deuxième option pour les raisons suivantes :

Premièrement, il nous paraissait plus judicieux de travailler sur un projet d'éducation à l'environnement dont on pouvait connaître précisément les tenants et les aboutissants.

Comme nous l'avons déjà précisé, dans le contexte parfois flou de l'ErE, il est plus pertinent de travailler avec un projet précis dont on perçoit, en quelques sortes, les différentes ficelles.

Deuxièmement, il était intéressant d'obtenir un échantillon satisfaisant d'avis dans le but de les comparer et de mettre en avant des similitudes ou des oppositions concernant les difficultés rencontrées.

Prendre comme dénominateur commun un même projet d'ErE, était une sorte de stratégie afin de mettre en avant le plus objectivement possible, les obstacles que rencontrent le corps professoral à mettre en œuvre des projets d'éducation à l'environnement.

3.1.2) Choix du projet d'ErE

Nous voulions un projet à l'image de la définition propre à l'éducation relative à l'environnement afin que les résultats issus de l'enquête soient pertinents au vu de notre question de départ. Un critère supplémentaire était de trouver un projet qui existait depuis un certain temps et qui par conséquent avait acquis une certaine qualité d'ErE. Finalement, il était important de trouver un projet s'adressant aux écoles de la Communauté française, afin de pouvoir établir des liens avec la deuxième partie de notre travail.

Pour ce, nous avons opter pour un projet qui se nomme « École pour demain » subventionné par la Région Wallonne et encadré par l'Asbl « Coordination Environnement » (COREN).

3.1.2.1) La campagne « Ecole pour Demain »²⁵

La campagne « Ecole pour Demain » existe depuis 1995 et a pour objet de sensibiliser, informer et former les écoles en matière de gestion environnementale. Elle part du principe que les sujets liés aux problématiques environnementales n'épargnent pas les écoles et que les élèves, nos futurs citoyens, sont les mieux placés pour modifier leur comportements et adopter des gestes responsables.

La campagne « École pour Demain » propose un canevas structuré et un large choix d'activités afin d'engager les écoles dans une démarche croissante d'amélioration de l'environnement.

25 La Région Wallonne (1995), *Ecole pour Demain*, www.coren.be, consulté le 20 mai, 2012

Cette campagne a pour objectif :

- ♣ L'amélioration de la qualité de l'environnement, en termes d'économie d'énergie, d'eau, de ressources, de gestion des déchets, de mobilité, de cadre de vie et de bien-être.
- ♣ La sensibilisation et l'éducation à l'environnement par la participation des élèves et des enseignants à des projets environnementaux.

La volonté de l'Asbl COREN est que chaque école participante puisse réaliser les objectifs selon ses priorités et ses moyens, en s'engageant dans une démarche souple, structurée et inscrite dans la durée. L'ambition sera de rechercher une cohérence entre le discours éducatif et la pratique sur le terrain.

Les intérêts de cette démarche sont, pour la direction, l'opportunité d'améliorer le cadre de vie de l'école, le fait d'impliquer et motiver les élèves et les enseignants et de parvenir à développer un projet d'établissement de sensibilisation et d'éducation à l'environnement.

Concernant les enseignants, cela représente l'occasion de mettre en œuvre un projet de gestion environnemental avec leur classe d'élèves, de construire un projet pédagogique et d'échanger, avec les autres enseignants participants à la campagne, sur leurs expériences et leurs pratiques.

Pour agir sur l'amélioration de l'environnement de l'école et la mise en actions des élèves, la campagne « Écoles pour Demain » utilise comme outil de départ l'audit environnemental, réalisé par les élèves. L'intérêt de cet audit se situe à 4 niveaux:

1. Intérêt éducatif: approfondissement d'une thématique en classe (consommation durable, prévention et gestion des déchets, énergie,...) par l'enseignant
2. Intérêt formatif: formation aux techniques d'audit – développement de compétences transversales (analyse, synthèse, expression orale, écrite,...)
3. Intérêt citoyen: engagement des élèves par la mise en place d'un projet participatif
4. Intérêt environnemental: identification de points d'amélioration dans la gestion environnementale de l'établissement et fournir à la direction des pistes d'actions concrètes en matière d'éco-gestion

3.1.3) Définition de l'objet de l'enquête

Selon Javeau²⁶ Une bonne définition de l'objet de l'enquête est une étape importante car elle permet de donner une grande unité au questionnaire.

Pour le cas de figure que nous désirons approfondir, l'objet de l'enquête a été défini comme suit : « *Enquête sur les difficultés relatives au développement du projet « Ecole pour demain dans l'enseignement scolaire secondaire.* »

3.1.4) Détermination des objectifs et des hypothèses de travail

« *L'enquête possède une série d'objectifs, se rapportant aux aspects de la population choisie que l'on désire étudier. A côté d'objectifs directs, on peut concevoir l'existence d'objectifs indirects, dont la réalisation constituera, en fait, une manière de « sous-produit ». »* (JAVEAU, 1985, p36)

En ce qui concerne notre objet d'étude :

- L'objectif direct est : De quelle nature sont les difficultés rencontrées par le corps professoral de l'enseignement scolaire secondaire, dans la mise en place d'un projet d'éducation à l'environnement, « Écoles pour Demain »?

« *La meilleur manière d'entamer un travail de recherche en sciences sociales consiste à s'efforcer d'énoncer le projet sous la forme d'une question de départ (.....). La question de départ servira de premier fil conducteur à la recherche. Pour remplir correctement sa fonction, la question de départ doit présenter des qualités de clarté, de faisabilité et de pertinence. »* (QUIVY et VAN CAMPENHOUDT, 2006, p35)

- L'objectif indirect est : Existe-t-il des moyens, des leviers afin de contourner ces difficultés?

« *Pour atteindre les objectifs fixés à l'enquête, il convient de poser une série d'hypothèses de travail et de les mettre à l'épreuve »* (JAVEAU, 1985, p36)

Il existe plusieurs techniques qui sont susceptibles de déboucher sur l'énonciation des hypothèses de travail. Nous pouvons citer, le dépouillement de documentation, la réunion-

26 JAVEAU C., (1985), *L'enquête par questionnaire, manuel à usage du praticien*, Bruxelles, Université de Bruxelles, p.34

discussion de groupe, l'interview de groupe et l'interview en profondeur.

Dans notre situation, nous avons opter pour la première, la recherche dans la littérature existante. Cette technique se définit par la lecture et le dépouillement de documentation, essentiellement écrite, qui a déjà paru sur le sujet que l'on traite.

Suite à ce travail de recherche littéraire, à travers des livres, des articles de revue, des colloques, des conférences et d'autres questionnaires, plusieurs hypothèses de travail ont vu le jour.

- ♣ Le fait de rencontrer des difficultés relatives à la mise en place de projets d'ErE, nuit à la continuité de ce genre d'activités dans l'établissement scolaire.
- ♣ Le fait qu'il n'existe pas de liens clairs entre les projets d'ErE et les programmes disciplinaires, freine à la mise en pratique de ce type d'activités.
- ♣ Le fait qu'il existe un nombre important de sollicitations extérieures à l'établissement scolaire dans le cadre d'activités environnementales, est un frein à l'envie d'y adhérer.
- ♣ Le travail transdisciplinaire requis par la mise en place d'une éducation relative à l'environnement est une difficulté non négligeable ressentie par le corps professoral.

3.1.5 Choix de la population parent

« L'échantillon, c'est à dire l'ensemble des personnes à interroger, est extrait d'une population plus large, appelée « population parent », « population de référence », « population mère », ou tout simplement « population ». » (JAVEAU, 1985, p 40)

Comme nous l'avons déjà suggéré dans ce travail, le public ciblé par ce questionnaire est le corps professoral. Il aurait été tout aussi intéressant d'entrevoir les difficultés perçues par les élèves. Mais la tâche aurait été largement plus audacieuse.

Nous avons choisi le corps professoral, car, selon nous, il est le mieux placé pour entrevoir les difficultés relative au développement d'un projet puisqu'il le supporte et surtout car c'est lui qui est le plus souvent l'élément moteur à la mise en place de ce genre d'activités dans l'établissement scolaire.

Le projet « École pour Demain » étant un projet strictement réservé à la région wallonne, notre échantillon sera issu d'école se trouvant dans cet espace géographique et issu de

l'enseignement scolaire secondaire.

Il serait opportun de préciser pourquoi notre choix de départ s'est porté sur l'enseignement secondaire en particulier.

D'une part, il est important pour que notre question de départ soit pertinente, de préciser un certain degré d'étude. En effet, il ne nous est pas difficile d'entrevoir les variantes qui existent entre les différents degrés d'enseignement, de par les pratiques d'apprentissage, l'encadrement professoral, l'âge de l'apprenant, etc...

D'autre part, le caractère interdisciplinaire requis par la mise en pratique de projets d'éducation à l'environnement apparaissait comme facteur de recherche plus intéressant dans le contexte de l'enseignement secondaire, caractérisé par des enseignants propres à chaque discipline, des horaires de travail plus segmentés....

Attention, nous ne disons pas pour autant qu'il n'existe pas de difficultés relatives au développement de l'ErE au sein de l'enseignement fondamental.

3.1.6 Construction de l'échantillon

En collaboration avec l'Asbl COREN, nous avons pu mettre sur pied une base de données rassemblant la majeure partie des écoles ayant participé à la Campagne « École pour Demain » depuis l'année 2006. Pour chacune des écoles sont précisés, la personne de contact (responsable du projet), son adresse, son numéro de téléphone ainsi que son adresse mail.

Nous avons comptabilisé au total 54 personnes responsables de ce projet d'ErE dans leur école. A ce stade, la question de la taille de l'échantillon s'est imposée. « *D'une manière générale, la taille d'un échantillon dépend du degré de précision recherché, ainsi que du degré d'homogénéité de la population étudiée* ». (JAVEAU, 1985, p45)

Dans notre contexte de recherche, se basant sur un projet d'ErE en particulier et à travers une zone géographique précise, le nombre 54 apparaît satisfaisant en sachant que le nombre total d'école de l'enseignement scolaire secondaire ayant participé à cette campagne, est d'environ cent cinquante depuis ses débuts.

Nous aurions pu remonter jusqu'en 1995, mais notre questionnaire aurait été probablement biaisé par une mémoire parfois floue et peu précise. Nous avons fait le choix de commencer

en 2006, date à laquelle les données par écoles étaient plus précises pour mener à bien notre enquête.

Concernant l'homogénéité de la population étudiée, nous pouvions nous permettre un échantillon plus réduit. En effet, le public ciblé est très homogène de par ses activités professionnelles et son âge, se situant pour la plupart dans la tranche des 20 à 50 ans. De plus, chaque personne interrogée est concernée directement par l'objet d'étude.

3.1.7 Rédaction du questionnaire

« Le mode le plus courant de questions est celui de l'interrogation (...) Le rédacteur du questionnaire a le choix entre différents types de questions. Ce choix n'est cependant pas indifférent, chaque type correspondant à des besoins spécifiques dans l'enquête. » (JAVEAU, 1985, p57).

Nous avons choisi d'opérer sur base de questions fermées. Il s'agit d'une méthode où les réponses sont choisies à l'avance et le répondant doit donc faire un choix parmi les différentes propositions.

Les caractéristiques de cette méthode sont qu' :

- ♣ Elle se prête bien au dépouillement et aux analyses statistiques
- ♣ Elle présente le danger de « dicter » la réponse à l'enquête dans la mesure où, aucune expressions de nuances n'est autorisées, elle risque de mener le répondant à choisir la proposition, non pas se rapprochant le plus de ce qu'il pense mais la plus conforme à l'attente du réalisateur de l'enquête.
- ♣ Elle a l'avantage d'être facilement comprises et par conséquent, on peut y répondre facilement.
- ♣ Elle conserve un certain anonymat

Lors du travail de réalisation du questionnaire, une étude effectuée par les Assises de l'Education Relative à l'Environnement (ErE) et au Développement Durable (DD) dans les écoles de la Communauté française pendant l'année scolaire 2010-2011, a attiré notre attention. Cette étude portait entre autre sur la thématique qui anime notre recherche.

Nous pouvons préciser davantage le contexte de ces Assises, en citant les motivations à leur

mise en place.

3.1.7.1 Les Assises de l'Education Relative à l'Environnement et au Développement Durable, à l'école (2010-2011)

Le contexte

Il est, à l'heure actuelle, indéniable que l'éducation relative à l'environnement occupe une place au sein de l'enseignement. En effet, elle répond aux besoins pédagogiques et éducatifs de l'école et aux problèmes sociaux, économiques et environnementaux que connaît notre société. Dans ce contexte où les offres et les demandes dans ce domaines se multiplient, ainsi que les investissements effectués par la région wallonne, il était grand temps de mettre en place une réflexion d'ensemble sur la situation et de penser ensemble à des évolutions futures plus stratégiques afin d'améliorer le développement de l'ErE à l'école. Ces assises avaient donc pour objectif de réunir autour de la table les différents acteurs concernés du monde scolaire (directeur, enseignants, associations..)

Les finalités de l'ErE

Ceux-ci ont définis précisément leurs finalités²⁷ en terme d'éducation relative à l'environnement. Celles-ci suivent trois perspectives complémentaires : environnementale, éducative et pédagogique. Plus précisément, l'ErE vise à sensibiliser à l'environnement, à faciliter la compréhension de problématiques complexes, à aider à s'interroger, débattre de valeurs et à poser des choix. Elle privilégie l'établissement de liens forts entre les personnes et la nature et impulse à participer, de manière individuelle et collective à une gestion responsable et solidaire de l'environnement. Les thématiques touchent le quotidien et l'actualité des jeunes, allant des déchets au climat, de l'alimentation au cadre de vie, que ce soit au niveau local qu'au niveau mondial. La dimension pédagogique occupe une place centrale en s'appuyant sur une diversité d'approches méthodologiques en accordant une part importante au cheminement des participants : (auto-)socio-construction des savoirs, pédagogie de projet, expérimentations....

Les Assises

Les Assises de l'ErE – DD ont vu le jour à l'initiative des Ministres de l'Environnement

27 Parcours d'ErE, *L'éducation relative à l'environnement (ErE) : pourquoi, comment, pour qui, vers quoi ?*
Réseau IDée

de la Wallonie et de la Région de Bruxelles-Capitale, avec le soutien de la Ministre de l'Enseignement en Communauté française et appuyé par l'Accord de Coopération en ErE – DD entre la Communauté française et la Région wallonne (2004) et bientôt, officiellement, par la Région bruxelloise. Le Réseau Idée a été mandaté pour les coordonner.

Objectif principal

Ces Assises ont pour objectif principal d'inscrire l'ErE et l'EDD dans tous les projets d'établissements dans l'entièreté des écoles de la Communautés française. Pour cela, une collaboration entre tous les acteurs concernés est primordiale. Parmi ces acteurs, nous retrouvons les enseignants qui sont très souvent à la base de la mise en place de projets d'ErE dans leurs écoles.

Méthode

Afin d'entrevoir clairement la situation, le plus concrètement possible, les Assises ont diffusé une enquête auprès de l'ensemble des équipes éducatives de la Communauté française, tous niveaux et réseaux d'enseignement confondus.

Nous avons été particulièrement intéressés par cette enquête qui se définissait par un questionnaire portant sur les obstacles, leviers, intérêts et ressources extérieures qui pourraient influencer la mise en place d'un projet d'ErE et DD dans une école. Le Réseau IDée a mené cette enquête auprès des écoles maternelles, primaires et secondaires afin d'identifier plus clairement les éléments pouvant être amélioré. Les résultats ont donné 873 réponses, venant à la fois de directeurs, enseignants et équipes éducatives donnant leur avis sur l'ErE à l'école.

Par la mise en place de ces Assises, portant essentiellement sur notre travail de recherche, nous avons décidé de reprendre ce questionnaire et de le diffuser auprès de notre échantillon d'enseignant et d'ensuite comparer les résultats de notre enquête avec ceux récoltés lors de ces Assises afin de mettre en avant ou non des similitudes, des points communs.

Nous nous retrouvons désormais, à cette étape du mémoire, dans un travail de comparaison de résultats avec un échantillon largement inférieur mais qui ne porte que sur un seul projet d'éducation relative à l'environnement spécifique à l'enseignement scolaire secondaire et sur un espace géographique plus restreint.

Quand nous disons avoir repris le même questionnaire, nous y avons quand même apporté quelques modifications mais celles-ci ne perturbent pas l'analyse et la comparaison des résultats à laquelle on s'adonnera par la suite.

3.1.7.3 Les différences

Nous y avons apporté des modifications touchant à certains détails qui apparaissaient moins importants au vu de la population, déjà connue, de notre échantillon. Nous pouvons préciser certaines différences²⁸ :

- Les questions de la catégorie « Vous êtes » ont été mises à la fin du questionnaire et ont été modifiées concernant la fonction, le niveau d'études et la région où se situe l'école. En effet, nous ne questionnons que des professeurs issus de l'enseignement secondaire et dans l'espace géographique propre à la Région wallonne.
- Les séries de propositions concernant les leviers, les intérêts, les obstacles et les ressources extérieures qui pourraient influencer la mise en pratique d'un projet d'ErE ont été conservés, afin de parvenir à comparer les résultats observés avec les résultats issus de l'enquête des Assises. Une modification a pourtant été faite concernant la façon de choisir les trois propositions par catégorie. En effet, dans le questionnaire des Assises, il était simplement demandé de cocher les trois propositions les plus importantes, auquel nous avons rajouté une nuance en demandant aux personnes interrogées de les numéroter par ordre d'importance. Cette modification nous permettra peut-être d'approfondir l'analyse des résultats par la suite.
- De façon générale, pour chacune des catégories de questions, la proposition « autre » a été supprimée.
- La catégorie « Coordonnées » a également été supprimée du simple fait que nous les possédions déjà au préalable.

3.1.7.4 Le questionnaire

A la page suivante se trouve un exemplaire du questionnaire que nous avons donc diffusé auprès de notre échantillon d'enseignants.

28 Voir annexe 1, Exemplaire de l'enquête encadrée par les Assises de l'ErE et DD 2011

L'éducation relative à l'environnement :

Enquête sur les difficultés relatives au développement du projet « Ecole pour demain » dans l'enseignement scolaire secondaire

1. Vous coordonnez des activités d'Education relative à l'Environnement :

Pouvez-vous préciser le niveau d'actualité ?

- Je mène actuellement des activités d'Education relative à l'Environnement
- J'ai déjà mené de telles activités par le passé

Autour de quelles thématiques environnementales ? (cocher : plusieurs choix possibles)

- Alimentation déchets climat-énergie mobilité eau
- cadre de vie

Depuis ou pendant combien de temps ? (cocher : un choix possible)

- Plusieurs années (plus de deux années)
- Peu de temps ; c'est assez nouveau pour moi (de un an à deux an)

De quels types d'activités s'agit-il notamment ? (cocher : plusieurs choix possibles)

- Des activités d'apprentissage
- Des projets impliquant la participation des jeunes
- Des actions visant la gestion environnementale de l'école

2. A votre avis: quels sont les facteurs favorables et défavorables pour introduire l'Education relative à l'environnement et au développement durable ?

En partant de votre réalité, cochez les 3 propositions qui vous semblent les plus importantes dans chacun des domaines

Les leviers

Qu'est-ce qui facilite vos projets d'Education relative à l'Environnement ? (Noter les 3 propositions les plus importantes pour vous en les numérotant par ordre d'importance (de 1 à 3))

- Le soutien de la direction
- Des réunions de coordination
- L'existence d'un coordinateur de projet
- Les ressources extérieures (voir 4ème domaine)
- L'implication de nombreux acteurs de l'école (péda., admin. et techn.)
- L'implication des élèves
- Le travail transdisciplinaire entre enseignants
- Les liens entre les projets et les programmes
- La visibilité du projet dans l'école
- L'intégration de l'Education relative à l'Environnement dans le projet d'établissement
- La valorisation du projet en externe (label, concours, reportage)

Les intérêts

Quels sont les effets favorables des projets d'Education relative à l'Environnement ? (*Noter les 3 propositions les plus importantes pour vous en les numérotant par ordre d'importance (de 1 à 3)*)

La motivation d'enseignant(e)s/équipe éducative

- La motivation des jeunes
- La réussite scolaire
- L'apport de sens aux apprentissages
- Le développement de compétences transversales
- L'apprentissage de la citoyenneté
- La cohérence entre le discours et les actes
- L'image de l'école
- L'amélioration du cadre de vie de l'école
- Les économies financières

Les obstacles

Qu'est-ce qui vous freine dans vos projets d'Education relative à l'Environnement ? (*Noter les 3 propositions les plus importantes pour vous en les numérotant par ordre d'importance (de 1 à 3)*)

- Manque de temps (coordination, réunions,...)
- Trop d'investissement bénévole

- Difficulté d'organiser les horaires des élèves (sorties, interdisciplinarité, actions concrètes...)
- Projet porté par une personne seule, manque d'intérêt des collègues et/ou de la direction
- Manque de légitimité, de reconnaissance
- Manque de moyens (matériel, finances)
- Difficulté de maîtrise de la gestion (énergie, fournitures, sous-traitance...)
- Manque de ressources / soutiens extérieurs (voir 4ème domaine)
- Trop d'activités concurrentes, trop de sollicitations
- Difficultés d'intégrer l'Education relative à l'Environnement dans le cursus
- Problème de continuité (de l'équipe, dans le parcours de l'élève, essoufflement...)
- Manque de préparation lors de la formation initiale

Les ressources extérieures

Sur quelles ressources vous appuyez-vous ? (*Noter les 3 propositions les plus importantes pour vous en les numérotant par ordre d'importance (de 1 à 3)*)

- Expertise en gestion environnementale
- Formations : contenus disciplinaires
- Formations : méthodologie d'un projet d'Education relative à l'environnement
- Animations concrètes à l'extérieur (sur le terrain ou dans le centre)
- Animations en classe (apport de savoirs, débats, jeux...)
- Classes de découvertes
- Accompagnement pédagogique (partenaire le long du projet)
- Continuité dans le soutien
- Bon carnet d'adresses
- Documents pédagogiques
- Aides financières

3. Commentaires (optionnel)

Avez-vous d'autres suggestions complémentaires à exprimer ?

4. Vous enseignez...

A quel niveau ? (cocher : un seul choix possible. Si plusieurs niveaux, remplissez plusieurs questionnaires)

Secondaire général secondaire technique secondaire professionnel

Dans quel type d'enseignement ?

ordinaire spécialisé

Dans quelle discipline ? (Précisez si utile et en particulier pour le secondaire : un choix possible)

mathématiques français langue(s) modernes langues anciennes

sciences sciences économiques sciences humaines, histoire, géographie

cours de pratique professionnelle artistique cours philosophiques

éducation physique

Dans quel réseau d'enseignement ? (cocher : un choix possible)

Communauté française (CF)

Officiel subventionné (Communes et Provinces- CECP et CEPEONS)

Libre subventionné confessionnel (Enseignement Catholique - SEGEC)

Libre subventionné non confessionnel (FELSI)

Je vous remercie pour votre collaboration !

3.1.8 Méthode de diffusion du questionnaire

Il nous fallait maintenant trouver la manière la plus efficace et valable possible de diffuser ce questionnaire auprès de notre échantillon d'enseignants.

D'après le manuel de recherche en sciences sociales²⁹, il existe plusieurs variantes que l'on peut utiliser dans le cadre d'une enquête par questionnaire. Premièrement, nous devons choisir la méthode de remplissage du questionnaire. En effet, il existe deux manières de s'y prendre, à savoir par « administration indirecte » lorsque c'est l'enquêteur qui remplit lui-même le questionnaire sur base des réponses données par le répondant, soit par « administration directe » lorsque c'est la personne interrogée qui répond par elle-même. Dans le dernier cas, il reçoit directement le questionnaire en main propre avec toutes les explications nécessaires pour y répondre ou alors de façon indirecte par la poste au tout autre moyen. Il est bien évidemment moins fiable de le faire parvenir par la poste ou autre, car les questions risquent d'être mal interprétées et le pourcentage de retour d'enquête est souvent assez faible. On peut rajouter la méthode par téléphone qui connaît une utilisation de plus en plus répandue pour ce type d'enquête.

Dans le temps qui nous était imparti, il nous semblait difficile d'aller à la rencontre de chaque enseignant et de remplir nous-même le questionnaire. Nous avons besoin d'un moyen plus facile et nous avons opter tout d'abord par une prise de contact par mail avec un brève explication de motivations de notre travail de recherche, ainsi que les objectifs de notre enquête. Ils étaient invités en fin de mail à répondre au questionnaire. Comme nous l'avait prédit la littérature, le nombre de réponse fut minime.

Nous avons donc opter pour la méthode téléphonique. En effet, celle-ci s'est avérée largement plus concluante. Le fait de recevoir davantage d'explications sur l'enquête et de s'entretenir en direct avec le répondant, ont été, selon nous, les éléments facilitateurs à la récolte des données.

Au bout du compte, sur les 54 enseignants recensés en début d'enquête, nous avons obtenu 47 questionnaires valables pour une analyse plus approfondie.

Nous étions face à un pourcentage de réponse tout à fait satisfaisant par rapport à notre objectif de départ.

29 QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L., (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, p.171-173

Chapitre III :

Les enseignants - un terrain de recherche privilégié

Partie 2

3.2 L'analyse des résultats

Afin d'entamer notre analyse, il a fallu s'adonner à un travail de dépouillement et trier les données récoltées dans un tableau Excel, à partir duquel, il nous a été plus aisé de traiter les résultats et d'en faire ressortir les grandes tendances.

3.2.1 Objectifs de l'enquête

En prenant le risque de nous répéter, nous insistons à nouveau sur les objectifs qui motivent cette enquête :

- ♣ Identifier les difficultés qui ont freiné la mise en œuvre du projet d'ErE « Ecole pour Demain ».
- ♣ Identifier, par la même occasion, les leviers qui ont facilité la mise en place de ce projet.
- ♣ Comme dans le cas des Assises, il était intéressant d'aborder les intérêts qui ont poussé les enseignants à poursuivre ce projet ainsi qu'identifier les ressources extérieures sur lesquelles les professeurs se sont reposés.

Il est important de préciser que ces quatre catégories, obstacles, leviers, intérêts et ressources extérieures sont interdépendantes et sont indispensables à une vision objective de la mise en pratique d'un projet, quelle qu'en soit sa nature. Dans le cadre de notre question de recherche, ces quatre catégories nous semblaient pertinentes afin de répondre le mieux possible à nos hypothèses de départ.

3.2.2 Profil des répondants

a) Type d'enseignement

Sur les 47 enseignants, 46 sont issus de l'enseignement ordinaire et un seul provient de l'enseignement spécialisé, autrement dit seulement 2 pour cent. Nous avons ici une faible représentativité du secteur spécialisé, contrairement à l'enquête des Assises, où nous avons 10 pour cent des répondants issus du spécial.

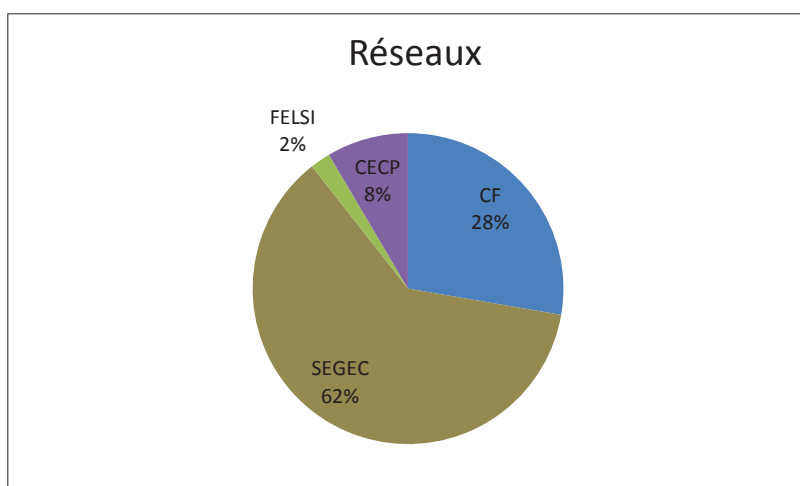
Le fait d'avoir choisi de travailler sur un projet d'ErE en particulier, ainsi que sur une région

plus restreinte influence probablement les résultats.

b) Réseau d'enseignement

L'échantillon représente tous les types d'enseignement dans des proportions assez proches des résultats des Assises³⁰ :

- ♣ 62 % des répondants travaillent dans le Libre confessionnel (SEGEC)
- ♣ 28 % travaillent dans un établissement scolaire du réseau de la Communauté française (CF)
- ♣ 8 % dans l'Officiel subventionné (CECP)
- ♣ 2 % dans le Libre subventionné non confessionnel (FELSI)



c) Niveau d'études secondaires

Tous les niveaux d'études sont représentés, à hauteur de 49 % pour l'enseignement général, 42,5 % pour la filière technique (transition et qualification confondus) et 8,5 % pour la formation professionnelle. Il est intéressant d'avoir les différents niveaux d'études pour la suite des analyses. En effet, nous pourrions comparer, en fonction des niveaux, si les réponses obtenues pour les catégories obstacles, leviers, intérêts et ressources extérieures présentent des similitudes ou non.

30 62% (SEGEC), 19% (CF), 15% (CECP), 2% (FELSI), voir annexe

d) Fonction des répondants

Comme nous l'avons déjà précisé auparavant, nous avons fixé notre enquête sur la vision des enseignants en particulier, car ce sont souvent eux les principaux moteurs à la mise en place de projets. En comparaison à l'enquête des Assises, notre échantillon ne contient donc que des fonctions d'enseignants.

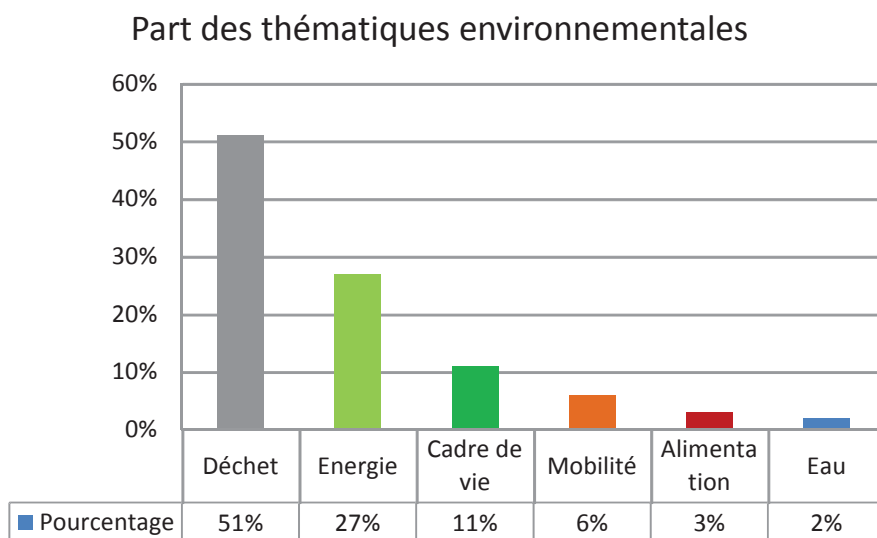
e) Expérience des répondants dans l'ErE

Parmi les répondants, 72 pour cent ont mené ce projet depuis plus de 2 ans ou pendant plusieurs années. Les 28 pour cent restant disent mener ce projet depuis moins de deux ans.

f) De quel type d'activités s'agit-il ?

Au vu du projet d'ErE que nous avons sélectionné et tenant compte du descriptif de cette campagne, dans la majorité des questionnaires, les trois sortes d'activités ont été cochées. A savoir, des activités d'apprentissage, des projets impliquant les élèves et des actions visant la gestion environnementale de l'école. Nous avons donc un échantillon de résultats couvrant un panel d'activités pertinent au vu des objectifs propres à l'Education relative à l'Environnement.

g) Les thématiques



Sur base de ce graphique, nous remarquons la part plus importante de la thématique « déchets » suivie de la thématique « énergie » avec 27 pour cent et « cadre de vie » avec 11 pour cent. Les autres catégories (mobilité, alimentation et eau) sont plus faiblement représentées. A elle trois, elles forment moins de dix pour cent dans la part des thématiques environnementales choisies par les enseignants et leurs élèves

Dans le cadre des assises, les thématiques les plus représentées étaient aussi les déchets et l'énergie mais elles étaient suivies par l'alimentation et l'eau et les catégories cadre de vie et mobilité se plaçaient en fin de classement.

3.2.3 Les obstacles

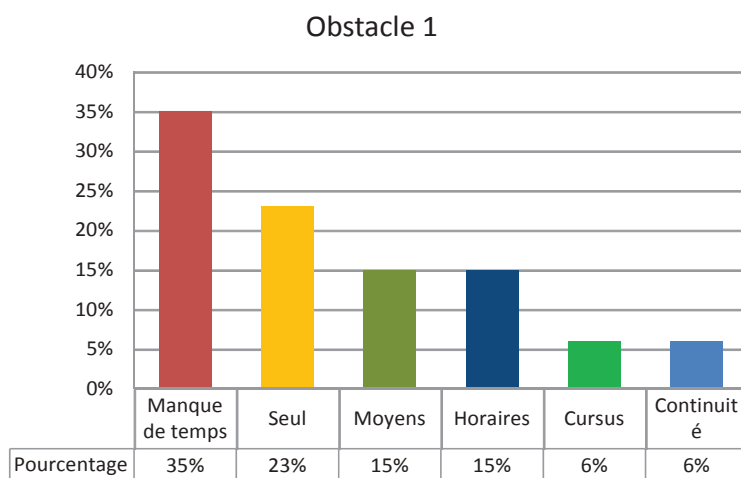
Nous allons dans un premier temps s'atteler à la simple observation des résultats pour ensuite entamer une démarche d'analyse et d'interprétation.

3.2.3.1 Observation des résultats

La question posée était : *Qu'est-ce qui vous freine dans ce projet d'éducation à l'environnement ? (Cocher les trois propositions les plus importantes pour vous et numérotez-les par ordre d'importance)*

a) Obstacles d'ordre 1

Sur base du graphique suivant, nous pouvons observer la part en pourcentage des obstacles qui ont été choisis en premier choix par les répondants.

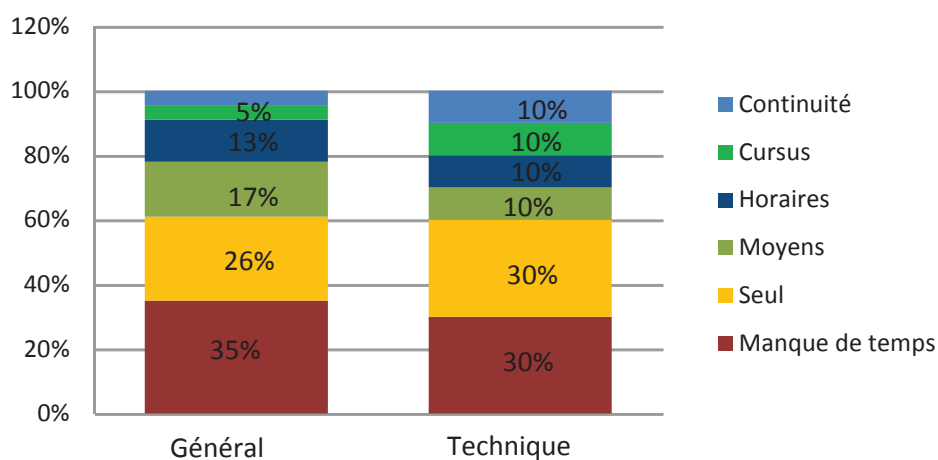


Pour notre échantillon, le manque de temps est le principal obstacle à la mise en place du projet. Arrive en deuxième position, le fait de porter seul le projet, difficulté qui se combine généralement avec un manque d'intérêt des collègues et/ou de la direction.

Le manque de moyens (matériel, finances) et les difficultés concernant l'organisation des élèves (sorties, interdisciplinarité, actions concrètes...) sont également considérés comme des obstacles à niveau égaux.

Le graphique suivant permet de comparer les parts des obstacles d'importance « 1 » en fonction du niveau d'étude. Notons tout de suite que le secteur professionnel n'apparaît pas sur ce graphique. Ceci s'explique par le trop faible pourcentage de professeurs issus de l'enseignement professionnel de notre échantillon (9%). Par contre les enseignants du général et du secteur technique étant répartis équitablement avec, respectivement 49 et 42 pour cent, nous avons effectué cette comparaison en ne tenant compte que de ces deux niveaux d'études.

Obstacle en fonction du niveau d'études



De manière générale, l'ordre des difficultés rencontrées par les répondants suit la même dynamique que dans le graphique précédent. On remarque tout de même un écart plus important entre les deux premières difficultés pour les enseignants issus du général. Dans le secteur technique, ces deux difficultés arrivent à hauteurs égales (30%).

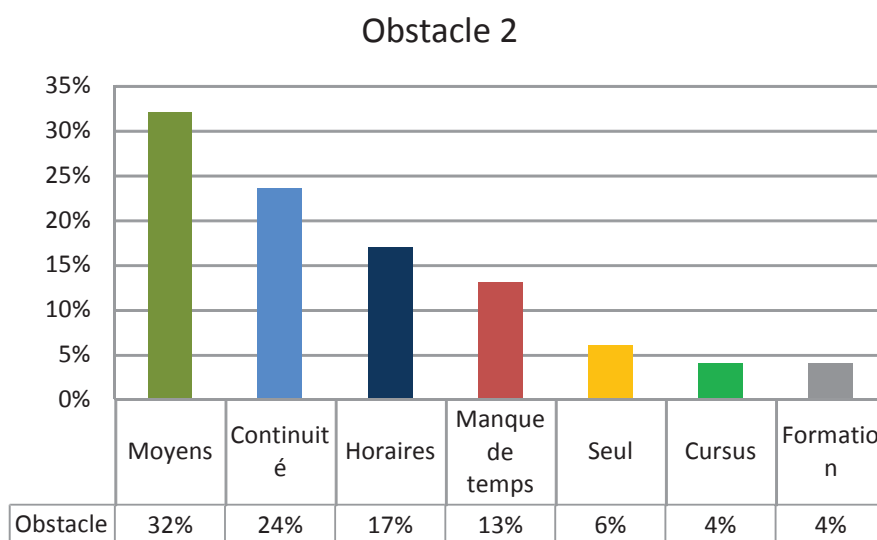
La difficulté que représente le manque de temps par rapport à la bonne mise en œuvre du projet, a posé davantage de soucis aux professeurs du général qu'aux professeurs du niveau

technique.

Nous pouvons peut-être interpréter ces résultats en tenant compte du fonctionnement de ces deux niveaux d'études, qui diffèrent par leur organisation en terme des tranches horaire qui sont étalées différemment au long de la journée, des séances de travail pratique qui caractérise davantage la filière technique... Nous nous permettons d'avancer ces arguments, par le simple fait d'expériences personnelles dans l'enseignement secondaire, à la fois général et technique.

b) Obstacle d'ordre 2

Sur base du graphique ci-dessous, l'obstacle qui arrive en deuxième position et qui a été le plus souvent cité par les répondants (32%) est le manque de moyens, tant au niveau matériel que financier, à la mise en pratique du projet au sein de l'établissement scolaire.



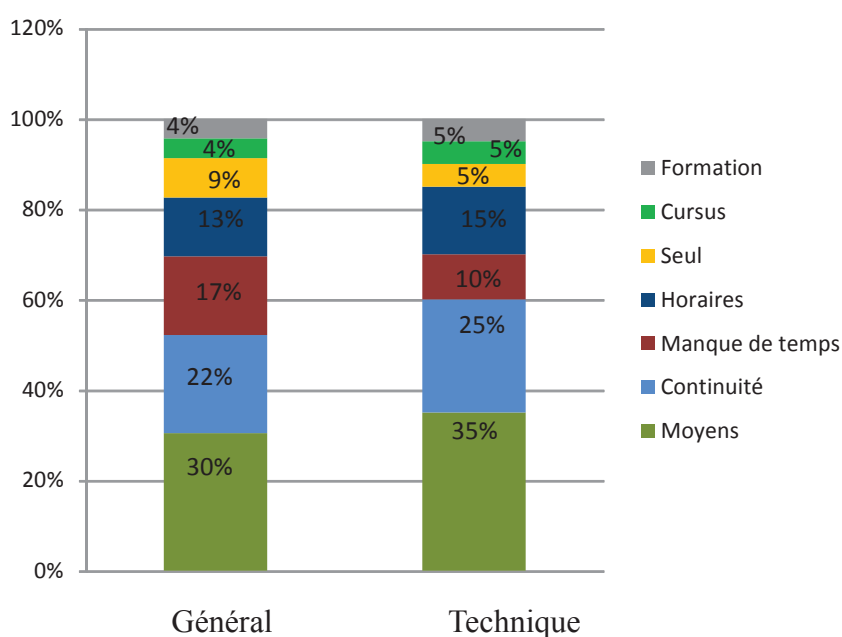
Les problèmes liés à la bonne continuité du projet par l'équipe de travail est également une difficulté non négligeable et représente 24 pour cent des réponses. Celui-ci, assez faible, dans le premier graphique (p.52) obtenait seulement 6 pour cent. Autrement dit, Les enseignants n'entrevoient pas ce problème comme l'obstacle principal mais n'épargnent pas l'idée qu'il soit relativement important, dans la réussite d'un projet tel que « École pour Demain », de favoriser sa pérennité au sein de l'établissement scolaire. En effet, nous ne parlons pas ici, d'un projet ponctuel. Il s'agit avant tout de la mise en place d'une expérience sur le long terme qui est l'un des objectifs de l'éducation à l'environnement en général.

Notons également que les difficultés concernant l'organisation des horaires des élèves sont encore en troisième position avec un pourcentage légèrement plus élevé (17% au lieu de 15%). Ce constat permet de prendre conscience que même si elles ne représentent pas un des principaux obstacles, les difficultés rencontrées par les enseignants concernant l'organisation des temps de travail des élèves sur un projet extérieur au cadre de la classe proprement dit, est non négligeable et mérite toute notre attention. Les questions suivantes nous viennent alors à l'esprit : les difficultés d'horaires sont-elles liées à l'organisation qu'induisent les programmes scolaires ? Sont-elles liées plutôt au manque d'implication de la direction ou d'autres acteurs de l'école ? Sont-elles dues aussi à l'absence d'un réel projet d'établissement ?

Nous sommes bien conscient que toutes ces questions ne trouveront pas de réponses claires et précises mais la démarche de les poser sur papier est le premier pas vers une compréhension plus approfondie des difficultés qui régissent la mise en œuvre de projet d'éducation relative à l'environnement dans le monde scolaire. Nous tenterons tout de même d'y répondre dans la suite de ce travail mais avant poursuivons la simple observation des résultats de l'enquête.

Comme précédemment, nous allons maintenant décortiquer les résultats obtenus pour le deuxième obstacle, par niveau d'études.

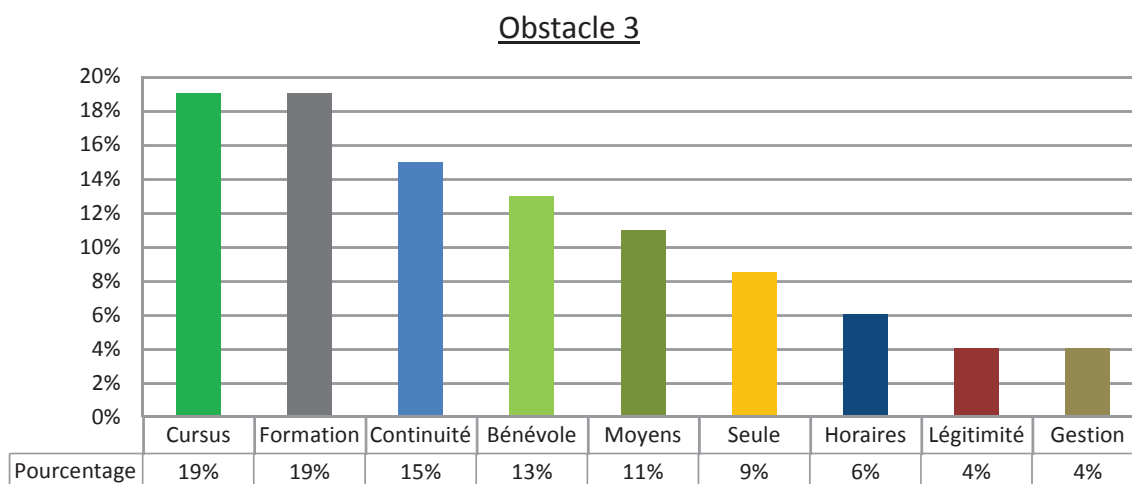
Obstacles d'ordre « 2 » par niveau d'études



De manière générale, l'ordre des résultats par niveau suit une ligne semblable. Notons cependant, les pourcentages légèrement plus élevés (moyens et continuité) concernant l'enseignement de type technique. Nous remarquons notamment que le manque de temps (17%) arrive avant les difficultés d'horaires dans la section générale.

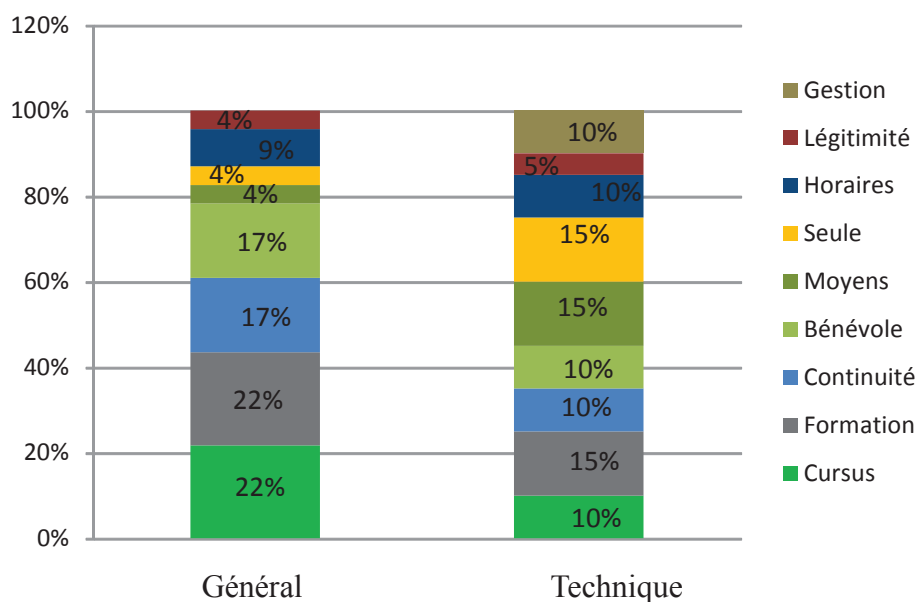
c) Obstacles d'ordre 3

Nous allons passer maintenant aux derniers obstacles rencontrés par nos professeurs. Si nous regardons le graphique ci-dessous, nous pouvons observer qu'arrive en première position, les difficultés relatives à l'intégration de l'éducation relative à l'environnement dans le cursus scolaire et le manque de préparation lors de la formation initiale. Ces obstacles sont suivit de près par les problèmes de continuité du projet dans l'établissement. Une nouveauté ici, est l'apparition d'une difficulté encore jamais évoquée auparavant, concernant la quantité trop importante de temps bénévole investit dans le projet. Lors de l'observation du premier graphique (p.50), le fait de porter seul le projet était un des obstacles principaux. Maintenant, il est question du temps que l'on est capable d'investir dans le projet en tenant compte de l'ensemble des priorités qu'un professeur doit accomplir le long de l'année. Du fait que cette difficulté n'apparaisse qu'à ce stade-ci montre probablement, que les enseignants sont prêts à donner de leur temps personnel dans la réalisation d'un projet mais jusqu'à un certain point, ce qui pourrait donc compromettre leur motivation à poursuivre leur travail.



Ci-dessous, nous avons à nouveau comparé les résultats par niveaux d'études.

Obstacle d'ordre « 3 » par niveaux d'études



Concernant les deux premiers obstacles repris dans le graphique général, à la page précédente, on observe la part plus importante des enseignants issus de l'enseignement général avec, pour les deux, un résultat de 22 pour cent. En ce qui concerne la filière technique, le manque de formation initiale prend le pli sur les difficultés d'intégrer le projet d'ErE dans le cursus académique.

La difficulté liée au temps personnel qu'investit l'enseignant est plus marquée dans l'enseignement général que dans l'enseignement technique, à hauteur de 17% pour cent contre 10 pour cent.

Nous remarquons qu'au fur et à mesure que nous avançons dans l'observation des obstacles, à chaque étape leur nombre augmente. En effet, nous sommes passés (du graphique 1 au graphique 3) de six à neuf obstacles cochés par nos répondants. Il est sûr que lorsque nous avons insisté sur l'ordre d'importance quant à leur choix, les premières réponses étaient claires et nettes et peu variées, ce qui était largement moins évident concernant les deux choix suivants. Nous insistons sur cette remarque car nous pouvons y déceler une certaine imprécision. Autrement dit, la fiabilité des résultats est peut être diminuée au fur et à mesure que le répondant fait ses choix.

3.2.3.2 Synthèse et interprétation des résultats

Il serait intéressant de noter les similitudes et les différences avec les résultats obtenus lors de l'enquête encadrée par les Assises de l'éducation de l'environnement et du développement durable. Rappelons que ceux-ci sont issus d'un échantillon plus large et que le questionnaire portait sur l'ErE en général à l'école et ne précisait pas d'effectuer ses choix par ordre d'importance.

Si nous consultons le rapport complet des résultats d'enquête³¹(voir annexe), les principaux obstacles rencontrés par les enseignants du secondaire sont le manque de temps (15%), le fait de porter seul le projet (13%), les difficultés relatives à la continuité de celui-ci (11%), le temps bénévole investit (11%), les difficultés d'organiser les horaires (10%), le manque de moyens (8%) et les problèmes liés à l'intégration de l'ErE dans le cursus (8%).

Les obstacles qui ont été les moins cités sont l'existence d'activités concurrentes (trop de sollicitations 6%), le manque de formation initiale (5%), les difficultés de maîtrise de gestion (5%), le manque de légitimité (4%) et finalement le manque de ressources et de soutien extérieure (2%).

En comparaison avec nos résultats, nous pouvons avancer que la plupart des obstacles cités ci-dessus ressortent également de notre enquête mais avec des importances relatives parfois différentes. Ce qui fait l'unanimité est que le manque de temps (coordination, réunion..) lié à la mise en place d'un projet d'éducation relative à l'environnement représente pour l'enseignant, l'obstacle principal dans les deux enquêtes.

Si nous devons interpréter ce résultat, nous pourrions essayer de comprendre l'origine de ce problème en nous demandant pourquoi, que l'on soit face à n'importe quel projet d'ErE (les deux enquêtes le confirment), les enseignants doivent-ils faire face à un manque de temps qui déteint sur la qualité de mise en œuvre du projet au sein de l'école ?

Ce que l'on entend par « manque de temps » au travers de cette enquête, se matérialise par des périodes trop courtes, voire inexistantes, laissées à la coordination et à la création du projet d'ErE au sein d'un groupe de professeurs. En effet, les horaires de chacun ne laissent

31 Assises de l'éducation de l'environnement et du développement durable (2010-2011), « *l'ErE-DD à l'école, rapport d'enquête* », <http://assises-ere.be/pdf/Presentation-resultats-finaux.pdf>, consulté le 10 juin 2012, voir annexe

pas toujours la possibilité de s'octroyer du temps de concertation, essentiel pourtant à la bonne conduite du projet. Ceci débouche alors sur un obstacle supplémentaire qui est d'en arriver à porter seul le projet et d'y investir un temps personnel important en dehors de ses heures de travail.

Nous remarquons de suite qu'une difficulté en amène une autre et finit par entraver la mécanique tout entière de mise en œuvre d'un projet au sein d'un établissement scolaire. Si l'on regarde l'ensemble des difficultés rencontrées par les enseignants issues des deux enquêtes, nous remarquons qu'elles sont toutes inter-reliées. Par exemple, nous pouvons imaginer que lorsque le projet est porté par une personne seule qui y investit beaucoup de temps personnel, les possibilités de faire perdurer celui-ci peuvent être compromises. En effet, si l'on regarde les résultats de notre enquête, cette difficulté arrive à hauteur de 24 pour cent quant au choix du deuxième obstacle (p. 54).

En analysant de plus près les différents problèmes rencontrés par nos enseignants, nous avons décelé l'existence de trois catégories d'obstacles de nature différentes, ce qui ne veut pas dire qu'ils n'ont pas d'influence les uns sur les autres.

Obstacles structurels et organisationnels	Obstacles d'ordre personnel	Obstacles pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> ♣ Manque de temps (coordination, réunion...) ♣ Difficulté d'organiser les horaires (sorties, interdisciplinarité, actions concrètes) ♣ Manque de moyens (matériels, finances...) ♣ Continuité du projet 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Projet porté par une personne seule (manque d'intérêt des collègues et/ ou de la direction) ♣ Trop d'investissement bénévole 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Difficultés d'intégrer l'Éducation relative à l'Environnement dans le cursus ♣ Manque de formation initiale

1) Obstacles structurels et organisationnels

Les obstacles d'ordre structurel sont liés à l'organisation propre à l'établissement scolaire. En effet, il existe toute une série de directives administratives qui contraignent fortement les enseignants lorsqu'ils ont l'envie de mettre sur pied un projet d'ErE.

Par exemple, des modifications au niveau de leur horaire pourraient impliquer des risques au niveau de la sûreté de leur emploi. Quant aux horaires des élèves, un changement en implique parfois un tas d'autres. Nous ne disons pas que cela est impossible mais cela comporte certaines réticences de la part du corps administratif de l'école. Les difficultés dues aux changements de plage horaire sont dépendantes du type d'établissement, du nombre d'élèves, du nombre d'implantations, du nombre de sections différentes...Il existe toute une série de facteurs qui ralentissent tout changement mais cela ne les rend pas impossible pour autant.

Concernant les moyens octroyés à la concrétisation d'un projet relatif à l'environnement, ils dépendent aussi d'un nombre de critères, allant du budget de l'école à la reconnaissance et l'implication des acteurs de l'école dans le projet (pédagogique, administratif et technique). Il ne faut pas toujours penser en terme financier lorsque l'on parle de moyens car tout apport de matériel ou autre permet déjà d'avancer et d'accomplir une amélioration au sein de l'école.

Par manque de moyens, nous pouvons aussi entendre le manque de disposition des pouvoirs publics en ce qui concerne les besoins en ressources supplémentaires des écoles, notamment en ce qui concerne l'amélioration du cadre de vie et par conséquent celles-ci doivent y subvenir elles-mêmes. Ceci représente un frein supplémentaire quant au développement de l'ErE dans le milieu scolaire.

En ce qui concerne les difficultés relatives à la continuité du projet, plusieurs interprétations peuvent être mises en avant. Premièrement, comme nous l'avons dit précédemment, tout obstacle en amenant un autre, le fait de porter seul le projet et donc d'y investir du temps personnel, joue sur la motivation des enseignants à poursuivre le travail l'année suivante. Deuxièmement, l'absence, encore trop souvent rencontrée, d'un réel projet d'établissement lié à l'ErE, représente un obstacle important à la reconnaissance du projet dans l'école et nuit à l'implication d'autres enseignants et d'élèves dans celui-ci. Troisièmement, nous pouvons mettre en avant que l'organisation et l'attribution des cours auprès des professeurs, d'années en années, ne sont pas identiques et représentent une difficulté

supplémentaire concernant la pérennité des projets mis en place durant l'année scolaire.

2) Obstacles d'ordre personnel

Dans la catégorie que nous avons appelé « obstacles d'ordre personnel », nous y intégrons les difficultés relatives à l'intérêt même de monter un projet d'ErE par les enseignants. Comme nous l'avons dit ci-dessus, les embarras liés aux horaires des professeurs débouche souvent à mener seul ce travail. S'ajoute parfois à cet obstacle, le manque d'intérêt de certains professeurs à s'investir dans un programme commun. Ce frein est davantage de nature subjective et sur lequel nous avons peu d'emprise. En effet, il est souvent difficile de sensibiliser d'autres personnes à sa cause même si parfois l'initiative d'un enseignant isolé porte ses fruits et permet d'ouvrir de nouvelles portes. Pour reprendre les paroles d'enseignants³² : « *Il n'y a pas toujours d'ouverture et de conscience à l'ErE. Il faut souvent une cheville ouvrière* », « *Il faut être persévérants. Les premières années, on s'est sentis seuls et au fur et à mesure, on a commencé à être reconnus. Maintenant, les collègues nous donnent un coup de main, nous remercient, nous conseillent...On fait partie du paysage, on est reconnus mais pas les premières années où l'on entendait des moqueries.* »

Dans cette catégorie, nous y incluons également le temps bénévole investit, car cette difficulté touche directement l'enseignant et peut ternir sa motivation, son intérêt et par conséquent la légitimité qu'il donne au projet et finalement sa continuité dans le temps.

On en revient au même discours, en répétant que tous ces obstacles sont liés et ensemble, ils prennent une place considérable et freine durablement toute initiative.

Il importe maintenant de trouver quels sont les leviers nécessaires afin de contourner ces obstacles. Nous nous attellerons à cette tâche dans la partie suivante mais avant, nous devons encore nous attarder sur la dernière catégorie, à savoir, les obstacles d'ordre pédagogiques.

3) Obstacles pédagogiques

Ceux-ci sont relatifs à l'intégration de l'éducation à l'environnement dans le cursus pédagogique et concernent notamment le manque de formation initiale des enseignants dans le domaine de l'environnement. Avant d'approfondir, notons que ces deux difficultés ressortent

³² Assises de l'ErE et EDD à l'école (2011), Compte-rendu du focus groupe secondaire à Namur, le 18 février 2011, p. 4-5, voir annexe 3

davantage de notre enquête que celle menée lors des Assises de l'ErE-DD.

Dans l'observation du graphique portant sur le choix du troisième obstacle le plus important aux yeux de notre échantillon (p.31), ils obtiennent chacun 19 pour cent des réponses. Cela représente une valeur intéressante qui nous permet d'avancer les problèmes que certains enseignants peuvent rencontrer quand il s'agit d'intégrer de l'ErE dans leur cours et d'être capable d'en transmettre les savoirs, savoir-être et savoir-faire qui y sont liés.

Nous attaquons ici des questions d'ordre institutionnel concernant les programmes disciplinaires en vigueur et les formations existantes dans le domaine de l'éducation à l'environnement. Ces deux points sont d'une grande importance concernant l'avenir de l'ErE dans les écoles.

Premièrement, les programmes scolaires représentent un levier qui officialise l'intégration de nouveaux thèmes d'apprentissage et de nouvelles méthodes pédagogiques. Mais sont-ils en évolution à l'heure actuelle dans le contexte d'une éducation plus participative, active et interdisciplinaire. Comme nous l'avons souvent évoqué dans le début de ce travail, l'ErE n'est pas une nouvelle discipline à intégrer mais elle doit imprégner de sa substance l'ensemble des cours mais aussi l'ensemble du fonctionnement de l'établissement. Si nous nous mettons à la place d'un enseignant, il ne paraît pas impensable d'intégrer de l'ErE dans son cours d'un point de vue théorique mais comme nous l'avons défini précédemment, l'éducation relative à l'environnement ne se cantonne pas simplement aux savoirs mais privilégie l'apprentissage par l'expérience, la mise en action de l'élève dans son environnement proche avec pour finalité de le rendre plus autonome et responsable.

Au vu des programmes actuels et des cloisonnements disciplinaires qui caractérisent nos systèmes éducatifs, nous ne sommes pas encore prêts à passer à cette étape. Il existe bien évidemment des initiatives qui ont été mises en place dans certains établissements mais c'est encore loin d'être une généralité au sein de la Communauté française. Nous sommes encore face à des projets ponctuels qui ont du mal à perdurer et par conséquent à faire pénétrer les valeurs motrices d'une éducation à l'environnement dans l'ensemble de l'école.

Nous pouvons nous poser les questions suivantes : Faut-il rajouter des modules spécifiques à l'ErE dans les programmes scolaires? Faut-il davantage aiguiller les professeurs afin qu'ils trouvent dans leur programme, des portes d'entrée à l'ErE? Faut-il réformer le système éducatif ?

Pour terminer cette partie, abordons la formation initiale des professeurs dans le domaine de l'ErE. Concrètement, on leur demande de faire de l'éducation relative à l'environnement dans leur école mais se sentent-ils capable de tenir un projet de la sorte, autant sur le point de vue du contenu que sur l'aspect méthodologique. Afin de préciser ces propos, reprenons à nouveau des paroles d'enseignants³³ : « *La formation initiale est essentielle. Il y a un manque de formation par rapport à la pédagogie du projet, à la gestion du projet et à l'éducation à l'environnement* », « *Je constate toujours une peur de la matière car l'environnement, c'est toujours un peu scientifique et on n'y est pas préparé.*».

Il est nécessaire de parvenir à un contexte favorable à l'appropriation de l'ErE par les professeurs et pour se faire, il serait intéressant de creuser du côté des formations existantes, du rôle des associations dans ce domaine et notamment des conseillers pédagogiques qui accompagnent les enseignants.

Dans le cadre de cette synthèse, nous pouvons également noter que la comparaison entre les difficultés choisies par les enseignants issus de l'enseignement technique ou du niveau général, n'a pas fait ressortir de grandes différences. Nous étions, en règle générale, dans des dynamiques assez semblables. Notons tout de même que le manque de temps se faisait davantage ressentir dans l'enseignement général et que le manque de formation initiale est un obstacle plus ressenti dans la filière technique.

Nous allons maintenant, continuer d'observer les résultats de notre enquête et analyser les leviers, intérêts et ressources extérieures qui facilitent et motivent le travail des enseignants.

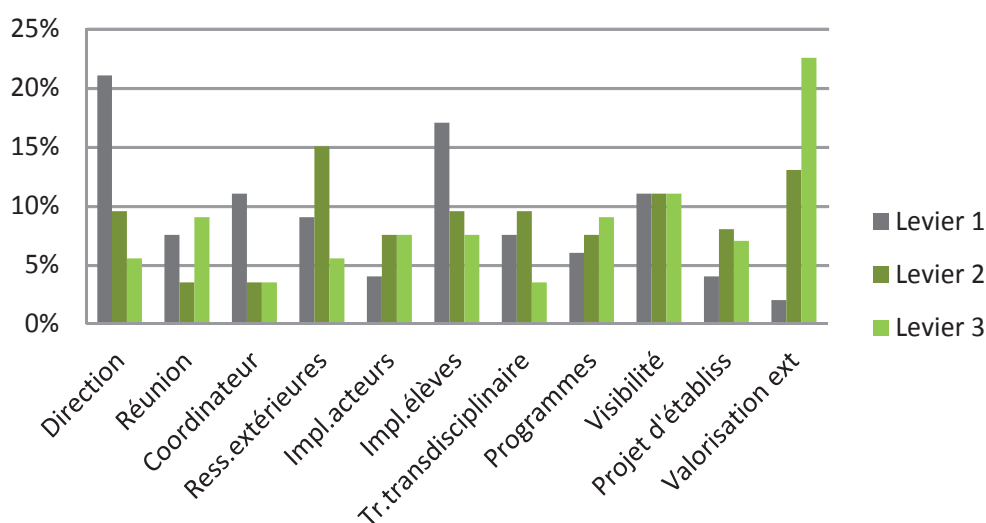
3.2.4 Les leviers : observation et analyse des résultats

La question posée était : *Qu'est ce qui a facilité votre projet d'Éducation à l'Environnement ? (Noter les 3 propositions les plus importantes pour vous en les numérotant par ordre d'importance (de 1 à 3))*

Comme pour les obstacles, nous avons construit un graphique qui nous donne les

³³ Assises de l'ErE et EDD à l'école (2011), Compte-rendu du focus groupe secondaire à Namur, le 18 février 2011, p. 4-5

Les leviers par ordre d'importance



différents leviers issus de notre enquête par ordre d'importance.

Dans ce cas-ci, nous avons décidé de rassembler sur un même graphique les différents résultats afin de parvenir à une lecture plus pratique.

a) Le soutien de la direction

Premièrement, nous constatons l'importance que les enseignants donne au soutien du projet par la direction. Celui-ci joue un rôle décisif dans la concrétisation du projet et sa légitimité aux yeux du reste des acteurs de l'établissement scolaire. La direction a le rôle dominant dans le processus de décision et tout professeur qui a la volonté de mettre en place un nouveau projet, doit obligatoirement passer par celle-ci. Mais ne pensons pas que les choix ne dépendent que d'elle, car elle aussi, est dictée par des décisions qui la domine et qu'elle doit respecter au maximum.

Nous pouvons également noter son rôle en tant que personne relais vers d'autres directions. Ceci représente un levier non négligeable qui permet de propager l'ErE, non seulement au sein de l'école, mais aussi dans d'autres établissements scolaires.

b) L'implication des élèves

Deuxièmement, les enseignants interrogés insistent sur l'importance de l'implication des élèves. En effet, ceux-ci sont les principaux acteurs du projet. Particulièrement, dans le cadre de la campagne « Ecole pour Demain », où les élèves mènent l'audit dans leur établissement. Il reste primordiale pour s'engager dans un processus d' ErE, que les étudiants s'impliquent dans la gestion de leur école et par conséquent de leur environnement.

c) Les ressources extérieures

Concernant le levier suivant, a été mis en avant, le coup de pouce que représente les ressources extérieures dans leur apport substantiel en éducation relative à l'environnement. Dans le contexte de notre échantillon, les enseignants ont participé à un projet proposé par une association extérieure et se sont donc reposés plus particulièrement sur son soutien, ses connaissances en gestion environnementale et son encadrement pendant la réalisation du projet. Bien évidemment, ce contexte n'est pas toujours tel que celui-là et cela expliquerait pourquoi ce levier ressort de façon moindre de l'enquête encadrée par les Assises de l'ErE et EDD.

Reprenons ces paroles d'une enseignante : « *La collaboration avec les associations permet de se former à un niveau personnel, ce qui aura une répercussion sur la qualité des cours. Ça ouvre des portes sur des connaissances et des envies.* »³⁴

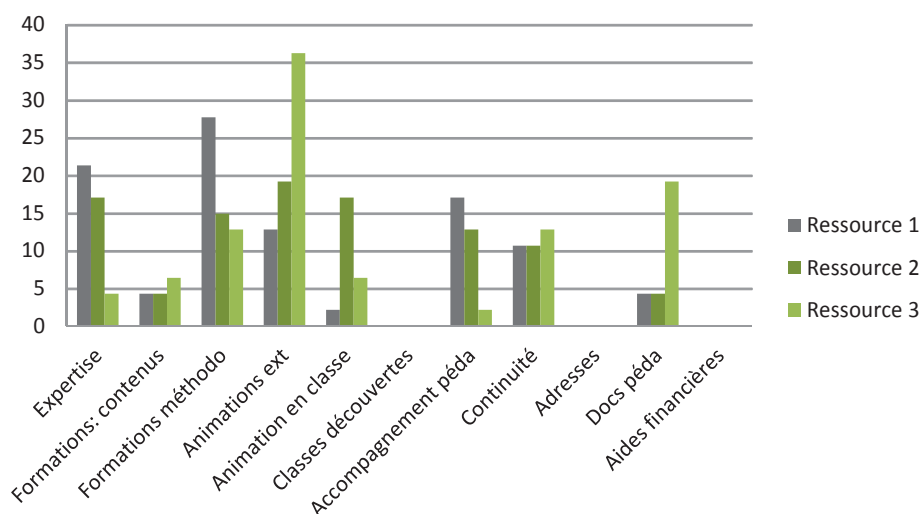
A ce sujet, nous pouvons approfondir notre analyse et observer les résultats issus de notre enquête concernant la nature de ces ressources extérieures et quelles sont celles qui ont davantage facilité le travail des enseignants. En nous basant sur le graphique ci-dessous, plusieurs ressources ressortent de manière plus prononcée.

3.2.4.2 Les ressources extérieures : observation et analyse des résultats

La question posée était : « ***Sur quelles ressources vous appuyez-vous ? (Noter les trois propositions les plus importantes pour vous en les numérotant par ordre d'importance (de 1 à 3))*** »

34 Assises de l'ErE et EDD à l'école (2011), *Compte-rendu du focus groupe secondaire à Liège*, le 15 février 2011

Ressource extérieure par ordre d'importance



Premièrement, la formation concernant la méthodologie d'un projet en éducation à l'environnement apparaît comme un appui indissociable de la réussite de celui-ci. Comme nous l'avions mentionné dans la partie portant sur les obstacles, les enseignants ont une certaine crainte de l'ErE, du fait de ne pas parvenir à l'intégrer dans leur cours et de pouvoir en transmettre les valeurs centrales. Dans le contexte propre à la campagne « Ecole pour Demain », une aide extérieure concernant la méthodologie du projet est donnée mais ne couvre pas l'entièreté des besoins des enseignants. En effet, nous remarquons que peu de professeurs ont mis en avant l'importance des formations au niveau des contenus disciplinaires. .

Nous pouvons aussi noter, le résultat obtenu par « l'expertise en gestion environnementale », avec plus de 20 pour cent. Celui-ci est incontestablement lié à notre contexte de recherche où l'association encadrante (COREN) est spécialisée dans le management environnemental dans les écoles. En effet, dans l'étude des Assises de l'ErE et DD, cette ressource ne ressort qu'à hauteur de 6 %, ce qui est relativement faible.

Cette comparaison, nous permet de faire ressortir que lorsque qu'il y a une bonne transmission des connaissances et des méthodologies environnementales de la part des associations extérieures, les enseignants ont tendance à s'appuyer dessus. Ceci prouve probablement l'importance des formations initiales en éducation à l'environnement et le besoin de transmettre, de la part des associations, une information de qualité.

Voici les paroles d'enseignants³⁵ : « *Nous avons eu besoin de l'association pour démarrer notre projet. Heureusement qu'ils étaient là pour nous guider. Ça nous a permis d'acquérir une méthodologie de base. On a été à une formation de méthodologie de projet avec les élèves et c'est ça qui a tout lancé.* », « *La formation des professeurs est primordiale, c'est l'élément principal. S'il a aimé ce qu'il a appris, il l'intégrera d'années en années à son cours. Il faut que ça aille plus loin qu'une simple animation réalisée ponctuellement par un intervenant extérieur.* »

Dans la même catégorie, « l'accompagnement pédagogique » apparaît comme une ressource sur laquelle s'appuient les enseignants, à hauteur de 17 pour cent. Dans l'enquête des Assises, celle-ci obtenait 11 pour cent des réponses. A nouveau, la campagne « Ecole pour Demain » offre cet accompagnement et reste partenaire tout au long du projet, ce qui explique sûrement son résultat plus important.

Nous pouvons reprendre les paroles d'un intervenant extérieur qui s'est exprimé à ce sujet lors du focus groupe secondaire, à Bruxelles, le 27 janvier 2011³⁶ : « *Il faut renforcer l'évolution du rapport collaboratif entre écoles et associations. L'accompagnement pédagogique des associations devrait servir à accompagner des projets scolaires et pas seulement pour faire des animations ponctuelles. L'objectif est de produire des outils adaptés et utiles afin de garantir une continuité dans les actions. De quoi les écoles ont-elles besoin de la part des associations ? Sur quels types d'actions s'appuient-elles ? Les associations de leur côté proposent ce dont les écoles auraient le plus besoin selon leur vision, à savoir l'accompagnement pédagogique. C'est aussi dans cet accompagnement qu'ils voient le plus d'intérêts à leur travail. Notamment au niveau de la continuité.* »

Au niveau des animations en classe et en extérieur, ces ressources obtiennent respectivement, au niveau des deuxièmes catégories, 17 et 19 pour cent des réponses. Il s'agit en effet, de supports sur lesquels, les enseignants s'appuient mais pas prioritairement. Notre enquête portant davantage sur une pédagogie de projet est moins portée sur des animations ponctuelles comme cela peut-être souvent le cas dans d'autres situations. En effet, de manière générale, ce sont ces ressources avec les documents pédagogiques qui aident les enseignants du secondaire interrogés lors des Assises, avec des valeurs environnantes les 15 pour cent.

35 Assises de l'ErE et EDD à l'école (2011), *Compte-rendu du focus groupe secondaire à Namur*, le 18 février 2011, p.8

36 Assises de l'ErE et EDD à l'école (2011), *Compte-rendu du focus groupe secondaire à Bruxelles*, le 27 janvier 2011, p.7

D'une manière générale, il est plus difficile pour une école d'introduire dans son organisation un accompagnement pédagogique à long terme qu'une ou plusieurs animations ponctuelles qui sont généralement calquées de façon à correspondre parfaitement aux horaires de cours. Les associations sont plus souvent demandées pour effectuer des animations « one-shot » sur des thèmes variés liés à l'environnement, alors que pour elles, ils seraient plus intéressant d'entamer une collaboration plus approfondie avec les écoles pour y introduire les concepts liés à une éducation à l'environnement, non seulement dans le cadre d'un cours ou d'une classe mais à l'ensemble de l'établissement avec objectif de le rendre autonome dans ses actions afin de pérenniser cette pédagogie nouvelle.

En se référant à notre enquête, on remarque que lorsque l'école se livre à un projet de plus longue haleine, les enseignants reconnaissent l'importance d'un accompagnement pédagogique qui leur permettent sans doute de rythmer leur travail, de constater les avancées, d'entrevoir plus clairement les freins et par conséquent les leviers nécessaires à la réussite du projet. Il faut bien se dire que l'association extérieure ne veut aucunement prendre le rôle de coordinateur de projet dans le cadre de cet accompagnement mais bien apporter son expertise, ses connaissances, sa méthodologie en terme d'ErE, facteurs complémentaires aux connaissances, expertise et méthodologie des enseignants au niveau du terrain propre à l'Ecole.

Afin d'illustrer ces propos, citons les pensées d'un intervenant extérieur lors des Assises de l'ErE et DD : *« Les écoles plébiscitent plus les animations et les associations extérieures pointent l'accompagnement pédagogique. Les associations prestent beaucoup d'animations ponctuelles mais sont plus intéressées de pouvoir suivre ce dans quoi le contenu qu'elles amènent s'intègre. Cela traduit un souhait de travailler en collaboration avec l'enseignant plus qu'en support ponctuel, qui est le plus courant. »*³⁷

Maintenant que nous avons entrevu les différentes ressources extérieures sur lesquelles se sont appuyés nos enseignants, nous pouvons continuer d'analyser les autres leviers mis en avant au cours de notre enquête.

³⁷ Assises de l'ErE et EDD à l'école (2011), *Compte-rendu du focus groupe secondaire à Namur*, le 18 février 2011, p.7

d) La visibilité du projet

La visibilité du projet dans l'école est aussi un moteur qui mène à la réussite de celui-ci. Ce levier est relevé par les enseignants de manière égale et repose sans doute sur le fait que la reconnaissance et la légitimité de leur travail avec les étudiants passe par une communication de celui-ci au sein de l'établissement scolaire. On peut imaginer que d'appuyer sur ce facteur influence l'implication des élèves et peut-être aussi celle d'autres acteurs au sein de l'école et extérieurs à celle-ci.

e) La valorisation du projet en externe

En troisième position, les professeurs mettent en avant la valorisation du projet en externe comme levier à l'implication des élèves, à la reconnaissance et à l'intérêt du travail mis en place. A nouveau, ce facteur a très peu été évoqué dans l'enquête des Assises mais cela s'explique par le contexte propre à la campagne « Ecole pour Demain » qui se finalise chaque année par un événement extérieur « le forum pour les écoles en Développement Durable ». Celui-ci est l'occasion pour chaque école participante, de présenter leur projet à d'autres groupes de travail et d'aller à leur rencontre. C'est également un temps pour obtenir leur label « Ecole pour Demain » au vu du travail fourni et des résultats obtenus durant l'année.

Nous y avons participé cette année 2011-2012, au centre culturel Marcel Hicter - La Marlagne à Wépion. Il s'agit en effet d'un moment qui semble très important, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. On ne peut s'empêcher de remarquer la qualité des stands et la motivation des jeunes à nous expliquer leur projet. La présence de certains ministres fait son effet et donne aux projets une dimension encore plus riche aux yeux des participants.

Ce résultat d'enquête permet de mettre en avant que l'Éducation à l'Environnement ne doit pas se restreindre qu'au cadre scolaire mais doit être également reconnu dans ses actions, ses avancées, ses résultats à un niveau plus large pour prendre de la consistance aux yeux de acteurs extérieurs et assurer sa continuité. Reprenons les paroles de Luc Michiels de l'association Green³⁸ : « *La promotion de l'ErE : ce n'est pas seulement faire connaître les outils, mais aussi reconnaître les initiatives mises en place. Enfin, c'est l'idée de faire des événements phares de façon coordonnée entre institutions : forum, rencontre entre jeunes et*

³⁸ Assises de l'ErE et EDD à l'école (2011), *Groupe de Travail institutionnel, Compte-rendu du sous-groupe secondaire*, décembre 2010, p. 10-11

adultes. Faire connaître, reconnaître et mettre une émulation par des événements phares, ce serait une promotion plus cohérente de l'ErE et permettrait de résoudre certains soucis : se sentir seul dans son école, temps, valorisation de la participation des jeunes. »

f) La présence d'un projet d'établissement

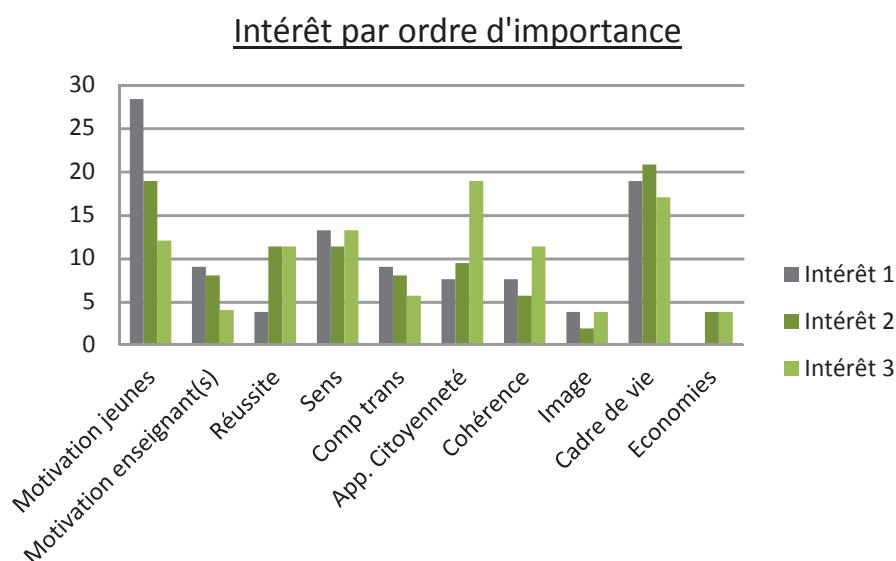
Un levier qui n'est que très peu ressorti est « la présence d'un projet d'établissement ». Ce résultat ne nous étonne qu'à moitié du fait de l'analyse des obstacles dans la partie précédente. En effet, l'absence de réel projet d'établissement peut avoir de lourdes conséquences sur la motivation des enseignants, sur les problèmes de temps de travail, sur la continuité du projet, etc... Nous constatons un résultat similaire lors de l'enquête des Assises (5%). Il est donc assez évocateur du besoin qui existe dans ce domaine. La présence d'un projet d'établissement peut être vue comme un outil qui assurerait la continuité de l'ErE dans l'école. Nous sous-entendons qu'il permettrait, par sa présence, de laisser davantage d'espace à des actions dans le domaine de l'éducation à l'environnement en libérant le temps nécessaire à leurs mises en pratique, autant sur le point de vue administratif, organisationnel, collaboratif et finalement pédagogique. Car, comme nous l'avons déjà énoncé précédemment, pour faire de l'ErE, il est nécessaire de combiner une série de facteurs propres au monde de l'enseignement qui ne peuvent se compléter qu'en présence d'un projet global à l'établissement afin d'y trouver reconnaissance, légitimité, motivation, intérêt et finalement changements sur le long terme.

Nous allons maintenant aborder une autre catégorie de facteur qui a, elle aussi, toute son importance : les intérêts à mettre en place un projet d'Éducation à l'Environnement.

3.2.5 Les intérêts : observation et analyse des résultats

Cette partie de l'enquête va nous permettre d'entrevoir quels sont les effets favorables de l'ErE perçus par les enseignants et de déterminer, plus précisément, sur quels facteurs accentuer les efforts pour favoriser le développement de l'ErE à l'école.

Le graphique suivant reprend, comme toujours, les pourcentages obtenus pour chaque intérêt par ordre d'importance.



a) La motivation des jeunes

Nous pouvons de suite remarquer que le projet a une influence positive sur la motivation de jeunes qui obtient, dans la première catégorie, 28 pour cent. Nous pouvons en déduire qu'une pédagogie de projet provoque donc un effet sur l'implication des élèves dans la réalisation des objectifs à atteindre. Si nous regardons le graphique d'un peu plus près, nous remarquons que l'apport de sens aux apprentissages obtient un résultat de l'ordre de 13 pour cent. Celui-ci va de pair avec une plus grande motivation des jeunes, car ceux-ci par l'apprentissage, basé sur l'action et l'expérience, donnent davantage de sens et cohérence aux matières abordées. Le simple fait d'appliquer la théorie dans leur environnement proche, les rend sensible à leur milieu et permet d'y trouver une certaine utilité et responsabilisation. Dans le même sens, le facteur « réussite » obtient 11 pour cent dans les deuxième et troisième catégories.

b) L'amélioration du cadre de vie

Un autre effet favorable qui est particulièrement mis en avant et ce dans les trois catégories est, l'amélioration du cadre de vie de l'école (entre 15% et 20%). Les enseignants pointent davantage celle-ci que dans l'étude menée par les Assises par le simple fait qu'ils ont participé, dans le cadre de cette enquête, à un projet dont l'un des objectifs est d'améliorer la

qualité de vie au sein de l'école. Nous remarquerons par ces résultats que c'est chose faite.

Comme nous le mettions en avant, le principal thème abordé par les écoles participantes au projet « Ecole pour Demain » était la gestion des déchets. Il est aisé d'imaginer que suite aux actions menées, le cadre de vie se soit amélioré.

c) L'apprentissage à la citoyenneté

Concernant la troisième catégorie, notre attention se porte particulièrement sur l'effet favorable du projet relatif à l'apprentissage de la citoyenneté qui avait obtenu, pour l'enquête des assises, le résultat le plus important (19%).

Mais qu'entend-t-on par le mot « citoyenneté » à l'école ?

« Vivre ensemble et s'impliquer à l'échelle du groupe, de la classe et de l'établissement scolaire à travers des structures participatives et la pratique du débat démocratique. Connaître les droits et les responsabilités des acteurs de l'institution scolaire et les mettre en œuvre. »³⁹

Cette définition nous permet de percevoir les liens qui existent entre l'éducation à l'environnement et l'éducation à la citoyenneté.

Les enseignants portent une grande importance aux valeurs citoyennes dans leur cours et sont donc reconnaissant lorsqu'un projet les mettent davantage en avant. Voici les paroles d'une enseignante⁴⁰ : *« Avec la citoyenneté, il y a un impact direct. Les élèves se sentent plus concernés et ils ont l'impression que leurs actions sont utiles ».*

« L'ErE permet de reconnecter toutes les disciplines autour d'un projet actuel, de son temps. La reconnexion avec la nature est vraiment d'actualité. Les problèmes environnementaux sont un tremplin pour faire de l'éducation à la citoyenneté. Ça permet de reconnecter les apprentissages à la vie, aux enjeux actuels. C'est aussi la possibilité de devenir acteur des choix de sa vie. Reprendre le plaisir de bien manger, réapprendre des savoir-faire plus concrets. »⁴¹

39 MAURER Charly (2008), « L'éducation à la citoyenneté » traduit en français par la Fondation Education et Développement

40 Assises de l'ErE et EDD à l'école (2011), *Compte-rendu du focus groupe secondaire à Bruxelles*, le 27 janvier 2011, p. 7

41 Assises de l'ErE et EDD à l'école (2011), *Compte-rendu du focus groupe secondaire à Namur*, le 18 février 2011, p. 9

d) La motivation des enseignants

La motivation des enseignants fait partie des effets favorables les plus faiblement représentés dans ce graphique. Si nous revenons aux propos concernant l'obstacle que représentait le manque d'intérêt des enseignants à l'ErE, ce résultat ne nous étonne pas vraiment.

Un des challenges relatif au développement de l'ErE à l'école est de donner envie aux professeurs de porter ces projets. Ils donneront plus vite de leurs temps pour des projets qui les soutiennent dans leurs cours. En effet, il y a un temps qu'ils sont prêts à consacrer s'ils voient que le domaine est susceptible de pénétrer leurs pratiques professionnelles, leurs missions. Nous en revenons à l'importance de parvenir à intégrer l'ErE dans le cursus, à reconnaître les portes d'entrées à ces pratiques dans les programmes disciplinaires.

Conclusion générale:

Synthèse, pistes d'amélioration et perspectives

Dans le cadre de cette synthèse, il est intéressant de noter que l'ensemble des étapes de notre travail, passant du cadre international au cadre national et pour finir à l'établissement scolaire lui-même, nous ont permis de percevoir les liens qui existent entre ces trois niveaux. Autrement dit, nous pouvons avancer, suite à notre analyse, que les difficultés propres à la définition de la l'Education relative à l'Environnement, issus de l'interdisciplinarité, de la pédagogie de projet..., ont des incidences directes sur la mise en valeur de l'ErE au sein de l'institution nationale, caractérisé ici par une organisation institutionnelle et structurelle complexe, qui pousse à mettre en œuvre de réelles prises de décision dans la perspective d'une pleine intégration de l'ErE dans le monde scolaire. Celui-ci doit alors faire face à des obstacles de natures variées que nous avons, par le biais de notre enquête, tenter de définir. Par ce jeu d'influence, nous constatons, dans le contexte propre à l'éducation relative à l'environnement, une multiplication des obstacles au fur et à mesure que l'on réduit notre échelle d'analyse. L'école étant un lieu privilégié, à l'image de la société, il est primordiale aujourd'hui d'axer nos stratégies de développement de l'ErE tant au niveau interne à l'établissement qu'aux niveaux supérieurs.

En guise de conclusion, nous allons maintenant synthétiser brièvement nos résultats d'enquête en revenant à nos objectifs et hypothèses de départ. Pour ensuite, mettre en avant des pistes d'améliorations dans la perspective d'un meilleur développement de l'ErE à l'école.

Synthèse de l'enquête

a) Objectifs

- L'objectif direct : De quelle nature sont les difficultés rencontrées par le corps académique de l'enseignement scolaire secondaire, dans la mise en place d'un projet d'éducation à l'environnement, « Écoles pour Demain »?
- L'objectif indirect : Existe-t-il des moyens, des leviers afin de contourner ces difficultés?

Nous sommes parvenus, par la complémentarité de notre enquête et celle encadrée lors des Assises de l'ErE et DD, à mettre en avant les difficultés les plus rencontrées par les enseignants. Nous avons pu remarquer de nombreuses similitudes au niveau des résultats et

pointer notamment sur des obstacles d'ordre différent. Ce qui reste évident est qu'il existe des obstacles et que ceux-ci sont de nature variée et qu'il est très complexe, pour le corps professoral, d'y trouver l'équilibre nécessaire à la mise en place d'un projet d'éducation à l'environnement.

Tableau de synthèse :

Obstacles structurels et organisationnels	Obstacles d'ordre personnel	Obstacles pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Manque de temps (coordination, réunion...) ⤴ Difficulté d'organiser les horaires (sorties, interdisciplinarité, actions concrètes) ⤴ Manque de moyens (matériels, finances...) ⤴ Continuité du projet 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Projet porté par une personne seule (manque d'intérêt des collègues et/ ou de la direction) ⤴ Trop d'investissement bénévole 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Difficultés d'intégrer l'Éducation relative à l'Environnement dans le cursus ⤴ Manque de formation initiale

Suite à la classification de ces difficultés et leur analyse, nous avons mis en avant certains leviers qui avaient facilités la tâche de nos enseignants dans la mise en place de leur projet d'ErE. Ci-dessous, en voici un bref rappel :

- Le soutien de la direction
- L'implication des élèves
- Les ressources extérieures
- La visibilité du projet
- La valorisation du projet en externe

Ces différents leviers touchent également à la sphère structurelle, organisationnelle, personnelle et pédagogique. Ils ont été mis en avant car leur présence ont permis de faciliter le travail des enseignants et sont donc des domaines d'intervention à approfondir pour peut-être parvenir à contourner les obstacles énoncés ci-dessus. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il

n'existe pas d'autres leviers à renforcer, car comme nous l'avons vu, la présence d'un projet d'établissement, d'un travail transdisciplinaire, de liens entre les projets et les programmes qui sont peu ressortis de notre enquête, sont des domaines d'action tout aussi importants, sur lesquels il faut continuer d'appuyer.

Comme nous l'avons vu, l'ensemble de ces obstacles et leviers sont étroitement liés et l'avancée dans un certain domaine aura sans aucun doute une influence, que l'on espère positive, sur un autre domaine.

b) Hypothèses

- ♣ Le fait de rencontrer des difficultés relative à la mise en place de projets d'ErE, nuit à la continuité de ce genre d'activités dans l'établissement scolaire.
- ♣ Le fait qu'il n'existe pas de liens clairs entre les projets d'ErE et les programmes disciplinaires, freine à la mise en pratique de ce type d'activités.
- ♣ Le travail transdisciplinaire requis par la mise en place d'une éducation relative à l'environnement est une difficulté non négligeable ressentie par le corps professoral.
- ♣ Le fait qu'il existe un nombre important de sollicitations extérieures à l'établissement scolaire dans le cadre d'activités environnementales, est un frein à l'envie d'y adhérer.

Les trois premières semblent se vérifier au vu des résultats obtenus. En effet, nous avons mis en avant les problèmes de continuité du projet lié aux difficultés d'ordre structurel et personnel. En ce qui concerne les liens entre les projets d'ErE et les programmes, nous avons fait référence à des problèmes de nature pédagogique qui ont une incidence non négligeable sur l'intérêt des enseignants à pratiquer l'ErE dans leur cours. La troisième hypothèse met en avant à la fois le manque de temps de coordination (par conséquent la solitude et le travail bénévole), mais aussi des difficultés d'ordre pédagogique liées au côté interdisciplinaire de l'éducation à l'environnement. Finalement, notre dernière hypothèse porte sur un obstacle qui n'est pas ressorti de notre enquête, celle-ci abordant un projet d'ErE en particulier. Nous n'avons donc pas pu vérifier si un trop grand nombre de sollicitations extérieures était considéré comme un frein ou non. Par contre, à ce sujet, nous avons pu mettre en avant le rôle important d'une collaboration entre des intervenants extérieures et les enseignants dans le cadre de projets d'ErE.

Les pistes d'améliorations

L'éducation à l'environnement, comme nous l'avons démontré tout au long de ce travail, est semée de difficultés relatives à son développement au sein du monde scolaire. Par difficultés, nous n'entendons pas impossibilités car, nous l'avons remarqué, il existe à l'heure actuelle de nombreuses initiatives et mesures qui encouragent à son intégration dans les établissements scolaires. Nous allons tenter ici, de mettre en avant, dans la continuité de notre travail de recherche, les différentes pistes d'améliorations qui seraient intéressantes d'appuyer dans les perspectives futures propres à cette pédagogie nouvelle.

Premièrement, nous pouvons insister sur la nécessité, encore aujourd'hui, de renforcer les accords de coopération sur l'éducation relative à l'environnement, afin de mettre en place des stratégies communes et dégager les moyens humains et financiers utiles à la réalisation des objectifs.

Deuxièmement, l'existence du décret « missions » devrait pousser davantage à l'élaboration, propre à chacune des entités scolaires, d'un projet d'établissement reconnaissant la pleine existence de l'ErE dans leurs visions pédagogiques. En effet, les obstacles d'ordre structurel que nous avons pointé dans ce travail, montrent l'importance de l'existence d'un projet commun pour éloigner les problèmes qui touchent au temps de travail, à la coordination de projets et finalement à leur continuité dans le temps.

Ensuite, nous insisterons sur le fait qu'il est primordial de mettre en place un travail approfondi au niveau des programmes scolaires, dans la perspective d'une reconnaissance de l'ErE dans les thèmes abordés, les méthodes d'apprentissages, l'organisation des cours et les liens entre ceux-ci, afin de faciliter son appropriation et sa reconnaissance auprès des enseignants.

Notons également les lacunes qui persistent quant à la formation initiale relative à l'éducation à l'environnement. En effet, nous avons mis en avant, la demande qui existe dans ce domaine et le besoin du corps enseignant de se sentir plus en symbiose avec ce nouveau type de pédagogie, tant au niveau du contenu qu'au niveau méthodologique.

Nous pouvons alors rebondir sur la nécessité de renforcer, encore et toujours, les partenariats entre le monde scolaire et le monde extérieur dans une perspective d'apports mutuels et complémentaires essentiels au bon développement de l'ErE à l'école.

Finally, we must encourage more recognition, to the valorisation of projects implemented in schools, both at the internal level by a better visibility, which requires releasing additional material and financial resources from public authorities, or at the external level, by organizing events that recognize actions, advances and results obtained and that ensure the sustainability of projects.

Les perspectives de l'ErE à l'école

At the level of the perspectives of ErE within the school institution, no doubt should subsist as to its place and role, as well as at the pedagogical level as at the level of values that it carries for the young themselves and for society in general. Several elements lead us to think that it is necessary to persist and encourage continuing in this direction.

Firstly, the objectives and the finalities that rhythm education to the environment are now unavoidable in the current context, whether at the economic, social and environmental level.

Secondly, we are facing a situation that one can qualify as a crisis and teaching needs new bases that bear at once on knowledge, know-how and will-to-act. Leaving room for an apprenticeship based on experience to better grasp the world that surrounds us and finally to better respect it, is essential and part of the missions that the school institution attributes to itself.

Finally, our work has allowed us to highlight that there are varied interests in engaging in an education to the environment. We can insist on the growing motivation of young people to get involved in projects that link them to their daily lives and that consequently allow them to find meaning in their actions and their apprenticeships. The improvement of the living conditions is also perceived as a favorable effect on the development of ErE in school, through the coherence that is established between discourse and actions. We also note, the place given to apprenticeship in citizenship, a value that is unavoidable in an institution that must have as its primary role to form young people of today into citizens of tomorrow and responsible.

L'éducation relative à l'environnement n'est pas seulement un moyen pour améliorer notre apprentissage, elle est aussi une fin, car elle tente d'améliorer de jour en jour la relation essentielle mais fragile qui nous lie à notre environnement.

Nous concluons notre travail en reprenant ces paroles, « *L'éducation relative à l'environnement est cette dimension essentielle de l'éducation fondamentale qui concerne notre relation au milieu de vie, à cette " maison de vie partagée ". Au niveau personnel, l'éducation relative à l'environnement vise à construire une " identité " environnementale, un sens de l'être-au-monde, une appartenance au milieu de vie, une culture de l'engagement. À l'échelle des communautés, puis à celle de réseaux de solidarité élargis, elle vise à induire des dynamiques sociales favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio-écologiques et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent.* » (SAUVE, 2007)

Bibliographie

Livre :

ETIENNE J., BLOESS F., NORECK J-P. Et ROUX J-P., (1997), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Hatier.

GERARD F-M. et ROEGIERS X., (1993), *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, De Boeck Université

GIOLITTO P., (1982), *Pédagogie de l'environnement*, Paris, PUF

GIOLITTO P. et CLARY M., (2001), *Education à l'environnement*, Paris, Hachette Education.

GUILLEAUME C., (2006), *Guide pédagogique pour une éducation relative à l'environnement*, Bruxelles, De Boeck

IMBERT M., (2010), *Education à l'Environnement et Institution Scolaire : Qu'est ce qui bloque ? Les freins au développement de l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire française* », Grenoble, Editions Universitaires Européennes.

JAVEAU C., (1985), *L'enquête par questionnaire, manuel à usage du praticien*, Bruxelles, Université de Bruxelles

QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L., (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod

OCDE, (1991), *Environnement, école et pédagogie active*, Paris, CERI

OCDE, (1994), *Evaluer l'innovation dans l'éducation à l'environnement*, Paris, CERI

OCDE, (1995), *L'éducation à l'environnement pour le XXI^e siècle*, Paris, CERI.

SAUVE L., (2002), *L'éducation relative à l'environnement : école et communauté, une dynamique constructive : guide de pratique et de formation*, Québec, Hurtubise

SAUVE L., (1997), *Pour une éducation relative à l'environnement*, Guérin, Montréal.

SAUVE L., (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique*, Guérin, Montréal

SAUVE L., (2001), *Education et Environnement à l'école secondaire*, Québec, Les Editions Logiques

RESEAU ECOLE ET NATURE., (1996), *Eduquer à l'environnement par la pédagogie de projet, un chemin d'émancipation*, Paris, L'Harmattan

SINGLY (de) F., (2005), *L'enquête et ses méthodes : Le Questionnaire*, Paris, Armand Colin

STEGENS P., (1993), *De l'étude du milieu vers l'éducation relative à l'environnement*, Liège, Institut d'Eco-Pédagogie.

TISSIER B., (1998), *Education-Formation-Environnement*, Economica, Paris.

UNESCO, (1977), *Tendances de l'éducation à l'environnement*, Paris, Unesco

Articles de revue scientifique :

DELFOSSÉ P., « L'ErE à l'école, présente mais peut mieux faire », in *Symbioses*, vol 51, été 2001, pp.8-9

GERARD R., « Education à l'environnement vers un Développement durable : réseau et mouvement », in *le Sociographe*, n°29, mai 2009, pp. 27-37

LANGOUCHE A.S., PETIT V., PHILIPPE M.C. Et ROMAINVILLE M., « Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre », in *Informations Pédagogiques*, n°24, mars 1996.

SAUVE L., (1997), « L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 1, pp. 169-187.

SAUVE L., (2001-2002), « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinences et défis », in *Education Relative à l'Environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, volume 3, pp.21-36

Chapitre d'ouvrage collectif :

SAUVE L., (1998), « L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable ». In Jarnet, A., Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A. et Clarkin, P. (dir.) (1998) *A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world ? Proceedings of an online colloquium held on October 19th 1998*, p. 57-70

Colloques/Conférences/Rapport :

Commission de l'éducation, de la communication et des affaires culturelles (2012), *Education au développement durable*, Recueil des contributions des sections de l'Assemblée parlementaire de la Francophonie, Bruxelles, 29-30 mars

Inspection Générale de l'Education Nationale (2003), *L' ducation relative à l'environnement et au développement durable*, Rapport   Monsieur le Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche,

Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU (1987), *Notre avenir à tous*, avril 1987

Université des Nations Unies (1998), *Débat thématique : « L'enseignement supérieur et le développement humain durable »*, Paris.

Unesco (1977), *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement*, Tbilissi, 1' – 26 octobre 1977

CODESC (1999), Observation générale n  13, adoptée en décembre 1999, E/C.12/1999/10, § 1.

Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation (1992), *Programme cadre en matière d'éducation à l'environnement : Enseignement secondaire*, Centre technique de l'enseignement de la Communauté française, Frameries

Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement durable, à l' cole (2011), *Compte-rendu du focus groupe secondaire à Namur*, le 18 février 2011

Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement durable, à l'école (2011), *Compte-rendu du focus groupe secondaire à Liège*, le 15 février 2011

Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement durable, à l'école (2011), *Compte-rendu du focus groupe secondaire à Bruxelles*, le 27 janvier 2011

Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement durable, à l'école (2011), *Groupe de Travail institutionnel, Compte-rendu du sous-groupe secondaire*, décembre 2010

Page web :

Réseau IDée (2008), *L'éducation relative à l'environnement (ErE) : pourquoi, comment, pour qui, vers quoi ?* Dans Parcours d'ErE, http://www.reseau-idee.be/parcours_ere/index_pdf/parcours-ere.pdf, consulté le 10 avril, 2012

DGPC (1977), Circulaire n°77-300 du 29 août 1977, *Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement*, dans instructions pédagogiques, http://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977_115218.pdf, consulté le 16 avril 2012

Ministère de la Fédération Wallonie – Bruxelles, *Organisation générale de l'enseignement*, <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568>, consulté le 10 mai, 2012

Ministère de la Communauté française, Décret - 268 (2011-2012) - N° 1028, *Décret du 20 décembre 2011 portant assentiment à l'Accord de coopération entre la Communauté française, la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale relatif à l'Éducation, à l'Environnement, à la Nature et au Développement durable*, <http://archive.pfwb.be/10000000109b0df>, consulté le 12 mai, 2012

Etablissement public Decroly, *Charte Decroly*, http://ecole.decroly.free.fr/pedagogie/Charte_Decroly.pdf, consulté le 10 mai, 2012

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*, <http://users.skynet.be/IEF.be/articles/leg/decret240797/decret240797.pdf>, consulté le 12 mai 2012, p.3

La Région Wallonne (1995), *Ecole pour Demain*, www.coren.be, consulté le 20 mai, 2012

Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011), *l'ErE-DD à l'école, rapport d'enquête*, <http://assises-ere.be/pdf/Presentation-resultats-finaux.pdf>, consulté le 10 juin, 2012

Assises de l'Education de l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011), *Dossier de Présentation des Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable 2010-2011*, http://assises-ere.be/presentation_assises/pdf/assises-def.pdf, consulté le 10 mai, 2012

Coordination Environnement (2010), *Compte rendu de l'atelier d'échange du 29 septembre 2010*, http://assises-ere.be/focus-groups/pdf/Compte_rendu_coren1.pdf, consulté le 12 mai, 2012

Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011), *l'ErE-DD à l'école, rapport d'enquête*, <http://assises-ere.be/pdf/Presentation-resultats-finaux.pdf>, consulté le 10 juin, 2012

Assises de l'Education de l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011), *Dossier de Présentation des Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable 2010-2011*, http://assises-ere.be/presentation_assises/pdf/assises-def.pdf, consulté le 10 mai, 2012

Coordination Environnement (2010), *Compte rendu de l'atelier d'échange du 29 septembre 2010*, http://assises-ere.be/focus-groups/pdf/Compte_rendu_coren1.pdf, consulté le 12 mai, 2012

Annexes