

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

**« L'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement fondamental belge  
francophone : de la théorie à la pratique »**

Mémoire de Fin d'Etudes présenté par  
Halin, Claire  
en vue de l'obtention du grade académique de  
Master en Sciences et Gestion de l'Environnement  
Finalité Gestion de l'Environnement M-ENVIG

Année académique 2020-2021

Directeur : Professeur Timmermans

***Merci*** Mr. Timmermans, pour votre confiance dans le projet, pour vos précieux éclaircissements et pour votre suivi.

***Merci*** Papa, pour ta patience et pour ton œil attentif et bienveillant.

***Merci*** Maman, pour ta passion inchangée pour les pédagogies actives, qui construisent les enfants.

## Table des matières

|   |    |
|---|----|
| <b>Résumé</b>   | 1  |
| <b>Introduction</b>   | 2  |
| <b>1. L'éducation relative à l'environnement</b>  | 7  |
| <b>1.1. L'ErE, un projet d'engagement collectif</b>   | 8  |
| <b>1.2. L'ErE, un champ de recherche</b>  | 10 |
| 1.2.1. La dimension politique   | 10 |
| 1.2.2. La dimension critique  | 10 |
| 1.2.3. La dimension éthique   | 11 |
| 1.2.4. Education à la citoyenneté et éducation au développement durable   | 11 |
| <b>1.3. L'ErE : un champ de pratiques</b>   | 14 |
| 1.3.1. Le cadre légal   | 16 |
| 1.3.1.1. Conclusion   | 19 |
| 1.3.2. Les outils   | 19 |
| <b>1.4. Conclusion</b>  | 20 |
| <b>2. Interrogations pratiques sur l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement fondamental belge francophone</b> | 22 |
| <b>2.1. Présentation de l'échantillon</b>   | 22 |
| <b>2.2. Les difficultés rencontrées</b>   | 27 |
| 2.2.1. Les difficultés et les limites liées au respect du programme   | 28 |
| 2.2.2. Les difficultés et les limites liées à la formation initiale et continue   | 30 |
| 2.2.2.1. La formation initiale des enseignant.e.s   | 30 |
| 2.2.2.2. La formation continue des enseignant.e.s   | 33 |
| 2.2.3. Les difficultés et les limites liées à la dynamique de l'école   | 38 |
| 2.2.3.1. Le projet d'école  | 38 |
| 2.2.3.2. La solitude  | 39 |
| 2.2.3.3. Les finances   | 41 |
| 2.2.4. Conclusion   | 42 |
| <b>2.3. Les opportunités créées par l'ErE</b>   | 42 |

|   |    |
|---|----|
| 2.3.1. Les opportunités créées pour les enfants         | 43 |
| 2.3.1.1. Apprendre des bases solides                    | 43 |
| 2.3.1.2. Leur donner la parole                          | 44 |
| 2.3.1.3. Les préparer à demain                          | 45 |
| 2.3.2. Les opportunités créées pour les enseignant.e.s. | 45 |
| 2.3.3. « Dehors, j'apprends » de Christine Partoune     | 46 |
| 2.3.4. Conclusion                                       | 47 |
| <b>2.4. Conclusion</b>                                  | 47 |
| <b>3. Discussion</b>                                    | 47 |
| <b>3.1. Les trois dimensions de l'Ere</b>               | 47 |
| <b>3.2. Les outils relatifs aux difficultés</b>         | 49 |
| <b>3.3. Inspirations d'ailleurs</b>                     | 52 |
| <b>Conclusion</b>                                       | 54 |
| <b>Annexes</b>  | 65 |
| Interview 1- LC-Mol                                     | 65 |
| Interview 2 - LC-And                                    | 67 |
| Interview 3 - LC-Wat                                    | 70 |
| Interview 4 -LC-Cin                                     | 73 |
| Interview 5 - LC-Jam                                    | 76 |
| Interview 6 - LC-Beau                                   | 81 |
| Interview 7 - LNC-Ucc                                   | 84 |
| Interview 8 - LCN-Leu                                   | 86 |
| Interview 9 - LNS-Wol                                   | 90 |
| Interview 10 - Off-Bin                                  | 94 |

## Résumé

L'école fondamentale, qui est aujourd'hui obligatoire pour les cinq à douze ans, est l'un des lieux où les enfants passent le plus de temps et où ils.elles apprennent à poser les bases de leur construction. Ces bases sont essentielles car c'est avec elles qu'ils.elles deviendront adultes et qu'ils.elles poseront un regard, une action, une voix, sur notre monde de demain.

Dans ce contexte, l'éducation relative à l'environnement encourage (ErE) les adultes qui les accompagnent à recréer les réseaux –souvent perdus- avec l'environnement, pour les encourager à devenir des êtres critiques et de relations.

L'idée de ce mémoire est de faire le lien entre ce qui est théoriquement prévu par l'ErE, les textes législatifs et les volontés politiques et ce qui est concrètement mis en place dans les écoles fondamentales belges francophones d'aujourd'hui.

Pour ce faire, nous établissons d'abord un état théorique et législatif de l'ErE en Communauté française.

Ensuite, à l'aide de dix interviews menées auprès d'instituteur.rice.s et de directeurs d'écoles fondamentales, nous essayons de comprendre les difficultés qu'ils.elles rencontrent et qui les empêchent d'aller plus loin dans l'intégration de l'ErE dans leurs classes et écoles.

Ces diverses difficultés –peur du non-respect du programme, manque dans la formation initiale et continue, manque de dynamique d'école- sont accompagnées de belles opportunités, dont ils.elles nous parlent aussi et qui équilibrent parfois le tout.

Enfin, nous discutons des écarts observés entre la théorie et la pratique et nous proposons des outils ou des idées qui pourraient limiter ces écarts et encourager les enseignant.e.s et les directeur.rice.s à intégrer de manière plus systémique et interdisciplinaire, l'ErE dans leurs écoles.

## Introduction

Les défis environnementaux actuels et futurs sont nombreux. Pour mieux les appréhender, il faut d'abord les comprendre car c'est leur compréhension qui nous permettra d'agir positivement dans les domaines aussi grands qu'urgents que sont, par exemple, le respect de la nature et de la biodiversité, la gestion des déchets, l'utilisation massive d'eau potable ou encore le potentiel de développement durable des générations futures. Tant de défis qu'il faut prendre à bras le corps si nous souhaitons continuer à être les bienvenu.e.s sur la planète Terre.

L'éducation, qui participe à la formation des adultes et des décideur.euse.s de demain, se déroule en grande partie à l'école puisque, depuis la loi du 19 mai 1914, l'instruction en Belgique est devenue obligatoire pour les jeunes de 6 à 14 ans (Grootaers, 1998, p.140). Par la suite, la loi du 29 juin 1983 a rendu l'école obligatoire à temps plein jusqu'à l'âge de 15 ans et à temps partiel jusqu'à l'âge de 18 ans. Cette loi a ensuite été modifiée par celle du 23 mars 2019 afin d'instaurer l'obligation scolaire à partir de l'âge de cinq ans. Dans l'enseignement maternel et primaire, les élèves passent 28 périodes hebdomadaires de 50 minutes en cours (Décret du 13 juillet 1998, art.3) ce qui équivaut à 6 périodes par jour (sauf 4 périodes le mercredi), soit un tiers de leur journée.

En tant qu'institution, l'école occupe donc une place primordiale dans l'éducation des enfants (Berryman, 2007, p.1) de sorte que nous pourrions décider de la voir comme un lieu d'innovation et d'expérimentation des rapports entre la nature, les sciences et la société (Lange, 2015, p.2). Ce changement de vision (le passage d'une École verticale qui transmet les savoirs à une École dynamique qui construit les savoirs avec les élèves) n'est possible que si on change notre regard sur la relation qui unit l'école à la société. Ainsi, Amerio et Croce, en 2000, (cités par Salomone, 2007, p.4) témoignent de l'évolution de cette société qui était autrefois rigide et organisée en corps fermés et qui est aujourd'hui interconnectée et multiculturelle, en lien avec la planète.

La relation entre l'éducation et l'environnement n'a pas toujours fait sens. En effet, les termes éducation et environnement pris séparément ne renvoient pas nécessairement l'un vers l'autre. Longtemps, les auteur.e.s parlaient soit de la nature, soit de l'éducation, sans forcément les associer. Ou bien, on pensait aux bienfaits de l'environnement dans la nécessité éducative, sans forcément y mettre de terme particulier (Bourquard, 2016, p.21).

Pour les associer, Sauvé propose une typologie de quatre catégories de représentation de la relation éducation-environnement, à savoir :

- une éducation **au sujet de** l'environnement (l'environnement est alors l'objet d'apprentissage). Elle est axée sur le contenu, via l'acquisition de savoirs et de savoir-

faire interdisciplinaires. Nous sommes dans une posture de transversalité curriculaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p.6 ; Girault, Sauvé, 2008, p.11 ; Liarakou, Flogaitis, 2000, p.3 ; Partoune, 2020, p.89).

- une éducation **dans** l'environnement (l'environnement devient le milieu d'apprentissage, la ressource pédagogique). Elle ne prône pas l'acquisition de connaissances ni le changement des comportements mais l'imprégnation physique et affective de l'environnement. La posture est adisciplinaire (Girault, Sauvé, 2008, p.9 ; Liarakou, Flogaitis, 2000, p.4).
- une éducation **par** l'environnement (l'environnement est à la fois un milieu d'apprentissage et une ressource pédagogique, un thème transversal). Elle cherche à favoriser les apprentissages grâce à la confrontation au réel et à la possibilité de mener des actions individuelles et collectives qui permettront de construire un lien entre la personne et son environnement. La posture est à nouveau adisciplinaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p.6 ; Girault, Sauvé, 2008, p.9 ; Partoune, 2020, p.89).
- une éducation **pour** l'environnement (l'environnement que nous devons connaître, gérer et préserver). Elle est l'outil qui permettra de responsabiliser les individus, de changer positivement leurs comportements, de développer une analyse critique et collective des problèmes environnementaux. La posture est ici extracurriculaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p.6 ; Girault, Sauvé, 2008, p.12 ; Liarakou, Flogaitis, 2000, p.4 ; Partoune, 2020, p.89).

(Ayotte-Beaudet, 2015, p.3)

L'apprentissage expérientiel au sujet de, dans, par et pour l'environnement est essentiel car il permet aux personnes de rejoindre leurs besoins profonds (se sentir libre dans son espace, bouger, prendre du plaisir, établir une relation multisensorielle, émotionnelle et intellectuelle avec cet espace,...) et également de développer durablement de l'émerveillement à l'égard de la nature (Partoune, 2020, p.54).

C'est dans ce contexte que l'on peut penser que l'éducation relative à l'environnement pourrait devenir l'un des maillons centraux permettant aux jeunes de vivre et de comprendre pleinement leur environnement. L'ErE « *concerne la relation de personnes et de groupes sociaux à leur milieu de vie proche comme à l'environnement global. Elle est essentielle au développement de sociétés responsables. Elle permet la production et la diffusion de savoirs critiques. Elle favorise le développement de compétences éthiques et stratégiques. Elle stimule, oriente et soutient l'action environnementale, comme elle se nourrit également de cette dernière, pour favoriser la résolution des problèmes contemporains et la construction d'un monde harmonieux* » (Sauvé, citée par le Réseau Idée : « L'Education relative à l'Environnement, c'est quoi? », s.d.)

Actuellement, nous semblons embourbés dans notre volonté de voir les politiques climatiques réaliser le grand changement sociétal nécessaire qui permettra de sortir de notre crise environnementale. Or, ce n'est pas ce qui se passe jusqu'à présent. Peut-être serait-ce le moment d'intérioriser cette volonté en élevant nos consciences à l'écologie (Zaccai, 2019, p.230-233) ? Ce chemin écologique spirituel peut trouver sa source à l'école si les enseignant.e.s sont formé.e.s à l'amorcer et ont en main les outils qui permettront aux élèves de se l'approprier. L'ErE propose ces outils conceptuels et pratiques qui permettent, non plus de considérer l'être humain comme dominant la nature, mais comme voulant comprendre la complexité de la relation qui l'y unit, ainsi que l'interdépendance de tous les phénomènes qui s'y déroulent (Mayer, 1999, p.2).

Ainsi, tous les types de relations éducation-environnement que nous avons vus précédemment font partie de l'ErE. Dans leurs choix pédagogiques, les enseignant.e.s en choisissent parfois l'un, l'autre ou plusieurs, selon le contexte. Bien entendu, effectuer un choix unique risque d'être restrictif et de poser des questions sur la bonne compréhension du caractère multiple de l'ErE, qui exprime sa complexité au travers de l'association de ces quatre relations (Partoune, 2020, p.89).

En 2000, Sauvé attirait elle-même l'attention sur la dernière relation, à savoir : une éducation **pour** l'environnement. En effet, celle-ci est souvent utilisée lorsque l'on veut mettre en avant l'urgence d'agir pour cesser la détérioration de l'environnement. Cependant, elle sous-entend aussi qu'en faisant ce choix, l'éducation perd ses objectifs que sont le développement optimal des personnes et des groupes sociaux en ce qui concerne leur rapport au monde, le développement de la pensée critique, de l'autonomie, des compétences éthiques et d'autres, au profit d'une éducation qui voudrait résoudre un problème exogène (Sauvé, 2000, p.126-127).

Dans l'une de nos interviews, quelqu'un nous disait : *« pour moi, il n'y a pas de problèmes d'environnement. Les problèmes qu'on a sont les problèmes d'êtres humains et il y a des symptômes de problèmes de l'être humain dans l'environnement »*. Cette phrase et l'attention que Sauvé pose quant à l'éducation **pour** l'environnement seront deux points de repères qui nous guideront pour ne pas oublier de voir l'ErE comme un concept multiple et non comme un outil unique.

Pour avancer dans notre chemin écologique spirituel, l'ErE propose des pistes de réflexion environnementales, éducatives et pédagogiques (Réseau IDée : « Présentation du Réseau Idée », s.d.). A travers les nombreuses rencontres internationales qu'elle a suscitées, la littérature toujours plus abondante qui s'écrit à son sujet, les cadres légaux qui l'utilisent et les outils pédagogiques qui ne cessent de se développer, l'ErE a su se frayer une place en tant que concept et outil permettant de concrétiser nos idéaux éducatifs actuels.

Malgré tout cela, nous remarquons qu'elle peine encore parfois à s'imposer face aux techniques pédagogiques traditionnelles et à d'autres formes d'éducation, comme l'éducation au développement durable, qui bénéficie d'une plus grande approbation internationale.



Ce mémoire de fin d'étude s'inscrit dans la volonté de comprendre les difficultés rencontrées par les enseignant.e.s et les directeur.rice.s - de l'enseignement fondamental belge francophone - dans l'intégration de l'environnement à leurs projets pédagogiques.

Dans le cadre de ce travail, nous avons mené dix interviews auprès d'enseignant.e.s et directeurs d'écoles fondamentales belges francophones. Si les témoignages concernant leurs motivations premières et ce qui les anime au quotidien ont été riches, les difficultés qu'ils.elles rencontrent dans l'intégration de l'ErE à leurs projets ont été tout aussi intéressantes. Effectivement, ce sont ces difficultés qui font que leurs collègues/directeur.rice.s/PO ne les suivent pas toujours dans leurs projets, qui les ralentissent et qui, parfois même, les découragent.

Pourtant, ce ne sont généralement ni l'envie ni la motivation concrète qui manquent. Dans l'une des interviews menées, nous pouvions lire ceci : « *Je crois que c'est un des aspects les plus positifs lorsque l'on éduque à l'environnement: c'est porteur de sens (de vie!), c'est concret et permet d'ancrer les enfants dans le présent* ».

C'est donc parce que nous croyons que l'ErE est un outil suffisamment développé et intégrable à notre système éducatif en lui apportant un réel impact positif sur l'éducation, que nous avons décidé de mener ce travail sur les difficultés rencontrées sur le chemin d'une meilleure intégration.

La raison pour laquelle j'ai orienté mon champ de recherche vers l'enseignement fondamental (maternel et primaire) est qu'il me semble que l'assimilation de savoir-être, de savoir-faire et de réflexes est plus facile lors de l'enfance. Amener à la conscience de l'environnement dès l'entrée à l'école permet de construire des bases solides chez l'enfant, qui pourra mobiliser ces bases tout le long de son développement. Le choix de la langue (puisque nous analysons des écoles francophones) a quant à lui été fait car l'enseignement, en tant que matière communautaire, s'organise différemment selon que l'école est francophone ou néerlandophone. Analyser les deux cadres légaux aurait été un travail trop conséquent. Cependant, une interview auprès d'un enseignant d'une école néerlandophone a été réalisée. Celle-ci sera analysée dans la dernière partie du travail, à titre de comparaison avec les autres écoles, puisque son projet pédagogique illustre particulièrement bien le lien entre l'éducation et l'environnement que l'ErE préconise.

Le mémoire comporte trois parties. La première, théorique, retrace ce qu'est l'éducation relative à l'environnement aujourd'hui, à savoir un projet d'engagement collectif, un champ de recherche et un champ de pratique. Nous commencerons par regarder l'ErE en tant que projet d'engagement collectif via trois des textes qui l'ont consacrée internationalement. Ensuite, nous l'appréhenderons en tant que champ de recherche selon trois domaines dans lesquels elle s'insère : la politique, la critique et

l'éthique. Enfin, nous la comprendrons en tant que champ de pratiques dans la Fédération Wallonie-Bruxelles.

La deuxième partie, pratique, se divise en trois sections. La première pose le cadre des interviews réalisées et synthétise celles-ci. La deuxième essaie de dégager certains des grands obstacles rencontrés par le corps enseignant à l'aide des interviews menées. La troisième relève les opportunités créées par l'éducation relative à l'environnement dans les écoles, toujours basées sur les récits des enseignant.e.s et directeurs.

Concernant les interviews, l'échantillon construit ne se voulait pas quantitatif mais avait tout de même pour objectif d'interroger des écoles aux réalités différentes. Ainsi, le panel n'est pas parfaitement représentatif de l'enseignement fondamental belge francophone. Dix interviews ont été menées en tout et nous retrouvons parmi elles une école du réseau officiel et neuf écoles du réseau libre ; une école néerlandophone (qui servira de comparatif dans la troisième partie), une bilingue et huit francophones ; quatre écoles à Bruxelles, cinq en Wallonie et une en Flandre et enfin, plusieurs projets pédagogiques très différents.

Le nombre de cas analysés aurait pu être différent. Dans le cadre de ce travail, il nous est apparu intéressant de ne pas se perdre dans trop d'interviews tout en valorisant la diversité des écoles étudiées.

La troisième partie prendra la forme d'une discussion. Dans celle-ci, nous mettrons les difficultés et les opportunités en lien avec des outils et des propositions concrètes qui ont été menées par divers organismes représentant l'ErE dans les écoles fondamentales belges francophones. Nous n'hésiterons pas à aller voir ce qui se fait dans l'école néerlandophone interviewée ainsi que dans plusieurs pédagogies environnementales différentes.

## 1. L'éducation relative à l'environnement

L'ErE est un concept dont la construction est hétérogène tant dans les acteur.rice.s qui y participent que dans les projets qui s'y développent. Il peut prendre des formes relativement différentes, ne répondant pas à un carcan trop précis puisqu'il se veut profondément multiple et flexible (Girault, Sauvé, 2008, p.21 ; Sauvé, 1997, p.169). Cependant, son objet propre a tout de même été défini par Sauvé comme étant « *la reconstruction du réseau des relations entre les personnes, les groupes sociaux et l'environnement* » via le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu (Sauvé, 2004, p.7 ; Sauvé, 2000, p.130).

En tant que projet d'engagement **collectif**, l'ErE est transdisciplinaire et considère l'environnement naturel mais également celui créé par l'homme, dans une perspective de coopération mondiale. Elle souligne l'importance de la participation active à la prévention et à la solution des problèmes posés par l'environnement. Elle s'inscrit dans un projet social, puisque la complexité de réalités contemporaines ne permet plus d'agir seul et que l'environnement mêle à la fois des dimensions locales et globales (UNESCO, 1975 ; Diemer et al., 2015, p.79 ; Pineau, 2017, p.2).

En tant que domaine de **recherche**, l'ErE s'inscrit dans une volonté systémique de mise en relation des acteur.rice.s, de la théorie et de la pratique, des différents savoirs -qu'ils soient scientifiques ou d'expérience-. Cette recherche ne doit pas cesser de se renouveler, pour conserver sa richesse et sa diversité (Sauvé, 2004, p.9 ; UNESCO, 1975). L'ErE devient « *l'objet d'une quête transdisciplinaire dont l'importance et l'ampleur sont celles-mêmes d'une réflexion universelle à travers l'espace, le temps et les diverses cultures sur le sens de la relation des humaines avec/dans la nature, au sein d'un milieu de vie partagé et sur le rôle de l'éducation à cet effet* » (Sauvé, 2004, p.32).

En tant que champ de **pratique** enfin, l'ErE ouvre à un savoir-agir en situations complexes grâce à l'interdisciplinarité et à la vision systémique de la gestion des projets (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p.7).

Dans cette partie du travail, nous analyserons plus en profondeur ces trois champs qui composent l'ErE. Ces trois champs seront d'ailleurs intéressants à mobiliser dans les deuxième et troisième parties du travail afin de voir comment ils s'insèrent empiriquement dans les projets pédagogiques des interviewé.e.s.

Dans le champ de recherche, nous nous arrêterons quelque peu sur l'éducation à la citoyenneté et l'éducation au développement durable, qui trouvent toutes deux une place de choix dans la littérature concernant l'ErE.

Dans le champ des pratiques, nous analyserons le cadre légal belge qui intègre l'ErE et quelques uns des outils de base que l'on peut mobiliser.

### **1.1. L'ErE, un projet d'engagement collectif**

Ce sont les institutions internationales qui vont donner à l'ErE le coup de projecteur nécessaire à sa mise en place concrète. En effet, les textes internationaux ont eu et ont toujours une place toute particulière dans la reconnaissance des enjeux environnementaux et de la place que devrait occuper l'éducation pour permettre d'avancer dans ces thématiques. Si nombre d'entre eux ne sont pas contraignants, la mobilisation que leur rédaction nécessite et leur visibilité sont un tremplin non négligeable, soit pour l'élaboration de textes contraignants par la suite, soit pour permettre aux acteurs concernés et aux citoyens de réfléchir à la question traitée.

Tout commence en **1972** avec la Conférence des Nations Unies sur l'environnement qui se déroule à Stockholm. Dans celle-ci, il est clairement demandé au Secrétaire général, aux organismes des Nations Unies et aux autres institutions internationales intéressées de prendre « *les dispositions nécessaires pour établir un programme éducatif international d'enseignement interdisciplinaire, scolaire et extrascolaire relatif à l'environnement, couvrant tous les degrés d'enseignement et s'adressant à tous, jeunes ou adultes, en vue de leur faire connaître l'action simple qu'ils pourraient mener, dans les limites de leurs moyens, pour gérer et protéger leur environnement* » (Nations Unies, 1972, p.27 ; Nations Unies, 2004, p.1).

Cette Conférence lance l'éducation sur le devant de la scène internationale en lui reconnaissant la fonction d'être un levier crucial pour répondre aux enjeux environnementaux actuels et futurs.

En **1975** ensuite, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture organise un Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement, à Belgrade. Dans la Charte qui en résulte, le but de l'ErE est clairement défini : « *Le but de l'ErE est de : former une population mondiale consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes qui s'y rattachent, une population qui ait les connaissances, les compétences, l'état d'esprit, les motivations et le sens de l'engagement qui lui permettent de travailler individuellement et collectivement à résoudre les problèmes actuels et à empêcher qu'il ne s'en pose de nouveaux* » (UNESCO, 1975, p.3). Dans cette Charte, nous pouvons lire la volonté des signataires de changer les priorités nationales et régionales afin de les axer, non plus sur des politiques d'intensification de la production économique, mais sur une réforme des processus et des systèmes d'éducation, essentiels à la construction d'une éthique universelle, personnelle et individualisée (UNESCO, 1975).

L'année 1977 enfin sera vraiment charnière pour l'ErE puisqu'elle verra se dérouler la Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, à Tbilissi, organisée par l'UNESCO. Il s'agit de la première Conférence entièrement consacrée à l'ErE et qui en définit précisément les contours : *« L'ErE devrait être intégrée à tous les niveaux du système scolaire dans son ensemble afin que le grand public et de nombreux groupes professionnels acquièrent les connaissances, la compréhension, les aptitudes et le sens des valeurs dont ils ont besoin pour participer à la recherche des solutions en matière d'environnement. (...) Le but ultime de l'ErE est de permettre aux individus de percevoir le caractère complexe de l'environnement (...) L'ErE doit adopter une perspective holistique tenant compte des aspects écologiques, sociaux, culturels et autres de chaque question. Elle est donc interdisciplinaire par essence »* (UNESCO, 1977, p.12 ; Diemer et al., 2015, p.79).

Nous constatons dans ces trois textes internationaux que la représentation éducation-environnement est éco socio centrée. Cette vision met sur le même pied d'égalité l'homme et la nature, sans dominance de l'un sur l'autre<sup>1</sup>. Sauvé définit la notion d'ErE comme suit : *« L'éducation relative à l'environnement est un processus d'appropriation de son milieu de vie et de développement d'un vouloir-faire et d'un pouvoir-faire à l'égard de ce dernier »* (UNESCO, 2000, p.130). Diemer et al., en 2015, ajoutent que dans ce processus, *« les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement »* (Diemer et al., 2015, p.79).

En tant que champ d'engagement collectif, l'ErE ne s'est pas inscrite que dans des textes internationaux. Elle a également foisonné dans des colloques tels que la « Reunion Internacional de Expertos en Educacion Ambiental » qui s'est tenue en 2000 à Santiago en espagnol, anglais et français ou tel que le colloque « Le croisement des savoirs au coeur des recherches en éducation relative à l'environnement » organisé en 2004 à l'Université du Québec.

Jusqu'ici, nous constatons que l'ErE repose sur bien des choses : la relation que nous entretenons avec la nature d'une part, la relation que nous choisissons d'établir entre l'éducation et l'environnement d'autre part, son caractère interdisciplinaire, individuel et collectif enfin.

---

<sup>1</sup> Lucie Sauvé et al., (cité.e.s par Diemer et al., 2015, p.81) proposaient de synthétiser les différentes relations entre l'homme et la nature, afin d'y mettre des mots et de se rendre compte de celle que nous considérons :

- les représentations de l'environnement-nature et de l'environnement-biosphère sont employées lorsque la Nature domine l'Homme (vision biocentrée) ;
- les représentations de l'environnement-problème et de l'environnement-ressource sont employées lorsque la Nature et l'Homme sont égaux (vision éco socio centrée) ;
- les représentations de l'environnement-milieu de vie et de l'environnement-communautaire sont employées lorsque l'Homme domine la Nature (vision sociocentrée)

Ces représentations coexistent en chacun.e et selon celle qui prendra le pas sur les deux autres au moment T, nos choix seront orientés différemment (Diemer et al., 2015, p.81-82).

## 1.2. L'ErE, un champ de recherche

Les recherches en ErE ne semblent pas diminuer avec le temps. Tantôt elles portent sur les différentes significations que l'on peut lui donner, tantôt sur les idéaux qu'elle entend défendre, tantôt sur la manière dont il faut la penser. Ici, nous nous arrêterons à trois dimensions que Lucie Sauvé a répertoriées et qui nous paraissent particulièrement intéressantes, car ouvrant de belles pistes de réflexion sur sa dimension multi-facettes : la dimension politique, la dimension critique et la dimension éthique, qui fonctionnent en croisement et permettent de comprendre pourquoi nous parlons de l'ErE comme d'une discipline complexe.

### 1.2.1. La dimension politique

Puisque l'éducation est quelque part une « praxis politique », la dimension politique permet de susciter une réflexion sur l'engagement des politiques et sur leur participation à l'intégration de l'ErE. Cette dernière, se trouvant souvent entre la sphère d'interaction sociale et celle des politiques publiques, dépend fortement des choix qui seront posés par les acteur.rice.s politiques. Les choix peuvent être pris en fonction de la vision que le.la politique décidera de mobiliser à cet instant (cfr la « typologie des représentations Homme-Nature » en note de bas de page p.14). Suite à ceux-ci, l'ErE sera soit renforcée, soit laissée de côté.

La dimension politique permet de mettre à jour les rapports de pouvoir et de sens dans les domaines de l'éducation et des réalités socio-écologiques. Si on considère que toute éducation est environnementale et que l'éducation est une « praxis politique », l'ErE peut alors être considérée comme un bon levier d'engagement, qui permet d'agir individuellement ou collectivement, dans le cadre du milieu éducatif formel ou informel, tout en gardant à l'esprit que le savoir et l'action doivent fonctionner ensemble (Sauvé, 2011).

### 1.2.2. La dimension critique

Cette dimension est très sensible. En effet, le courant de l'ErE est régulièrement associé à celui de la théorie critique. Celui-ci est un ensemble de diverses théories spécifiques qui « *proposent une approche critique des réalités sociales, dans le but de favoriser la libération des aliénations et l'émancipation des personnes et des groupes sociaux* » (Sauvé, 1997, p.171). Pour ce faire, il faut donc stimuler « *la réflexion critique sur les discours et les pratiques sociales, afin de révéler les contradictions, les ruptures, les paradoxes et débusquer les jeux de pouvoir et des intérêts cachés qui contraignent les libertés et entretiennent les inégalités* » (Sauvé, 1997, p.171). Tout cela permettra alors d'établir un lien avec un agir critique pour voir et transformer ce qui entrave le développement et la qualité de vie des citoyen.ne.s.

L'éducation, en tant que science sociale critique, doit remettre en cause les systèmes scolaires inégalitaires et obsolètes. L'ErE, dans sa dimension critique, peut donc résoudre trois problématiques

majeures : nos besoins de développement qui, lorsqu'ils sont sans limite, font partie des causes de certains problèmes environnementaux actuels (problématique **environnementale**) ; la perte du lien entre les humains et leur milieu de vie (problématique **éducative**) ; la perte de la prise en compte du caractère multidimensionnel des personnes en développement et, partant, la perte de la pertinence du processus d'enseignement (problématique **pédagogique**).

La dimension critique participe donc à la déconstruction des savoirs enseignés au travers du système éducatif.

Les dimensions politique et critique quant à elles se rejoignent particulièrement au travers de la dynamique de déconstruction des rapports de pouvoir (Sauvé, 1997, p.171-175).

### 1.2.3. La dimension éthique

La dimension éthique est très exigeante puisqu'elle confronte tout un chacun aux choix que l'on pose à travers nos valeurs et à la cohérence entre ce que l'on dit et ce que l'on fait. Elle est donc à la base de la dimension politique (est-ce que les choix politiques réalisés en ErE sont en accord avec les valeurs éthiques prônées par ces mêmes acteur.rice.s?) et pousse encore plus loin l'analyse critique (Sauvé, 2011, p.7). Elle est une démarche de recherche et de réflexion sur la valeur et le sens de nos actions (Bidou, 2009, p.1).

### 1.2.4. Education à la citoyenneté et éducation au développement durable

La multiplicité des facettes de l'ErE que nous venons encore de constater lui permet de revêtir plusieurs formes selon les auteur.e.s et les objectifs recherchés. C'est ainsi que dans les textes parlant d'ErE, nous retrouvons très régulièrement les notions de l'éducation à la citoyenneté ou de l'éducation au développement durable. Cela n'est pas un problème, puisque l'ErE se veut surtout transversale ; cependant, il ne faut pas se méprendre : des différences existent concernant les objectifs pédagogiques visés par l'ErE, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation au développement durable (EDD).

**L'éducation à la citoyenneté** n'est pas nouvelle. Dès le décret « Missions » de 1997, l'une des missions de l'enseignement était de préparer les élèves à devenir des « citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ».

Suite à ce décret est venu celui du 12 janvier 2007 « relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française », auquel se sont ajoutées plusieurs années de débats sur le rôle de l'école (Verhoeven, Jadot, 2018). C'est finalement en septembre 2016 pour les établissements de l'enseignement primaire et en septembre 2017 pour les établissements de l'enseignement secondaire

que le décret du 22 octobre 2015 prévoyait la mise en place d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

L'éducation à la citoyenneté poursuit un double objectif : éveiller le sens philosophique et éthique des élèves et les former au fonctionnement démocratique (Décret du 22 octobre 2015, art.60 bis § 3).

Pour Yves Girault (2017), les recherches sur l'éducation à la citoyenneté sont majoritaires lorsqu'il s'agit de penser au développement de la pensée critique des élèves. Ceci vient du fait que l'éducation à la citoyenneté a toujours été le motif premier de l'École, comme plusieurs auteur.e.s repris dans son article en témoignent. Avec Fortin-Debart, en 2007, les deux auteur.e.s avaient d'ailleurs proposé de diviser l'ErE en deux voies de recherche pour l'enseignement :

- La première, à visée **délibérative**, qui veut former l'opinion publique afin de permettre une participation citoyenne éclairée aux processus consultatifs ;
- La deuxième, à visée **émancipatrice**, qui veut permettre aux citoyen.ne.s de participer concrètement aux transformations socio-environnementales en apprenant aux élèves à comprendre les mécanismes de construction des savoirs.

Les deux ont finalement un même objectif : développer la pensée critique des élèves en ce qui concerne leur analyse de la citoyenneté (Girault, 2017, p.7). Le fait que Girault associe dans une même pensée l'ErE et l'éducation à la citoyenneté témoigne de l'enchevêtrement de ces deux domaines et de la nécessité de les différencier également.

Le Réseau IDée, sur sa page consacrée à l'écocitoyenneté, nous donne plus de détails : lorsque l'on s'intéresse aux acquis d'apprentissages (AA) que doivent développer les élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles, on voit tout de suite la place de la pensée philosophique, éthique et critique dans ce domaine.

A titre d'exemple, voici quelques-uns de ces AA : discours et pièges de discours ; éthique et technique ; stéréotypes, préjugés et discriminations ; rapport éthique à soi et à autrui ; vérité et pouvoir ; cultures et libertés.

La place du.de la citoyen.ne dans la démocratie est également mise en avant avec : relation sociale et politique à l'environnement ; individus, société et engagement citoyen ; participer au processus démocratique ; l'Etat : pouvoirs et contre-pouvoirs (Réseau IDée : « Eco-citoyenneté, ressources pédagogiques en ligne », s.d.).

Cependant, rien de clair n'est écrit sur la place de l'environnement dans l'éducation.

Dans le « Référentiel des compétences initiales » du Pacte d'Excellence, autrement connu sous le nom de « Tronc commun » (nous y reviendrons en détail plus tard), nous constatons que les objectifs du domaine « Sciences humaines et Éducation à la philosophie et à la citoyenneté » ont été divisés en



deux. D'un côté, les objectifs des sciences humaines qui veulent que la formation s'axe « sur une exploration du monde, en partant de l'environnement proche pour aller vers un environnement plus éloigné » et d'un autre côté, les objectifs de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté qui veulent que les élèves deviennent « des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte à toutes les cultures » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020, p.78).

Nous voyons ici que l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté peut couvrir un certain nombre de savoirs et de savoir-faire différents. Ceux-ci s'intègrent globalement très bien à l'ErE, qui ne met pas tellement de limites aux sujets à exploiter. Cependant, il faut être attentif à ce que les dimensions philosophiques et politiques ne prennent pas entièrement le pas sur les dimensions physiques et sociales que l'ErE prône également, sous peine de ne plus respecter certains des fondamentaux de l'ErE que sont la transdisciplinarité et les interrelations.

Dans ce domaine, l'écocitoyenneté trouve sa place en tant que domaine qui interroge la citoyenneté, l'environnement et les relations entre les deux (Villemagne et Correa Molina, 2021). En effet, l'écocitoyenneté veut développer une intelligence commune du territoire, qui permet aux enfants de développer des compétences citoyennes collectives concernant la qualité de leur environnement et de celui de toute la Terre. L'écocitoyenneté est le résultat des interactions entre les sphères du rapport à soi, à l'autre et au monde<sup>2</sup> (Partoune, 2020, p.88). Une version plus « poussée » environnementalement parlant que l'éducation à la citoyenneté que nous avons analysée plus haut.

Concernant **l'éducation au développement durable** ensuite, celle-ci découle naturellement du concept de développement durable<sup>3</sup>. En 2003, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte la résolution 57/254 qui lance la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (Nations Unies, 2003). Dans ce cadre, l'UNESCO définit l'EDD comme étant « *basée sur les principes et les valeurs qui fondent le développement durable ; concerne la bonne santé des trois sphères de la durabilité (environnement, société et économique) ; promeut l'apprentissage tout au long e la vie (...); mobilise l'éducation formelle, non formelle et informelle ; s'adapte au concept évolutif du concept de durabilité ; s'intéresse aux contenus en tenant compte du contexte, des problèmes internationaux et des priorités locales (...)* » (Nations Unies, 2003, p.35-36).

Par ce projet de programme international, l'EDD devient un projet politique (Diemer et al., 2015, p.79). C'est ainsi que les différent.e.s Ministres de l'Environnement de la Commission Economique

---

<sup>2</sup> C'est Sauvé qui dit que les interactions à la base du développement personnel et social (développement qui fait partie intégrante des objectifs de l'ErE) sont animées par trois sphères : la sphère du rapport à soi-même, celle du rapport à l'humain et celle du rapport à l'environnement. L'ErE s'insère dans le rapport à l'environnement qui fonctionne toutefois de concert avec les deux autres (Sauvé, 1998, p.5 ; Sauvé, 2007, p.5).

<sup>3</sup> Le DD est a été défini en 1987 lors du rapport du Brundtland. Il prône de répondre aux besoins du présent sans compromettre les besoins des générations futures.

des Nations Unies pour l'Europe ont voulu intégrer l'EDD dans leurs systèmes éducatifs respectifs et que cela a permis le développement de la recherche dans le domaine (Girault, 2017, p.11).

Dans les textes fondateurs du DD et donc, de l'EDD, nous retrouvons les mêmes bases pédagogiques que celles prônées dans la Déclaration de Tbilissi au sujet de l'ErE, à savoir : une approche systémique et globale, une interdisciplinarité, un partenariat et une coopération entre les acteur.trice.s, une éducation qui ne s'arrête pas aux rangs de l'école,... Mais associée à ces principes, une nouvelle orientation est donnée à l'action éducative qui se met au service, non pas de l'environnement, mais bien du développement. Nous nous retrouvons alors avec une vision du DD qui peut poser un problème majeur : l'environnement n'est plus placé au centre des intérêts mais sur le même pied que l'économie. Or, les agents nationaux et internationaux qui rédigent les textes fondateurs et les programmes ont plus d'intérêts à investir dans le pilier économique que dans celui de l'environnement. Souvent alors, on voit que ce qui était de l'ErE devient de l'EDD, mais ces deux domaines de recherche n'ont pas les mêmes idéaux (Girault, Sauvé, 2008, pp.8,15,16 ; Sauvé, 1998 ; Bidou, 2007).

L'idée n'est sûrement pas de rejeter ce que sont l'éducation à la citoyenneté et l'EDD puisque, comme nous le constatons depuis le début de ce travail, l'ErE est multiple et les deux notions mentionnées en font partie d'une certaine manière également. Ces deux exemples ont pour simple intérêt de montrer que, malgré sa multiplicité, l'ErE poursuit des idéaux, et qu'il est parfois nécessaire de s'assurer que nous sommes toujours bien aligné.e.s avec ceux-ci. En effet, l'ErE ne veut pas devenir une éducation relative à la citoyenneté ou relative au développement.

### **1.3. L'ErE : un champ de pratiques**

Nous l'avons vu précédemment, l'ErE est un champ d'engagement collectif dans lequel la recherche-action internationale ne faiblit pas. Cependant, l'institutionnalisation de l'ErE se passe plutôt à l'échelle nationale, puisqu'elle dépend de diverses réformes éducatives s'opérationnalisant au niveau du pays (Sauvé et al., 2003, p.1).

Voyons ensembles comment l'ErE s'insère dans le système éducatif belge.

L'actuelle législature a travaillé abondamment sur le système scolaire. Les nouveautés, entre autres, concernent le Pacte pour un enseignement d'Excellence avec son plan de pilotage<sup>4</sup> (et bien d'autres mesures), l'écriture d'un Code de l'enseignement et la modification du « décret Missions » de 1997<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Le plan de pilotage fait partie du « Pacte d'Excellence ». Il a été lancé en 2020 pour une durée de six ans et à pour but de rendre l'école plus équitable et efficace en demandant aux écoles de s'interroger sur leurs pratiques, leurs conditions de travail et leurs difficultés afin de rendre compte de leurs points forts et de leurs points faibles (Circulaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020).

<sup>5</sup> Le décret « Missions » a été modifié par le décret du 13 septembre 2018 afin de mettre en route le nouveau plan de pilotage dont les objectifs ont été expliqués ci-contre.

Parmi ces nouveautés, celle qui nous intéresse particulièrement est le « Pacte d'Excellence », adopté le 17 mars 2017 et qui vise plusieurs objectifs afin d'améliorer l'école. Parmi eux : renforcer la qualité de l'enseignement maternel, lutter contre le redoublement via l'élaboration d'un tronc commun renforcé, déployer un nouveau cadre de pilotage, valoriser et responsabiliser les enseignant.e.s, renforcer la démocratie scolaire et le bien-être à l'école, écrire de nouveaux référentiels pour la totalité du tronc commun.

Concentrons-nous d'abord sur les documents officiels qui encadrent l'ErE en Belgique francophone.

L'enseignement fondamental belge francophone est organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles ou par un Pouvoir organisateur (PO)<sup>6</sup> et se divise ainsi en trois réseaux d'enseignement :

- les écoles officielles organisées par l'Etat ;
- les écoles officielles organisées par les provinces, les communes ou toute autre personne de droit public ;
- les écoles libres.

(Arrêté royal du 2 août 1984, art. 2).

Le réseau d'enseignement d'une école, lié à son PO, va lui permettre d'être représentée auprès du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles et d'être subventionnée par cette dernière.

On distingue également les écoles confessionnelles et non confessionnelles. Une école confessionnelle aura un enseignement et un PO inspiré d'une confession tandis qu'une école non confessionnelle ne sera pas inspirée d'une confession et devra respecter le décret du 31 mars 1994 sur la neutralité (Fédération Wallonie-Bruxelles : « L'organisation générale de l'enseignement », s.d.).

Côté légal d'abord, nous retrouvons les livres 1 et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (2019), le Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable (2007) ainsi que l'Accord de coopération en ErE DD entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région de Bruxelles-Capitale et la Région wallonne (2011).

Côté « outils » ensuite, la Fédération Wallonie-Bruxelles est une institution qui oeuvre en matière d'Enseignement, de Sport, de Culture, d'Aide à la jeunesse,.. pour les francophones de Wallonie et de Bruxelles (Fédération Wallonie-Bruxelles : « Qui somme-nous? », s.d.).

L'ErE y occupe une place de choix. En effet, les deux plus grandes sources d'informations sur le sujet concernant la Belgique francophone sont :

---

<sup>6</sup> Pouvoir organisateur : « le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s), publique(s) ou privée(s), qui en assume(nt) la responsabilité » (Fédération Wallonie-Bruxelles : « L'organisation générale de l'enseignement », s.d.).

- son site officiel : *enseignement.be/ere* où plusieurs pages y sont consacrées. Celles-ci parlent de formations, d'informations, d'outils, de cadre légal, de sources à mobiliser,...
- l'asbl Réseau Idée (Information et Diffusion en éducation à l'environnement) qui existe depuis 1989 (Réseau IDée : « Présentation du Réseau Idée », s.d.).

### 1.3.1. Le cadre légal

#### **a. Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun, du 3 mai 2019.**

Dans ce décret, qui a pour ambition de regrouper toutes les informations législatives qui concernent l'enseignement, nous retrouvons d'abord les missions prioritaires de l'enseignement fondamental visées par la Communauté française, les PO et les équipes éducatives (missions prioritaires qui étaient prévues par le décret "Missions" du 24 juillet 1997) ; ensuite, la définition des programmes d'études en lien avec lesdites missions.

Pour commencer, les missions prioritaires sont définies au chapitre 1er du décret.

A l'art.1.4.1-1, nous retrouvons :

- 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 des savoir-faire et à acquérir des compétences, dont la maîtrise de la langue française, qui les rendent aptes à apprendre durant toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyen.ne.s responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Dans cet article, nous pouvons constater que la notion d'environnement trouve sa place dans les missions prioritaires de l'enseignement fondamental, bien que celle-ci reste quelque peu timide.

Dans l'article 1.4.1.-2 ensuite, nous retrouvons le caractère transversal et interdisciplinaire de l'environnement avec : « *les savoirs, les savoir-faire et les compétences sont placés dans la perspective de ces missions prioritaires (...) (ils) s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne de l'école* ».

Dans ce même article, plusieurs caractéristiques du concept d'environnement que nous avons mis en lumière précédemment se retrouvent, telles que : « *mettre l'élève dans des situations qui l'incite à mobiliser dans une même démarche des savoirs, des savoir-faire et des compétences disciplinaires ou transversales* » ; « *privilégier des activités de découverte, de production et de création* » ; « *articuler*

*théorie et pratique* » ; « *équilibrer le temps de travail individuel et collectif* » ou encore « *participer à la vie de son quartier ou de son village et, partant de sa commune, et s’y intégrer de manière harmonieuse notamment en ouvrant ses portes au débat démocratique* ».

Concernant les programmes d’étude ensuite, nous nous arrêterons sur les dispositions qui concernent le cours d’éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Celles-ci sont données dans le chapitre 6 du décret et nous informent que ce cours fait partie de la formation obligatoire. Il vise notamment, sur le plan de l’éducation au fonctionnement démocratique, « *la formation aux dimensions politique, sociale, économique, environnementale et culturelle de la citoyenneté, tant sur le plan local que global* » (Art. 1.7.6-3). Plus loin, dans l’art. 1.4.1-1, nous retrouvons une autre dimension de ce cours : « *l’éducation à la philosophie et à la citoyenneté vise en outre le développement de modes de pensées, de capacités d’argumentation et de raisonnement critiques et autonomes ainsi que le développement d’attitudes responsables, citoyennes et solidaires* ».

Avec ce décret, nous retrouvons plusieurs notions que nous avons mises en lumière lorsque nous parlions d’éducation à la citoyenneté et d’ErE. Également, les trois dimensions de l’ErE sont visées : la dimension éthique avec l’apprentissage de la responsabilité ; la dimension politique avec l’insertion dans la société démocratique et la dimension critique avec la capacité d’argumentation et de raisonnement critique. Cependant, l’ErE en tant que telle n’est jamais citée, de même qu’aucun dérivé du type « éducation à l’environnement ». Le lien direct entre l’éducation et l’environnement n’est pas fait non plus.

**b. Décret relatif au renforcement de l’éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, du 12 janvier 2007.**

Dans le décret relatif au renforcement de l’éducation à la citoyenneté, il est prévu au titre 3 la « *mise en place d’activités interdisciplinaires pour une citoyenneté responsable et active* » durant chaque cycle du continuum pédagogique prévu par le décret « Missions ». Les cycles qui nous concernent sont les suivants :

- de l’entrée en maternelle à 5 ans ;
- de 5 ans à la fin de la deuxième année primaire ;
- les troisième et quatrième années primaires ;
- les cinquième et sixième années primaires.

Il s’agit donc d’une activité au moins par cycle, qui regroupe deux disciplines différentes dans le but de promouvoir, entre autres, la responsabilité vis-à-vis des autres, de l’environnement et du patrimoine au niveau local ou à un niveau plus global.

Ici, il n'y a pas d'indications quant à la manière de procéder pour réaliser ces activités. L'environnement semble faire partie d'un tout à développer sans être mis particulièrement en avant. La relation éducation-environnement est plutôt celle de l'éducation **pour** l'environnement puisqu'on ne parle que de prise de responsabilité vis-à-vis de lui.

Une activité par bloc de deux ans semble faible. Il faut noter que le reste du décret concerne l'enseignement secondaire et l'élaboration d'un document « Etre et devenir citoyen » et va lui, plus loin dans l'intégration de l'environnement à la pédagogie.

**c. Accord de coopération entre la Communauté française, la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale relatif à l'Education, à l'Environnement, à la Nature et au Développement durable, du 10 novembre 2011.**

L'intérêt de cet accord dans le cadre de notre travail est qu'il poursuit explicitement des objectifs « *en vue de promouvoir et de développer l'éducation relative à l'environnement et à la nature tout en la situant dans la perspective du développement durable et de celle de l'éducation à la citoyenneté* ». Pour ce faire, l'accord pose plusieurs objectifs tels que le renforcement de la création d'outils pédagogiques de qualité en ErE, le développement de son intégration dans le cursus scolaire pour permettre aux élèves une éducation citoyenne responsable, l'assurance d'un échange de connaissances et d'expériences dans le domaine et l'assurance d'une collaboration logistique (Accord de coopération, 2011).

Suite à cet accord, un programme d'actions triennal évolutif devait être approuvé par les trois entités. Dans le programme concernant les années 2017-2020, basé sur les activités réalisées précédemment, six actions ont été développées, par ordre de priorité. La première action, qui nous concerne, est la suivante :

1. Coopération dans le domaine de l'intégration de l'éducation relative à l'environnement et au développement durable dans le cursus scolaire et dans la formation des enseignant.e.s :
  - mettre en oeuvre l'ErE-DD dans les référentiels inter-réseaux, les programmes et le système éducatif ;
  - encourager l'ErE-DD dans la formation initiale et notamment avec l'ARES et dans le projet de réforme de la formation initiale des enseignant.e.s ;
  - collaborer entre les trois administrations au sujet des formations d'éducation relative à l'environnement et au Développement durable ;
  - encourager et valoriser les bonnes pratiques d'ErE-DD menées dans les établissements d'enseignement.

Avec ces informations, il est difficile de voir la relation éducation-environnement qui est ici de mise.

### 1.3.1.1. Conclusion

Dans les deux premiers textes analysés, la notion d'éducation relative à l'environnement n'existe pas et le lien entre l'éducation et l'environnement semble être davantage du type **au sujet de** ou **pour**, que **par** et **dans**. Ceci montre que la volonté première d'intégrer l'environnement au système scolaire est bien présente, mais qu'elle peine à concrètement s'instaurer. On peut surtout se demander si l'environnement est bien compris comme un système complexe d'interrelations dont nous faisons également partie et duquel nous pouvons apprendre énormément (et dans ce cas, pourquoi cela n'est pas plus clairement explicité?) ou s'il est uniquement vu comme un problème exogène à résoudre, comme le craignait Sauvé.

Dans le dernier document, l'ErE prend mieux sa place. Si nous pouvons nous interroger sur le caractère contraignant de cet accord, l'élaboration d'un programme qui l'a suivi est assez encourageant.

Voyons à présent deux des outils incontournables qui concrétisent l'ErE en Belgique francophone.

### 1.3.2. Les outils

#### a. Le Réseau IDée

Le réseau IDée est un réseau des associations actives en ErE, comptant plus de cent-vingt membres. Il propose des animations, des outils, des conseils et des lectures sur l'ErE pour les enseignant.e.s, les animateur.rice.s, les formateur.rice.s, les parents, les citoyen.ne.s,....

Il a d'ailleurs  dit  un document de référence pour l'ErE : « L'ErE : pourquoi, comment, pour qui, vers quoi? » en 2008. Ce réseau regroupe également un certain nombre de formations proposées par diverses associations en ErE,   découvrir sur leur site. Deux centres de documentation sont ouverts au public afin d'y trouver un accompagnement personnalisé et de la documentation.

Depuis 1989, son magazine Symbioses (« Le magazine de l'ErE ») publie tous les trois mois un dossier, dans l'idée de contribuer à la construction d'un nouveau modèle de société.

Parmi ces bulletins trimestriels, nous retrouvons plusieurs numéros spéciaux sur : L'ErE à l' cole (n 51, juin-août 2001), L'environnement au programme des écoles (n 62, mars-mai 2004), éduquer à l'environnement dans le primaire (numéro spéciale, 2008 et r dition en 2013), éduquer à l'environnement en maternel (numéro spécial, 2009 et r dition en 2013), Eco Citoyenneté à l' cole et ailleurs (n 118, 2018).

En juin 2007 et en septembre 2011, le Réseau s'est associé à la France dans un grand projet d'échanges franco-belges autour de l'ErE. Ont découlé de ce partenariat deux documents, reprenant

50 outils pédagogiques pour se lancer en ErE pour la première édition, et 28 pour la deuxième. Ce projet s'est inscrit dans un projet transfrontalier encore plus vaste : « Envirodoc », une base de données franco-belge d'outils pédagogiques d'ErE.

En 2009, le Réseau a élaboré un Programme pour l'ErE et l'EDD, qui contient des propositions concrètes afin de développer une stratégie d'ErE en Belgique francophone.

Dans ce programme, plusieurs sujets très intéressants sont abordés, tels que l'ErE dans la formation initiale et continue des enseignant.e.s (nous y reviendrons dans la deuxième partie), son renforcement dans les écoles, le développement de l'esprit critique des enfants,...

#### b. La Fédération Wallonie-Bruxelles

*« La Fédération Wallonie-Bruxelles encourage au sein de tout le système scolaire les pratiques d'Éducation relative à l'Environnement et au Développement durable »* (Fédération Wallonie-Bruxelles : "ErE-DD : cadre légal, s.d.).

En effet, pour commencer à s'informer en ErE, il est intéressant de se rendre sur le portail de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, sur sa page consacrée à l'ErE : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26935&navi=3522>.

Via celle-ci, il est possible de récolter diverses informations concernant l'ErE : des documents légaux, des outils pédagogiques concrets, des fiches d'activités, le partage d'initiatives qui ont déjà vu le jour dans des écoles ainsi que de nombreux liens utiles.

Parmi les contacts utiles en ErE, nous y retrouvons :

- la cellule Citoyenneté en Fédération Wallonie-Bruxelles qui se met au service des équipes pédagogiques qui veulent renforcer l'éducation à la citoyenneté dans leurs écoles ;
- le Réseau IDée dont nous avons déjà parlé.

En 2011, la Fédération Wallonie-Bruxelles a élaboré un dossier à destination des référentiels inter-réseaux du système éducatif. Dans celui-ci, on retrouve trois outils pour pratiquer l'ErE à l'école ainsi que plusieurs explications sur ce qu'est ce concept, comment l'utiliser et comment développer des activités autour de ce sujet.

### **1.4. Conclusion**

Nous constatons que dans les documents légaux qui organisent l'enseignement et l'ErE en école fondamentale belge francophone, la vision prédominante de la relation éducation-environnement est



celle de l'éducation **pour** l'environnement ou **au sujet de** celui-ci. Rien n'est dit concernant l'immersion **dans** l'environnement et les documents restent flous sur leurs intentions concrètes.

Pour permettre de former au mieux les citoyen.ne.s de demain, l'ErE doit donc contribuer à la transformation des institutions scolaires via les points forts qu'elle prône : l'offre d'outils pour créer soi-même le monde de demain, la connaissance de la complexité et de la multiplicité des réseaux à mettre en relation, la combinaison de la théorie et de la pratique, l'élaboration de fondements éthiques tels que la responsabilité, l'équité, la solidarité ou la précaution,... (Salomone, 2007, p.2). Ces points forts, elle doit les intégrer dans tous les aspects de l'éducation, qu'ils concernent les programmes, les méthodes, les contenus, les partenariats avec les institutions,...

Voyons à présent comment l'ErE est concrètement vécue par les enseignant.e.s.

## **2. Interrogations pratiques sur l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement fondamental belge francophone**

Dans cette partie du travail il sera question dans un premier temps de présenter les interviews qui ont été menées. Pour ce faire, une rapide mise en contexte générale de chaque école a été réalisée. Ceci permettra aux lecteur.rice.s de comprendre dans quel contexte global il faut entendre les difficultés et les opportunités liées à l'ErE qui ont été mises en avant par les interviewé.e.s. Pour aller plus loin, chaque interview a été entièrement retranscrite dans la partie « Annexe ». Certaines interviews ayant été réalisées par téléphone et d'autres par écrit, il est normal de constater des différences dans le « style » d'écriture.

Dans un deuxième temps, nous relèverons les difficultés vécues par les enseignant.e.s et les directeurs. Ces difficultés ne seront pas discutées. Cependant, elles seront chaque fois accompagnées d'informations objectives (légalles ou tirées de la littérature) qui concernent le sujet pointé.

Pour terminer, nous relèverons les opportunités liées à l'ErE et qui ont été mises en lumière lorsque les enseignant.e.s et les directeurs nous ont partagé avec enthousiasme leurs projets. Elles ne seront pas discutées non plus et ne seront pas accompagnées d'informations complémentaires. En effet, c'est dans la troisième partie du travail que nous mettrons le tout en lien et en questionnement.

### **2.1. Présentation de l'échantillon**

Pour mener à bien cette partie « pratique » du travail, dix interviews ont été menées auprès d'enseignant.e.s et de directeurs d'écoles fondamentales en Wallonie et à Bruxelles.

Afin de respecter l'anonymat demandé par les interviewé.e.s tout en facilitant la lecture et la compréhension de la suite du travail, un code en lettres a été élaboré. Celui-ci permet de situer globalement le type d'école représenté par l'interview sans pour autant dévoiler le nom de l'institution et de l'instituteur.rice.

| <b><u>Code</u></b> | <b><u>Réseau d'enseignement</u></b> | <b><u>Pouvoir organisateur</u></b> | <b><u>Localité</u></b> |
|--------------------|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------|
| LC-Mol             | Libre confessionnel                 | ASBL de l'école                    | Molenbeek              |
| LC-And             | Libre confessionnel                 | ASBL de l'école                    | Anderlecht             |
| LC-Wat             | Libre confessionnel                 | ASBL de l'école                    | Watermael-Boitsfort    |
| LC-Cin             | Libre confessionnel                 | ASBL de l'école                    | Ciney                  |
| LC-Jam             | Libre confessionnel                 | ASBL de l'école                    | Jambes                 |
| LC-Beau            | Libre confessionnel                 | ASBL de l'école                    | Beauraing              |

|         |                         |                               |                     |
|---------|-------------------------|-------------------------------|---------------------|
| LNC-Ucc | Libre non confessionnel | ASBL de l'école               | Uccle               |
| LNC-Leu | Libre non confessionnel | ASBL de l'école               | Leuven              |
| LNS-Wol | Libre non subventionnée | ASBL de l'école               | Woluwé-Saint-Pierre |
| Off-Bin | Officiel - W-Bxls       | Fédération Wallonie-Bruxelles | Binche              |

**LC-Mol :** L'école LC-Mol est une école libre confessionnelle située à Molenbeek. C'est le directeur de l'école qui a été interviewé. L'école se situe en plein centre-ville et est axée autour d'un encadrement différencié avec un défi social et pédagogique. La pédagogie se veut la plus active possible et ouverte aux nouveaux projets. L'environnement n'est pas la priorité de l'école puisque celle-ci est d'abord pensée autour de deux axes comprenant plusieurs objectifs : vivre harmonieusement à l'école, travailler la formation et l'éducation des élèves sur le plan personnel et social, apprendre à vivre ensemble et avec les adultes ; poursuivre l'effort porté sur l'enseignement du français, principalement la lecture et les activités orales.

Bien que l'environnement ne fasse pas partie du projet pédagogique initial, plusieurs projets liés à celui-ci ont toutefois été mis en place, tels que : une isolation avec des boîtes d'oeufs aux murs, le nettoyage d'un parc à côté, la distribution de gourdes et de boîtes à tartines, des emballages de bonbons en papiers recyclés, l'interdiction des canettes, le tri des déchets dans les classes, des activités de découvertes de la nature, des brevets vélo pour les 5ème et un rallye forestier en 5ème et 6ème.

**LC-And :** L'école LC-And est une école libre confessionnelle située à Anderlecht. Sa pédagogie générale est, comme dit par l'interviewé « très traditionnelle » et vise plutôt un public aisé.

Il y a trente ans, l'école était très petite, comportait un grand jardin et organisait des ateliers jardinages. Avec les années, le projet s'est développé et d'autres écoles du même PO ont été ouvertes. L'école en question a été restructurée et des politiques de rationnement financier ont vu le jour. La cour de l'école s'est progressivement bétonnée.

L'ErE ne fait pas partie du projet pédagogique de l'école ou de l'instituteur mais cela ne l'empêche pas, de temps à autre, d'intégrer l'environnement à ses leçons. Par exemple, il choisira pour le cours de français, des lectures concernant l'énergie. Il emploie également les dossiers pédagogiques mis à disposition par la Région wallonne concernant la gestion de l'eau. Chaque année, il se rend avec sa classe à l'exposition de Bruxelles Environnement « Belexpo ».

**LC-Wat :** L'école LC-Wat est une école libre confessionnelle située à Watermael-Boitsfort. La pédagogie de l'école était initialement assez traditionnelle et s'est tournée de plus en plus vers l'environnement. Aujourd'hui, elle a obtenu le label Eco-school<sup>7</sup>. Lorsque l'enseignante interrogée y est arrivée, le thème de l'année pour toute l'école était : « on se met au vert ». Via leur label et également via l'initiatives de certain.e.s instituteur.rice.s et des élèves, plusieurs projets se sont mis en place au fil du temps : des collations santé, des gourdes, un potager, des toilettes sèches, un compost, une journée par semaine en « école du dehors<sup>8</sup> ». A l'avenir, l'école aimerait utiliser plus de technologie pour moins de papier imprimé et lorsqu'il faudra imprimer, ne plus utiliser que du papier recyclé.

**LC-Cin :** L'école LC-Cin est une école libre confessionnelle située en périphérie de Ciney. L'institutrice y enseigne depuis 14 ans aux classes de 5ème puis de 6ème, qu'elle garde donc durant 2 années consécutives. La pédagogie de l'école est traditionnelle et « *fort axée sur l'aspect matières (mathématiques, français etc). L'éveil, quant à lui, est (à mon grand désarroi!) enseigné au travers des livres et de manière très classique alors qu'il y a tant à faire/voir au-dehors!* ». La situation de l'école permet d'accéder facilement à un parc, un ruisseau, des champs, une réserve naturelle et la ville de Ciney. Bien que peu de projets concrets aient déjà vu le jour, l'enseignante interviewée intègre à sa manière l'environnement dans certains de ses cours. Par exemple, pour débiter chaque année, elle se rend dans la cour de récréation et demande aux élèves d'y trouver cinq espèces vivantes afin d'engager la discussion autour de ce qui est vivant et que nous devons respecter. Cela permet de donner du sens à ce qui suivra, le tri des déchets par exemple. Également, des sorties sont organisées dans l'école, aux abords de celle-ci et ensuite plus loin.

L'école, suite au plan de pilotage, a soumis un large questionnaire aux élèves et à leurs parents concernant leurs envies pour améliorer l'école. Ce qui en est ressorti majoritairement concerne l'environnement. Voilà donc une question sur laquelle l'équipe pédagogique se penchera dès septembre.

**LC-Jam :** L'école LC-Jam est une école libre confessionnelle située en périphérie de Jambes. L'enseignant interrogé y est depuis près de douze ans et enseigne aux 1ères années. L'école se développe autour de deux axes : l'intégration d'enfants à mobilité réduite ; la prise de conscience que l'environnement permet à l'école de gagner en qualité. Le premier axe date de la création de l'école tandis que le deuxième a vu le jour il y a environ cinq ans. Le point de départ de ce projet était le

---

<sup>7</sup> Le label Eco-school « est un label international qui encourage les écoles à mettre en place une dynamique environnementale avec leurs élèves. Grâce à ce programme, les jeunes et les enseignants participent activement aux politiques de gestion environnementale de leur école. leur engagement et les progrès obtenus sont valorisés par l'obtention du label Eco-Schools pour une durée de deux ans » (COREN, 2020 : *Eco-schools Bruxelles*).

<sup>8</sup> « L'école du dehors » se base sur l'idée que les élèves ne peuvent pas mieux apprendre à vivre dans leur environnement qu'en étant en lien direct avec lui. Les écoles du dehors peuvent se décliner selon l'envie de l'école : entre une journée par semaine en extérieur jusqu'à tous les jours de la semaine en extérieur. Le fait d'être dehors n'empêche pas les enseignant.e.s de suivre le programme recommandé et d'être à jour dans les matières enseignées dehors.

constat des trop nombreuses violences à l'école et surtout lors des récréations. Pour gérer les tensions autrement que via des sanctions et des règlements, jugés inutiles, certain.e.s instituteur.rice.s ont pensé à adapter la cour afin qu'elle soit un lieu agréable et donc respecté par tous.toutes et pour tous.toutes. Ils.elles se sont demandé ce que l'environnement pouvait leur apporter puisqu' « *il nous donne des choses, plus que ce qu'il nous en prive* ». Les enfants, aux envies différentes, ont pu s'exprimer sur ce qui était important pour eux lors de leurs pauses et la cour a donc été divisée en trois zones : la première dédiée aux sports en tout genre ; la deuxième intermédiaire dans laquelle on peut courir mais on ne peut pas jouer avec des ballons ; la troisième calme avec des bancs et des tables.

En plus de cela, toutes les zones ont été délimitées par des haies, arbustes et autres éléments naturels. On y retrouve également un potager et des arbres fruitiers.

Dans sa classe, l'enseignant met un point d'honneur à ce que le lieu soit rangé, accueillant, respecté. Pour ceci, il sensibilise les enfants au respect de leur environnement et de l'autre via le tri des déchets, les bienfaits d'une alimentation équilibrée, les saisons, les dangers domestiques,...

**LC-Beau** : L'école LC-Beau est une école libre confessionnelle située à Beauraing. L'institutrice interrogée entamera en septembre sa troisième année de profession. Il s'agit d'une école primaire relativement importante puisqu'accueillant trois cent élèves. La pédagogie est assez flexible selon les enseignant.e.s bien qu'il faille respecter le cadre du plan de pilotage. L'école est située en centre-ville mais dispose d'une cour spacieuse avec de l'herbe par endroits et un potager. Il y a également un accès rapide à un très grand parc communal et à une forêt. Cette année, l'école s'est lancée dans le label École plus propre<sup>9</sup>. Pour ce faire, ils ont instauré le tri des déchets dans les classes et dans la cour de récréation et ont réalisé des campagnes de sensibilisation à la gourde et aux boîtes à tartines. L'année prochaine, l'accent sera mis sur la limitation des déchets à l'école et à l'extérieur de l'école. Bien que l'institutrice fasse partie du comité du label, elle n'a pas le temps d'intégrer l'environnement à ses cours comme elle le voudrait, mais cela ne tardera pas. Elle pense par exemple à intégrer « l'école du dehors » à l'avenir.

**LNC-Ucc** : L'école LNC-Ucc est une école libre non confessionnelle située à Uccle. C'est le directeur de l'école qui a été interrogé. Il y est arrivé en tant que professeur en 1996 et est devenu directeur en 2016. La pédagogie de l'école est de type decrolyenne. Cette méthode, basée sur un ouvrage de référence, met l'enfant en tant qu'acteur au centre des apprentissages. Ceux-ci se développent via l'observation du milieu proche : l'école et son jardin d'abord, le quartier ensuite, d'autres espaces via les voyages enfin. Concrètement, dans l'école, on retrouve : des nichoirs, un grand terrain (un hectare) avec une grande pelouse (la pelouse est dite « interdite » pour y laisser la faune et la flore se développer en tranquillité), des arbres et plusieurs composts. Avant les grands

---

<sup>9</sup> Le label École plus propre est un label qui « propose à votre établissement un projet innovant grâce à une méthodologie durable et des outils pédagogiques adaptés » (Ecole plus propre, s.d.).

travaux qui sont en cours, elle avait également un potager et un poulailler. Une fois les travaux finis, l'école compte bien les réimplanter et ajouter une mare. Les anciens repas chauds livrés par une grande firme ont été supprimés et l'école propose à présent des soupes bio faites à l'école.

Les après-midi sont consacrées à l'apprentissage de différentes techniques manuelles telles que la menuiserie, la vannerie, la cuisine, le jardinage,... Chaque année, un grand thème d'école est mis à l'honneur et sert de toile de fond à diverses activités intra et extra scolaires. Parmi ces thèmes, nous retrouvons par exemple celui de l'alimentation ou celui des intempéries.

**LNC-Leu :** L'école LNC-Leu est une école libre non confessionnelle située à Leuven. L'enseignant interrogé y travaille depuis le début de sa carrière, il y a vingt-cinq ans. L'école possède un grand jardin avec des arbres et de l'herbe. L'environnement n'est pas au centre de la pédagogie de l'école dans le sens où celle-ci veut mettre la libre pensée au cœur de son projet. Pour mieux le comprendre, l'enseignant a écrit : « *Dans une école Steiner, vous apprenez aux étudiant.e.s à être libres-penseurs, et vous le faites en appliquant la pédagogie Steiner. Et qu'en est-il de l'environnement? Et bien, l'une des nombreuses choses dont vous avez besoin pour pouvoir penser librement est d'apprendre à regarder attentivement. (...) Si vous regardez attentivement la nature, vous pouvez y découvrir des vérités profondes. (...) La nature est donc très importante pour nous car elle est une image très claire de certaines vérité* ».

Concrètement, l'environnement est donc mobilisé au quotidien via des excursions et des observations. Il est le terreau de ce qui sera enseigné ensuite.

**LNS-Wol :** L'école LNS-Wol est une école libre non subventionnée située à Woluwé-Saint-Pierre. Elle n'est pas subventionnée car dans son projet pédagogique initial se trouve la volonté d'être une école parfaitement bilingue : aujourd'hui en Belgique, il n'est pas possible d'être subventionné en voulant faire partie de la Communauté française et de la Communauté flamande. La pédagogie de l'école se fonde sur trois piliers : le bilinguisme, « l'école du dehors » et la pédagogie Sudbury<sup>10</sup>. Elle compte dix-sept élèves et termine sa première année d'ouverture. Ses locaux se situent à proximité d'une communauté qui l'a aidée à les trouver et dans un gigantesque parc comprenant également une forêt, un lac et une petite grotte. La personne interviewée n'est pas instituteur mais parent d'élève, il a aidé à la création du projet. La raison pour laquelle nous avons décidé de recueillir tout de même son ressenti est que cette école, comme « école du dehors », est particulièrement touchée par l'ErE. Son caractère singulier en fait un exemple particulièrement intéressant à analyser.

**Off-Bin :** L'école Off-Bin est une école officielle située à Binche. L'institutrice maternelle interrogée

---

<sup>10</sup> La pédagogie Sudbury tient son nom de la première école qui l'a appliquée, la *Sudbury Valley School*. Elle est une école démocratique qui met au centre de son projet la liberté de ses élèves, permettant ainsi de développer leur curiosité naturelle (Maulini, 2017).

enseigne depuis trente ans. En face de l'école, un grand parc et un grand verger sont à sa disposition. La pédagogie de l'école est assez « classique », surtout en classes primaires. Heureusement, l'institutrice dispose d'énormément de libertés avec sa classe, qui est une classe dite verticale (avec des enfants de deux ans et demi à cinq ans). Elle travaille avec eux dans des ateliers Montessori<sup>11</sup> et pratique « l'école du dehors » une fois par semaine. Elle organise aussi des discussions et des ateliers autour de l'environnement et lit régulièrement des livres pour enfants qui amènent à la réflexion, comme par exemple sur l'abattage des arbres. Dans l'école, ils réalisent le défi "5 jours, 5 défis" lancé par GoodPlanet avec : une journée locale, une journée économie d'énergie, une journée zéro déchets, une journée sur l'eau, une journée en école du dehors. Ils ont également construit des nichoirs, des hôtels à insectes et ont fait des élevages de papillons et de coccinelles dans les classes. Les collations sont saines une fois par semaine et l'année prochaine, ils construiront une cabane avec un saule qu'ils planteront eux-mêmes.

Dans notre échantillon, les relations qui lient l'éducation à l'environnement sont multiples. Toutefois, nous remarquons que l'éducation **au sujet de** l'environnement se retrouve dans presque toutes les écoles. Seules les écoles **LC-Mol** et **LC-And** et **LC-Beau** n'intègrent qu'un seul type de relation, toutes les autres ont bien intégré le caractère multiple de l'ErE dans leur pédagogie.

A présent que le contexte global de chaque école a été dressé, nous pouvons passer à la recension des difficultés citées.

## 2.2. Les difficultés rencontrées

Au cours des interviews, plusieurs difficultés ont été relevées concernant le développement de l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement. Comme nous avons pu le constater, les écoles ou les classes de l'échantillon présentent des projets pédagogiques très divers : tantôt, des pédagogies considérées comme « traditionnelles » ou « classique » par les enseignant.e.s eux-mêmes, tantôt des pédagogies dites « alternatives » -de type decrolyenne, montessori, « école du dehors », sudbury, steiner-, tantôt des pédagogies qui ont évolué avec le temps et qui se labellisent, tantôt des écoles qui n'ont pas l'environnement comme priorité pédagogique.

Ainsi, les grandes difficultés rencontrées ont été regroupées en trois niveaux. Ces niveaux, que nous avons délimités, permettent de mieux comprendre où se situe la limite qui empêche les enseignant.e.s et les directeurs d'aller plus loin dans l'intégration de l'ErE dans leurs classes et écoles. Ainsi, nous

---

<sup>11</sup> Montessori est une méthode qui porte le nom de sa créatrice, Maria Montessori. Dans cette recherche, l'idée est de « faciliter les apprentissages et le développement harmonieux des enfants ». Ceci, en voyant l'enfant comme son propre bâtisseur, vivant à son jeune âge la partie la plus importante de sa vie d'adulte. Cette pédagogie est fondée sur trois piliers : l'éducateur profondément respectueux de l'enfant, l'environnement adapté et préparé pour l'enfant selon ses besoins et du matériel pédagogique préparé pour l'enfant et ses besoins (Poussin, 2021).

retrouvons les difficultés et limites qui se dressent :

- au niveau des programmes ;
- au niveau de la formation initiale et continue des enseignant.e.s ;
- au niveau de la dynamique de l'école.

### 2.2.1. Les difficultés et les limites liées au respect du programme

Le programme d'études est un référentiel qui regroupe l'ensemble des savoir-faire, savoir-être et connaissances que chaque élève doit avoir acquis lors de son passage à l'année, au degré ou au cycle d'étude suivant. Ces acquis sont définis par le Gouvernement et sont adaptés au niveau d'étude (Fédération Wallonie Bruxelles : « Présentation des programmes », s.d. ; Décret Missions, art.17, §1er).

Lors de nos interviews, nous avons constaté que pour plusieurs instituteur.rice.s, une des grandes limites à l'intégration de l'ErE est le respect du programme. En effet, le programme devant être respecté année par année pour assurer une bonne continuité dans l'enseignement, certain.e.s instituteur.rice.s ont l'impression que l'ErE leur prend trop de temps et qu'ils.elles n'arrivent donc pas à le terminer à temps.

Après avoir mis en avant les témoignages sur le sujet, nous regarderons ce qui est prévu dans les programmes.

Pour le directeur de l'école **LC-Mol**, « (j'ai une) *liberté de manoeuvre à condition de respecter les horaires (nombre de jour et d'heure d'école), les règlements de travail des instituteurs et les prescrits légaux (programmes, socles de compétence,...)* ».

Pour l'enseignante de l'école **LC-Cin**, « *pour moi, la principale (difficulté) c'est le temps! On reçoit beaucoup de pression pour boucler le programme « matières »* », surtout lorsque l'on est en 6ème et que l'on doit mener les enfants au CEB » ; « *L'ErE, même si je l'intègre dans mes cours, prend beaucoup de temps mais je ne regrette jamais car c'est pour moi aussi essentiel que le reste (si pas plus dans certains cas). Mais je dois souvent faire des choix à ce sujet entre tout ce que j'ai envie de faire/transmettre aux enfants sur l'année* ».

Pour l'enseignante de l'école **LC-Beau**, « *On a beaucoup de libertés mais l'environnement dans ma pédagogie, je ne l'ai pas intégré pour le moment. Etant polyvalente, j'ai des matières qui me sont attribuées précisément et c'est difficile de sortir du cadre niveau timing (...)* ».

Pour l'enseignante de l'école **OFF-Bin**, « *Mais ça ça peut jouer : la formation et le manque de formation et d'information. La peur de ne pas suivre les programmes. Mais il faudrait des formateurs* ».



Pour l'enseignant de l'école **LC-And** le temps ne semble pas être un problème puisque, « *le programme intègre l'écologie clairement. On le voit dans les épreuves externes par exemple, où il y a systématiquement des questions sur le tri des déchets* ».

Dans ce dernier témoignage, nous constatons que le terme « environnement » est clairement assimilé aux questions purement écologiques, en référence donc à une éducation **au sujet de** l'environnement. Il n'est pas vu en tant que concept transdisciplinaire qui met en relation l'homme à ses environnements divers, tel que nous considérons l'environnement dans ce travail.

Lorsque l'on parle de programme, pour les écoles fondamentales, c'est plutôt le terme « socles de compétences » qui a prévalu durant vingt ans. Ces socles, que les élèves doivent avoir acquis à la fin de leurs huit premières années d'enseignement obligatoire, sont comme le contrat de base passé entre l'école et la société afin de permettre à tous et toutes d'avoir les mêmes socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et de poursuite des études (Décret Missions, 1997, art.5 2°).

Aujourd'hui, la réforme de l'enseignement les a remplacés par ce que l'on appelle désormais les « référentiels », qui s'étendent depuis les maternelles jusqu'à la troisième secondaire et qui sont au nombre de dix. Ces référentiels n'ont pas tout supprimé des Socles de compétences précédents, mais ont pour objectif d'améliorer l'équité et l'efficacité de l'enseignement (ils font partie du Pacte pour un enseignement d'Excellence). En tant que documents inter-réseaux, il sera du ressort des PO d'appliquer concrètement dans leurs écoles, ce qui est indiqué théoriquement dans les référentiels.

Le premier, qui concerne les maternelles, a déjà été mis en route à la rentrée 2020. La rentrée 2021 accueillera quant à elle les référentiels des deux premières années primaires, et ainsi de suite. L'idée est de privilégier la collaboration horizontale (entre les enseignant.e.s et entre les huit domaines d'apprentissages balisés par le référentiel) et verticale (d'année en année) afin de garantir une continuité pédagogique (Fédération Wallonie-Bruxelles : « Magazine PROF n°47 », s.d.).

N'ayant pas encore accès à d'autres référentiels que celui des maternelles, nous nous contenterons d'analyser la place de l'ErE dans celui-ci. De cette manière, il nous sera plus facile de comprendre le contexte dans lequel cette première difficulté s'inscrit.

Ainsi, nous constatons que le terme « éducation relative à l'environnement » n'est jamais employé dans le référentiel, de même que « éducation à l'environnement ». Lorsque l'on s'intéresse aux contenus et attendus par domaine (qui sont donc au nombre de huit) l'environnement est pris en compte dans les compétences à acquérir dans les domaines suivants :

- la formation scientifique avec la compréhension des vivants, de la matière, de l'énergie et de l'environnement ; l'initiation aux concepts de respect de l'environnement ;

- la formation en sciences humaines qui comprend la philosophie et la citoyenneté avec l'observation de l'environnement proche et éloigné ; la construction d'une pensée autonome et critique ; la connaissance de soi et des autres ; la construction de la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droit ; l'engagement dans la vie sociale et l'espace démocratique.

Autre nouveauté de ce tronc commun : les visées transversales. Celles-ci concernent tous les domaines sauf celui des langues modernes et s'articulent autour de cinq objectifs dont celui de développer une pensée critique et complexe et celui de découvrir le monde extérieur. Deux notions à présent familière de l'ErE.

Avec l'analyse de ce premier référentiel, on comprend que l'ErE pointe son nez par moments mais qu'elle n'est pas encore au cœur du projet pédagogique global que cette réforme souhaite mener. Comme nous l'avons déjà vu, la notion de citoyen est très présente, mais plutôt d'un point de vue politique que transdisciplinaire, l'écocitoyenneté n'est quant à elle pas mentionnée. On peut donc comprendre que pour les enseignant.e.s qui souhaitent intégrer l'ErE dans leur classe, cet exercice demande du temps de recherche d'outils adéquats, de réflexion sur le comment faire et qu'ils.elles ne se sentent pas toujours soutenus puisque le référentiel ne demande pas explicitement de le faire.

La relation éducation-environnement véhiculée par ce référentiel est plutôt celle d'une éducation **sujet de et pour** l'environnement.

### 2.2.2. Les difficultés et les limites liées à la formation initiale et continue

L'intégration de l'ErE dans la formation initiale et continue des enseignant.e.s a fait partie de mes questionnements depuis le début de ce travail ; c'est la raison pour laquelle une question a systématiquement été posée à ce sujet dans les interviews. Evidemment, le fait de poser une question sur le sujet diminue la spontanéité des réponses et pourrait fausser quelque peu l'importance réelle de cette difficulté, qui n'aurait peut-être pas été relevée à ce point là, sans cela. Cependant, comme la globalité des réponses se ressemblent, nous avons décidé de la traiter au même titre que les autres difficultés.

Nous regarderons d'abord du côté de la formation initiale avec la mise en lumière des avis des interviewé.e.s. Nous observerons le cadre légal qui l'organise ensuite. Nous procéderons de la même façon pour la formation continue.

#### 2.2.2.1. La formation initiale des enseignant.e.s

Dans certaines des interviews réalisées, les enseignant.e.s ont témoigné du sentiment d'un manque d'intégration de l'environnement dans les techniques pédagogiques qui leur sont enseignées lors de leur formation.

Pour l'enseignant de l'école **LC-And**, « dans la formation initiale il n'y a rien. C'est traditionnel à mort. (...) Je pense que ça mériterait d'être plus développé car mes élèves sont sensibilisés à l'environnement ».

Pour l'enseignante de l'école **LC-Wat**, « dans la formation, il n'y a pas du tout d'environnement. A l'école normale, on devrait former les professeurs à l'école du dehors. Vu toutes les problématiques qu'on a chez les enfants, ça leur fait un bien fou. Ces journées d'école en forêt c'est waw, le résultat est incroyable. Certains enfants ne sont pas tenables en classe et en forêt ils travaillent très bien. Les professeur.e.s devraient être formés : ce sont les élèves qui vont devoir trouver des solutions pour gérer la situation qu'on leur laisse donc au plus tôt ils sont formés au mieux c'est ».

Pour l'enseignant de l'école **LC-Jam**, « dans nos cours à l'école normale, on a très peu mais vraiment très peu. Chaque fois, c'est comment créer une charte avec les élèves, l'adulte qui propose. On n'a jamais eu dans notre cursus trop ça ».

Pour l'enseignante de l'école **LC-Beau**, « Ça manque dans la formation. On nous dit que c'est super de le faire mais on ne nous l'inculque pas vraiment ».

Pour l'enseignante de l'école **Off-Bin**, « le gros problème c'est qu'il y a un manque de formation et d'informations ».

Dans ces témoignages, il semblerait que rien ne soit prévu dans l'organisation de la formation des futur.e.s instituteur.rice.s, concernant l'ErE. Regardons ceci de plus près à l'aide du décret définissant la formation initiale des enseignants, du 7 février 2019.

Les dispositions prévoyant la formation initiale des enseignant.e.s ont été modifiées récemment puisque le nouveau « décret définissant la formation initiale des enseignants » date du 7 février 2019 et est entré en vigueur à l'année académique 2020-2021. Voyons comment cette formation s'organise, quels en sont les objectifs et quelles compétences les futur.e.s enseignant.e.s sont amenés à acquérir.

Premièrement, nous pouvons lire à l'art.5 §1er que la formation directe à l'enseignement fondamental est passée d'un cursus court (à 180 crédits) à un cursus long, totalisant 240 crédits. Selon l'art.23 dudit décret, ce nouveau cursus s'organise en co diplomation entre une Haute École référente et dispensant les 180 premiers crédits de la formation et une Université dispensant les 60 crédits de master.

Au début de leur formation, les futur.e.s enseignant.e.s ont le choix entre trois sections :

- la section 1 qui forme les enseignant.e.s de l'entrée dans l'enseignement maternel jusqu'à la fin de la deuxième primaire ;
- la section 2 qui forme les enseignant.e.s de la troisième maternelle à la sixième primaire ;
- la section 3 qui forme les enseignant.e.s de la cinquième primaire à la troisième année de l'enseignement secondaire (Art.9).

Globalement, les futur.e.s enseignant.e.s apprennent à dispenser l'ensemble de la formation de leurs élèves pour les maternelles visées par la section 1 et l'ensemble de la formation de leurs élèves à l'exception de la psychomotricité, de l'éducation physique, de la deuxième langue et des cours de morale ou de religion pour les primaires visées par les sections 1 et 2.

Concernant la section 3, les futur.e.s enseignant.e.s prendront en charge, pour les 5ème et 6ème année de l'enseignement primaire, une discipline ou famille de discipline parmi celles proposées. Par exemple : Français et Morale ; Français et Éducation à la philosophie et citoyenneté ; Deux langues modernes parmi Anglais, Allemand, Néerlandais ; Mathématiques et Technologies ; Sciences et Technologies ; Formation artistique musique,... ( Art.11).

Ici, nous pouvons constater que les futur.e.s enseignant.e.s des élèves entre l'entrée en maternelle et la 4ème primaire se chargent d'une large partie de leur formation. Ceci laisse place à une potentielle intégration interdisciplinaire de l'ErE. Par contre, en 5ème et 6ème années, pour lesquelles l'enseignant.e doit se spécialiser dans un ensemble de cours, il dispose de moins de temps avec ses élèves, ce qui pourrait rendre l'intégration de l'ErE plus difficile.

Se pose alors la question de savoir dans quel cours l'ErE pourrait trouver sa place. Nous pourrions penser à celui d'Éducation à la philosophie et citoyenneté, mais rien n'est précisé à ce sujet dans le décret.

Deuxièmement, concernant les objectifs de la formation initiale, dans l'article 7, nous constatons que l'environnement à proprement parler ne figure nulle part. En effet, les objectifs qui se rapprochent le plus de notre sujet d'étude pourraient être :

- *« la capacité d'agir comme acteur pédagogique, social, culturel au sein de l'école et de la société, y compris dans leur transformation, d'intégrer la diversité et de développer des pratiques citoyennes pour plus de cohésion sociale » ;*
- *« la disposition à se positionner face à des enjeux éthiques et à respecter les cadres déontologiques et réglementaires de la profession dans une perspective démocratique et de responsabilité » ;*
- *« faire de la classe et de l'école un lieu où les élèves apprennent, grandissent et se forment dans un climat positif, et non un lieu de sélection ».*

Cependant, si dans l'une de ces lignes, l'idée était de donner une place à l'ErE, cela ne nous semble pas suffisamment clair. En effet, il est question de la société, du culturel, des enjeux éthiques, de la démocratie, du lieu. L'ensemble de ces termes pourraient être mis en lien avec l'environnement s'ils avaient été associés. Pris séparément, ils ne reflètent pas le réseau d'interactions complexes qu'est l'environnement et ne semblent pas vouloir s'y référer particulièrement.

Troisièmement, ce sont les profils d'enseignement désignés par l'art.17<sup>12</sup> qui déterminent les compétences à acquérir lors de la formation d'enseignant.e. Parmi ces compétences, nous peinons également à trouver la notion d'environnement.

Dans l'alinéa 1, « *dans les profils d'enseignement (...) sont notamment pris en compte les contenus suivants* », au point 4 il est tout de même écrit : « *les savoirs et compétences disciplinaires en lien avec les attendus définis pour les matières et niveaux auxquels la formation les prépare à enseigner (...) la construction de lien entre et à travers différentes disciplines notamment dans une perspective de développement durable et solidaire (...)* ».

Ici, la notion d'interdisciplinarité relative à l'environnement et à l'ErE est présentée. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, le développement durable ne signifie pas la même chose que l'ErE.

Nous constatons donc que, bien que la formation des enseignant.e.s ait été prolongée et que celle-ci permette largement l'intégration d'activités transdisciplinaires, rien de concret n'est prévu sur l'ErE.

#### 2.2.2.2. La formation continue des enseignant.e.s

Lors de nos interviews, nous avons relevé que tout le monde n'avait pas le même avis concernant la formation en cours de carrière. Les enseignant.e.s qui en ont parlé considèrent que celle-ci est trop peu présente ou en tout cas difficile d'accès (car les formations sont à faire durant leurs heures non payées et à leurs frais) tandis que le directeur de l'école **LNC-Ucc** semble trouver que l'offre faite par la FELSI (Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants) est suffisante.

Pour l'école **LC-Mol** : « *Pas de véritable moteur dans la formation de Direction. Uniquement des possibilités de se former volontairement. Pas non plus de vrais modules de formation pour les enseignants* ».

Pour l'école **LC-And** : « *Il y a 8 ans, j'ai fait un master en sciences de l'éducation, puis 2 ans d'orthopédagogie. Ca n'était pas dans le cadre de l'école, mais plutôt hors de l'école, car c'est compliqué à l'école. Le temps de formation est compté dans le temps des professeurs à la base mais quand tu veux partir en faire une, alors on te demande quand même des comptes* ».

Pour l'école **LC-Wat** : « *Via le Bubble il y a beaucoup de formations auxquelles on peut s'inscrire. (...) Comme je travaille à temps partiel, je fais mes formations quand je ne travaille pas. (...) Heureusement, la direction est très soutenante pour ça. Ils trouvent que c'est super important donc on pourrait trouver des solutions si des formations avaient lieu en même temps que les temps d'école* ».

---

<sup>12</sup> Selon le « décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études » du 7 novembre 2013, par « profil d'enseignement » il faut entendre : « ensemble structuré des unités d'enseignement, décrites en acquis d'apprentissage, conformes au référentiel de compétences du ou des cycles d'études dont elles font partie, spécifique à un établissement d'enseignement supérieur organisant tout ou partie d'un programme d'études et délivrant les diplômes et certificats associés ».

Pour l'école **LNC-Ucc** : « *Au niveau de la formation des enseignants , notre école fait partie du réseau FELSI. Elle soumet à toutes les écoles un programme de formation en début de chaque année scolaire, dont des formations en environnement. Les profs choisissent en fonction de leurs intérêts et ils font une formation de leur choix, mais pas forcément en environnement* ».

Pour l'école **Off-Bin** : « *Moi j'ai fais plein de formations : à l'aquascope de Virelles où ils forment bien, je me suis documentée, sur facebook je suis énormément de groupes, je m'informe tout le temps. Il faut vraiment y croire et avoir envie de se lancer là-dedans. (...) Mais ça ça peut jouer : la formation et le manque de formation et d'information. La peur de ne pas suivre les programmes. Mais il faudrait des formateurs. (...) On suit des formations mais au niveau environnement, j'ai tout payé* ».

Tel que rédigé à l'article 2 du décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire (2019), la formation en cours de carrière est : « *celle qui inclut tant les formations pouvant être suivies dans le cadre de la fonction occupée par l'enseignant (formation continuée) que celles, dans le cadre de la préparation à l'exercice d'une fonction de sélection ou de promotion (l'un de volets de la formation complémentaire)* ».

Mme Désir, Ministre de l'Education, a pointé du doigt dans un communiqué de presse sur le site du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>13</sup>, l'importance de la formation continuée : « *la formation professionnelle continue apparaît comme un axe essentiel du modèle de l'école comme "organisation apprenante"* ». En effet, cette dernière souligne que la capacité des enseignant.e.s à renouveler leurs compétences ne repose pas uniquement sur leur formation initiale, bien que celle-ci soit importante, mais également sur une formation continue de haut niveau afin d'améliorer la qualité de l'enseignement.

#### **a. Décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire, du 11 juillet 2002.**

Le décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental a d'abord vu le jour le 11 juillet 2002 et reconnaissait pour la première fois l'importance de la formation continue des enseignant.e.s.

Les formations sont de deux types : volontaire et obligatoire (art. 5).

Concernant les types de formations, la formation volontaire qui se déroule durant l'horaire du membre du personnel n'a pas de limite en termes de demi-journées par an. Celles qui se déroulent durant l'horaire sont, elles, limitées à dix demi-journées par an, sauf dérogation introduite (art. 6).

---

<sup>13</sup>Fédération Wallonie-Bruxelles. 20201. « Presses et publications » in *Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles*, en ligne. <https://desir.cfwb.be/home/presse--publications/publications/formation-professionnelle-continue.publicationfull.html>. 22.07.2021.

Pour la formation obligatoire, il s'agit de six demi-journées par an et s'inscrit dans son horaire de travail (art. 7). La bonne participation aux formations obligatoires est vérifiée par le Service général de l'Inspection et les services de vérification (art. 23).

Concernant les niveaux de formation, qui sont de trois types :

- le niveau macro désigne des formations portant sur la mise en oeuvre des compétences ;
- le niveau méso désigne des formations portant sur la mise en oeuvre du projet éducatif, pédagogique et des programmes ;
- le niveau micro désigne des formations portant sur la mise en oeuvre du projet d'établissement

Elles peuvent être organisées par l'Institut de la formation en cours de carrière, par les organes de représentation et de coordination reconnus par le Gouvernement, par le PO s'il n'est pas affilié à un organe de représentation et de coordination, ou par le directeur ou la directrice, selon l'organe par lequel les établissements sont organisés ou subventionnés (art. 3).

C'est la Commission de pilotage<sup>14</sup> qui doit veiller à ce que le cadre d'organisation des formations reste cohérent avec les priorités et les objectifs pédagogiques du moment (art.20).

Ce décret nous montre que l'organisation des formations continues pour les enseignant.e.s des écoles fondamentales est assez bien réglementée. Contrairement à ce qui transparaît dans les interviews, le cadre présenté ici semble mettre un point d'honneur à la réalisation de celles-ci. Un écart semble donc se dessiner entre ce qui est vécu pratiquement par les interviewé.e.s et ce qui est prévu théoriquement par le cadre légal. Voyons si cette impression se vérifie avec les autres documents.

**b. Projet de décret portant le livre 6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et portant le titre relatif à la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des centres PMS, du 1er juin 2021.**

Le projet de décret relatif à la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative n'est, comme son nom l'indique, qu'au stade de projet. En effet, si le Code de l'enseignement a pour but de rassembler toute la législation qui concerne ce domaine en un seul lieu afin d'en faciliter l'usage, seuls les livres 1 et 2 ont été officiellement publiés. Les livres suivants sont cependant en bonne voie et nous nous permettons donc de mobiliser le projet de décret du livre 6, publié en juin 2021, car il s'agit là de l'une des sources principales actuelles qui concerne la formation continue des enseignant.e.s. Bien entendu, de par son statut de projet, il est possible que lors de la publication

---

<sup>14</sup> La Commission de pilotage des enseignements organisés ou subventionnés par la Communauté française a pour but d'accompagner les réformes pédagogiques en vue de leur réalisation. Elle fut créée par le décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française du 27 mars 2002 dans son article 2.

officielle, certains points auront été modifiés. Il faudra donc y être attentif. Cependant, le contenu du projet est particulièrement intéressant puisqu'il s'inscrit dans la volonté d'amélioration de la qualité de l'enseignement visée par le Pacte d'excellence. En effet, dans l'Avis n°3 de ce dernier, nous lisons que « *la formation en cours de carrière des enseignants constitue également à la fois un levier de changement important et une composante structurelle de l'exercice d'un métier dont on dit qu'il est par nature évolutif* » (Avis n°3 du Pacte d'excellence, p.162).

Regardons donc de plus près les objectifs et le cadre prévu par le projet de décret concernant la formation professionnelle continue des enseignant.e.s.

A l'art. 6.1.2-1 d'abord, nous retrouvons les objectifs principaux :

- contribuer à l'amélioration de la qualité du système éducatif ;
- développer dans l'équipe éducative de chaque école des compétences collectives et personnalisées susceptibles de rencontrer les objectifs spécifiques de l'école ;
- permettre l'entretien, le perfectionnement ou l'ajustement de leurs connaissances et de leurs compétences afin d'être aptes à exercer les missions prioritaires définies par les livres 1 et 2.

Nous constatons ici que la formation continue occupe une place de choix dans les préoccupations du projet de décret.

Concernant le cadre d'organisation ensuite, le projet rappelle à l'art. 6.1.3-1 que la formation professionnelle continue relève d'un droit et d'un devoir<sup>15</sup> pour les membres de l'équipe éducative des écoles et que ces formations peuvent relever d'un besoin collectif ou d'un besoin personnalisé.

La formation continue répondant à des besoins collectifs correspond à la formation dite obligatoire dans le décret vu au point précédent (art. 6.1.3-8).

La formation continue répondant à des besoins personnalisés correspond à la formation dite volontaire (art. 6.1.3-11).

Dans le deuxième cas de figure, il est demandé au PO d'organiser le remplacement des bénéficiaires de la formation. Les demi-jours de formation supplémentaires qui se déroulent hors des périodes de cours donnent lieu à une prime forfaitaire dont le montant est défini par le Gouvernement (art. 6.1.6-3).

---

<sup>15</sup> En effet, dans le décret définissant la formation initiale des enseignant.e.s du 7 février 2019, à l'article 7 du chapitre 2 définissant les objectifs de la formation initiale des enseignant.e.s, le point 12° stipule que les enseignant.e.s doivent acquérir « *la capacité d'identifier ses besoins de formation individuelle et de participer à l'identification des besoins de formation de l'équipe pédagogique* ». Nous voyons ici que la formation est l'un des devoirs de l'enseignant.e. Nous verrons plus tard en quoi elle est aussi un droit.



Ici, nous pouvons constater que le projet prévoit l'organisation des formations pour les enseignant.e.s en leur dégageant du temps et en leur permettant de se faire remplacer. La formation apparaît, comme annoncé précédemment, comme un droit.

Par ailleurs, lors de l'élaboration du plan de pilotage de l'école, un plan de formation doit être pensé permettant de planifier les besoins de développement professionnel des enseignant.e.s (art. 6.1.4-1).

Concernant l'ErE, la section 3 du projet nous dit que tous les six ans, « *le gouvernement fixe les besoins institutionnels en matière de formation professionnelle continue sur la base des objectifs d'amélioration du système éducatif* » que nous avons vu dans les livres 1 et 2 et « *des orientations du système éducatif et des politiques éducatives que le gouvernement entend promouvoir* ».

Par orientations, le projet entend entre autres la lutte contre le réchauffement climatique, la préservation de la biodiversité et la nécessité d'une démocratie renouvelée (art. 6.1.5-4).

### **c. Les différentes possibilités concrètes qu'ont les enseignant.e.s de se former en cours de carrière.**

Précédemment, nous nous sommes intéressés aux dispositions légales qui encadrent la formation continue des enseignant.e.s. A présent, nous allons balayer rapidement quelques-unes des différentes formations proposées pour les professionnel.le.s (une liste exhaustive ne serait pas possible, tant il y a de réseaux différents).

Nous retrouvons donc :

- le réseau Bubble, communauté d'enseignant.e.s éco-inspirant.e.s. Ce réseau propose des formations, des visites de projets et la participation à divers événements ;
- l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC). Les formations proposées se font en inter-réseaux ;
- la Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI) ;
- la Formation en Cours de Carrière (FCC) ;
- le Centre d'Autoformation et de formation Continué (CAF), organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- le Conseil de l'enseignement des Communes et des Provinces (CECP) ;
- la Formation Continué des Enseignants du Fondamental (FoCEF) ;
- la Région de Bruxelles-Capitale via Bruxelles Environnement

Tous ces organes sont autant de lieux qui proposent des formations de type court ou long, pour les enseignant.e.s comme pour les directeur.rice.s, les nouveaux professeur.e.s ou non, les débutant.e.s à l'ErE ou les initié.e.s, sur divers thématiques telles que : « Aller à la découverte de l'environnement proche, des pistes pour oser faire classe dehors » (IFC), « Sensibiliser à l'éducation à

l'environnement, au développement durable » (FCC) ou encore « Accueillir la biodiversité au jardin » (CAF).

A la lecture de cette partie, nous constatons que plusieurs actions sont menées afin de garantir à tous.toutes les enseignant.e.s une formation continue et facile d'accès. Cela s'inscrit théoriquement dans le cadre légal mais également concrètement via plusieurs réseaux. Cela contredit pourtant les impressions récoltées auprès des interviewé.e.s. L'écart entre le cadre légal et la perception par de terrain pourrait s'expliquer par le troisième type de difficultés, que nous abordons à présent.

### 2.2.3. Les difficultés et les limites liées à la dynamique de l'école

Lorsque l'on se penche sur l'interview de l'école **LC-And**, on se rend compte que la question du PO est récurrente : « *Il y a eu une rationalisation avec le nouveau PO et ils ont décidé d'arrêter ça* » ; « *C'est le PO et la direction qui ne veulent pas trop* » ; « *là, le PO nous a dit que ça n'était pas possible* » ; « *mais le PO nous coupe l'herbe sous le pied* »,...

Regardons donc de plus près ce qui s'organise par le PO d'une école.

La dynamique de l'école joue un rôle important dans l'énergie que les enseignant.e.s ont envie d'y investir et dans ce qu'elle renvoie aux parents et aux enfants. En fonctionnant en équipe, l'énergie peut être transmise facilement dans le groupe et les projets peuvent se concrétiser ensemble. En fonctionnant de manière plus individuelle, il est possible de s'essouffler plus rapidement car la motivation ne vient que de soi-même. Ainsi, une dynamique d'école se construit autour d'un projet, créé par un pouvoir organisateur et qui se transmet à l'équipe. Le projet d'école conditionnera quels autres projets peuvent s'y construire et le soutien financier, de temps et de groupe qui y sera accordé.

Pour mettre en lumière les différentes difficultés rencontrées par les interviewé.e.s, nous observerons trois composantes qui peuvent aider ou freiner l'élaboration d'un projet d'ErE que sont : le projet d'école, le soutien moral et concret, le soutien financier.

#### 2.2.3.1. Le projet d'école

L'une des interviews qui a retenu particulièrement notre attention est celle du directeur de l'école **LC-Mol**. En effet, ce directeur est le seul des interrogé.e.s qui nous a fait part de sa difficulté à intégrer l'ErE pour la raison qu'ils ont « *d'autres priorités (à tort ou à raison) : apprendre à vivre ensemble, savoir parler, savoir lire (...) évidemment, ce serait souhaitable* ». Pour rappel, il s'agit d'une école dans laquelle les parents d'élèves ne parlent et n'écrivent pas toujours le français.

Le projet de cette école est donc d'abord de mener à bien les objectifs liés à cet encadrement différencié, en améliorant la collaboration entre l'école et les parents, en poursuivant l'effort

d'acquisition de la langue française, en permettant à chaque enfant, dès le plus jeune âge, d'acquérir les aptitudes nécessaires pour pouvoir apprendre et grandir. Pour cela, plusieurs outils sont employés, dont les projets de Discriminations positives.

De manière générale, le projet d'école est un outil qui définit les missions prioritaires, tant éducatives que pédagogiques, que le PO entend mettre en place, en collaboration avec l'équipe éducative et les membres du conseil de participation<sup>16</sup>. Le projet se met en place en fonction de l'identité des élèves de l'école, de leurs aspirations et de celles de leurs parents, de l'environnement social, culturel et économique de l'école et de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village où se situe l'école (Décret du 3 mai 2019, art. 1.5.1-5. - §1er).

Le projet d'école est en cohérence avec le plan de pilotage et adapté pour l'être, s'il le faut.

Le plan de pilotage doit être élaboré selon les modalités fixées par le Gouvernement et, comme nous l'avons déjà vu, a pour but de donner l'impulsion aux écoles de poursuivre des objectifs d'amélioration et de faire un diagnostic annuel de leurs forces et faiblesses, en collaboration avec le directeur.rice et les équipes pédagogiques et éducatives (Décret du 13 septembre 2018, art.15 §4 1°, 2°). Ce plan est créé **par** chaque école et **pour** chaque école, en adéquation avec ses besoins et ses objectifs d'amélioration (Circulaire 7434 de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 15 janvier 2020).

Dans l'Accord de coopération du 11 novembre 2011, l'art. 3 prévoit une assistance structurée pour les établissements scolaires qui inscrivent le développement durable dans leur projet d'établissement.

#### 2.2.3.2. La solitude

Dans les interviews que nous avons menées, nous avons régulièrement été confronté.e.s à des situations dans lesquelles les enseignant.e.s se sentent seul.e.s moteurs de l'intégration de l'ErE dans leurs écoles et dans leurs classes. Ce sentiment de solitude les amène souvent à se décourager.

En effet nous récoltons comme impressions que :

Pour l'enseignante de l'école **LC-Wat**, « *ceux qui étaient les plus réticents c'étaient les autres professeurs en fait* ».

Pour l'enseignante de l'école **LC-Cin**, « *le reste de l'équipe ne suit pas* » ; « *ce n'est pas facile de mobiliser notre énorme équipe autour d'un même projet* ».

---

<sup>16</sup> Le conseil de participation, tel que défini dans le décret du 3 mai 2019, art. 1.5.3-1§2 est chargé « *de débattre et d'émettre un avis sur le projet d'école (...), de l'amender et de le compléter, et de le proposer à l'approbation du pouvoir organisateur* ». Il est composé des membres de droit, « *des membres élus et des membres représentant l'environnement social, culturel et économique de l'école* » (art. 1.5.3-2§1<sup>er</sup>).

Pour l'enseignant de l'école **LC-Jam**, « *Comme dans tous les projets, certains sont plus moteurs que d'autres (...) Je me rappelle que sur la douzaine d'enseignants, on était trois responsables (...) Là où le bas blesse, c'est qu'il y a toujours bien une collègue qui n'a pas envie de retourner la terre avec la bêche* ».

Pour l'enseignante de l'école **LC-Beau**, « *Dans les enseignants, comme pour tout, y en a qui ne s'en tracassent pas, d'autres qui s'impliquent à fond* ».

Pour l'enseignante de l'école **Off-Bin**, « *J'ai essayé de tirer les institutrices primaires mais c'est vraiment ça la grosse difficulté, oser aller dehors. En étant dehors, on peut travailler les compétences du programme, mais elles ne voient pas comment elles peuvent faire. C'est la peur qui fait qu'elles ne sortent pas.* ».

Ce sentiment de solitude est accentué par la perception que l'enseignant.e a, de la peur du risque que son PO et/ou les parents pourraient avoir quant aux activités d'ErE.

En effet, les risques, la peur du danger, le besoin de sécurité, ces termes reviennent dans deux récits de nos interviewé.e.s lorsque nous essayons de comprendre les raisons qui font que l'ErE s'insère mal dans des projets plus généraux d'école.

Ainsi, l'enseignant de l'école **LC-And** témoignait du constat selon lequel « *Aujourd'hui ça n'est plus possible car ça devrait laisser beaucoup de place à l'improvisation. (...) On ne fait que des choses qui ne sont pas dangereuses. Dans l'ErE, il y a une partie qu'on ne maîtrise pas et ça, ça leur fait peur* » (en parlant du PO).

Pour l'école **LNS-Wol**, il s'agit d'un constat qui a aidé à l'envie de création de l'école en tant « qu'école du dehors » : « *dans les écoles traditionnelles, les adultes veulent tout faire pour diminuer le risque, il faut que rien ne puisse se passer de dangereux dans les classes mais donc il ne se passe rien!* ».

Cette peur du risque fait que le reste du corps enseignant ne suit pas les moteurs de l'ErE et que ces derniers ressentent à la longue une fatigue et un désinvestissement.

Ce sentiment de solitude s'est particulièrement senti dans l'interview de l'enseignant de l'école **LC-And** : « *Je ne suis pas enthousiaste à proposer quelque chose en sachant que je vais devoir combattre pour celui-ci. (...) la différence faite c'est qu'il y a dix ans j'aurais dis « Mon école », aujourd'hui c'est « L'école dans laquelle je travaille »* ».

Pour l'école **LC-Wat**, la tendance s'est par contre inversée. L'enseignante, d'abord seule dans son envie d'intégrer l'ErE à sa pédagogie, a ensuite été rejointe par la direction et les autres professeur.e.s : « *c'est parfois désespérant tellement c'est lent et puis on ne sait pas pourquoi mais la mayonnaise prend et on avance sur des tas de points différents* ».

Aujourd'hui, protéger l'enfant de tout risque potentiel est devenu une attente sociale. Mais on a tendance à oublier que l'exposer à des risques acceptables est en fait un élément fondamental de son apprentissage et l'aide à conscientiser le danger (Partoune, 2020, p.71).

Ces témoignages semblent indiquer que nous n'en sommes qu'au début des pratiques d'ErE et que les pionnier.e.s qui l'intègrent ne sont pas encore suivi.e.s par suffisamment de collègues, PO et parents pour entraîner des dynamiques collectives significatives.

### 2.2.3.3. Les finances

La question financière est une question récurrente puisque nous évoluons dans un monde basé sur l'accumulation de capital. Cependant, l'ErE n'est ni capitaliste ni financière. L'environnement et les relations que nous établissons avec lui sont immatérielles et ne coûtent rien. Pourtant, les enseignant.e.s se sentent souvent bloqué.e.s lorsque l'argent vient à manquer.

L'enseignant de l'école **LC-And** nous confie qu'il trouve sa liberté pédagogique particulièrement intéressante, *« tant que je reste dans des trucs raisonnables, qui ne demandent pas d'argent et cie »*.

L'enseignant de l'école **LC-Jam** nous parle de l'asbl « ose le vert » qui est venue *« comme une béquille supplémentaire pour concrétiser et financer (...) »* ; *« Pour nos projets, le problème c'est toujours la question des sous »*.

L'institutrice de l'école **LC-Beau**, nous parle du label Mon école plus propre, sans lequel, *« sans le budget, ça aurait été compliqué »*.

Le directeur de l'école **LNC-Ucc** nous dit : *« On est une école subsidiée par la Communauté française mais comme ces subsides n'aident pas assez, on a créé une asbl où une participation financière est demandée aux parents. Les plus grandes difficultés c'est le côté financier »*.

Il est intéressant de mettre en relation deux expériences différentes :

- celle de l'école **LC-Wat** qui a obtenu des subsides de Bruxelles Environnement avec leur label Eco-School et qui ne semble pas contrainte financièrement dans ses projets d'ErE ;
- celle de l'école **Off-Bin** dont l'enseignante nous confie que *« nous on a beaucoup de subsides, des fonds propres, donc on est vraiment riches »* et également que *« Financièrement, on a besoin de pas grand chose »*.

Partoune, à propos de la perspective éducative des voyages en milieux extraordinaires disait : *« cet état d'esprit n'est pas seulement une question de moyens financiers. C'est une attitude de vie qui peut se concrétiser à moindres frais »*.

#### 2.2.4. Conclusion

Globalement, dans cette première section de la deuxième partie du travail, nous pouvons constater que l'intégration de l'ErE dans le système éducatif peut parfois amener à des difficultés.

- En tant que **projet d'engagement collectif**, lorsque les instituteur.rice.s ne se sentent pas épaulé.e.s dans leurs projets et perdent en motivation ;
- en tant que **champ de recherche**, lorsque les cadres légaux et les dispositions visant à les former et à les aider ne sont pas suffisantes ;
- en tant que **champ de pratiques**, lorsque l'ErE doit passer après d'autres projets pour diverses raisons.

Heureusement, les difficultés ne sont pas seules et peuvent être souvent accompagnées de solutions. C'est pourquoi la dernière section de cette partie fera état des diverses opportunités créées par l'ErE et que la dernière partie du travail s'intéressera à discuter des potentiels d'intégration de l'ErE dans les projets actuels et futurs.

### **2.3. Les opportunités créées par l'ErE**

Bien que l'intégration de l'ErE dans les cadres légaux, dans les projets d'écoles, dans les pédagogies et dans les classes ne soit pas toujours une évidence, elle apporte son lot de créativité, de dynamisme et d'opportunités qui font que tant de chercheur.euse.s, de directions, d'enseignant.e.s, de parents et d'élèves continuent d'écrire et de pratiquer le sujet, en espérant construire ensemble l'École de demain. Nous avons regroupé les différentes opportunités en deux niveaux, qui sont :

- les opportunités créées pour les enfants ;
- les opportunités créées pour les enseignant.e.s.

Après la récolte des témoignages des enseignant.e.s sur ces deux sujets, nous aborderons ce que Christine Partoune nous dit dans son livre "Dehors, j'apprends".

Attention que par "opportunité" il n'est nullement question de promouvoir une vision utilitariste de l'environnement. Par le terme "opportunité" il ne faudrait pas comprendre que l'enfant, les parents et les enseignant.e.s tirent profit de l'environnement, à ses dépens et selon une position sociocentrée. C'est pourquoi il est très important de faire attention aux valeurs véhiculées aux enfants, au comportement adopté et aux mots utilisés à son égard. Sans perdre de sa spontanéité, bien sûr. L'ErE peut s'avérer complexe!

### 2.3.1. Les opportunités créées pour les enfants

C'est dans ce premier niveau d'opportunités, qui concerne les enfants, que le plus d'avis positifs de la part des interviewé.e.s ont été recensés.

L'enseignante de l'école **Off-Bin**, qui pratique « l'école du dehors » une fois par semaine, témoigne que « *L'attitude des petits est très différente quand on sort (...) ça a un impact terrible sur les enfants. Quand ils sont dehors, ils bougent. Ils peuvent explorer librement (...) Si on ne sort pas pour une raison, ils me demandent de sortir, ils réclament* ».

L'enseignante de l'école **LC-Wat** est du même avis : « *Vu toutes les problématiques qu'on a chez les enfants, ça leur fait un bien fou. Ces journées d'école en forêt c'est waw, le résultat est incroyable. Certains enfants ne sont pas tenables en classe et en forêt ils travaillent très bien (...) Les enfants adorent, ils le réclament, quand ils sont dans des classes où les collègues ne le font pas ils le réclament* ».

Pour l'école **LNC-Ucc**, dont l'environnement fait partie intégrante de la pédagogie, le directeur nous explique que : « *cette pédagogie est centrée sur l'enfant qui est auteur de ces apprentissages et on se base sur la découverte des matières via l'observation du milieu proche* ».

L'ErE, avec toutes les formes qu'elle peut prendre, permet aux enfants non seulement de construire des bases solides qui les lient à l'environnement et leur permettent d'apprendre différemment et en profondeur, mais également de leur donner toute la place qu'ils méritent de prendre en tant qu'acteur.rice.s de leur apprentissage, le tout dans un cadre qui met leur bien-être en valeur.

Voyons à présent trois aspects positifs particuliers qui ont été mis en lumière par les interviewé.e.s : l'apprentissage de bases solides, la place de la parole pour les enfants, les préparer à l'avenir.

#### 2.3.1.1. Apprendre des bases solides

En plus des matières prévues par le programme, l'ErE permet d'acquérir un tas d'autres apprentissages. Dans les interviews, deux notions fortes ont été citées : l'apprentissage du respect et celui d'être libre-penseur.

Pour l'enseignante de l'école **LC-Cin** : « *une fois qu'ils ont découvert que les végétaux sont vivants, les élèves font déjà beaucoup plus attention à ceux qui les entourent* » ; (en parlant d'une campagne de recensement d'oiseaux lancée par Natagora et à laquelle la classe a participé) « *Il y a eu de chouettes retours : en balade avec leurs parents ou sur le chemin de l'école, des enfants ont reconnu une fauvette, des tourterelles turques,... auxquelles ils n'auraient pas prêté attention avant* ».

A l'école **LC-Jam**, la notion de respect prend plus de place encore : « *L'environnement nous donne beaucoup de choses, plus que ce qu'il nous en prive. Puis le respect aussi faisait partie du projet global (...) Vivre dans un endroit propre, qu'on respecte, ça fait que les enfants se sentent mieux, on apprend des choses* » ; « *les balises qu'on met pour le vivre-ensemble, c'est un parallèle avec l'environnement dans lequel on vit* » ; « *l'environnement peut nous apporter mais aussi être source de danger (...) ça fait aussi partie de la connaissance de l'environnement, on connaît et on repère des dangers* ».

La notion de libre-penseur m'a particulièrement interpellée. Elle a été abordée dans l'interview de l'école située à Leuven (**LNC-Leu**), une école à pédagogie Steiner. Plutôt que risquer de mal résumer cette pédagogie inspirante, je relate ici les dires de l'enseignant interrogé<sup>17</sup> : « *au cœur de la pédagogie se trouve la "libre pensée". Et qu'en est-il de l'environnement? Et bien, l'une des nombreuses choses dont vous avez besoin pour pouvoir penser librement est d'apprendre à regarder attentivement (...) Si vous regardez attentivement la nature, vous pouvez y découvrir des vérités profondes. (...) Qu'arrive-t-il à un enfant à qui on s'adresse ainsi? Il a une idée de la situation dans son ensemble, de la façon dont la nature, les gens, l'art et la pensée forment un tout. Il s'agit d'un processus sans fin qui ne cesse de changer à mesure que l'enfant grandit. C'est ce que nous appelons la pensée vivante et c'est essentiel pour que la pensée libre se développe. Vous comprenez qu'ainsi une sorte de respect inconscient se développe chez les enfants pour le monde qui les entoure. (...) Pour nous, il y a une grande différence entre les concepts de nature et d'environnement. La nature est tout. L'environnement est une partie à la mode de la nature* ».

On comprend ici l'importance « cachée » de l'ErE : créer des bases solides qui permettent aux enfants de (se) comprendre et de se construire en relation avec l'environnement. Ces bases, qui ne s'apprennent pas par cœur, pourraient rester ancrées en eux très longtemps.

### 2.3.1.2. Leur donner la parole

Comme nous l'avons déjà vu, dans l'ErE, il n'est plus question de la transmission des savoirs comme cela a été et est toujours de mise dans certaines pédagogies traditionnelles (Pellaud, Eastes, 2020, p.10).

L'enseignante de l'école **LC-Cin** fait remarquer que « *les choses vont changer... grâce aux enfants!* » Ceux-ci ont en effet exprimé via un questionnaire leur envie de plus d'activités liées à l'environnement.

---

<sup>17</sup> L'enseignant était néerlandophone, l'interview (par email) s'est réalisée en néerlandais. Cela nous permettait qu'il puisse s'exprimer pleinement sur le sujet. Dans l'annexe, l'interview a donc été retranscrite en néerlandais. Pour plus de faciliter à la lecture du texte ici, le passage a été traduit en français.



Pour le directeur de l'école **LC-Mol**, « *Une bonne solution c'est de passer par un Conseil des Enfants animé par des enseignant.e.s volontaires et impliqué.e.s* ».

Permettre de co-construire l'école avec les élèves, certain.e.s interviewé.e.s le font déjà :

Pour l'enseignant de l'école **LC-Jam** « *il y a beaucoup qui vient d'eux, on a tout construit avec eux* ».

Dans l'école **LC-Wat** également, « *on en a profité pour faire une élection d'une éco-team kids (...) donc une équipe d'enfants qui sont porteurs de la parole de leur classe et demandent à leurs camarades ce qu'ils veulent faire, les projets qu'ils veulent remplir, etc* ».

La parole peut ainsi être partagée entre l'enseignant.e qui pose le cadre, l'élève curieux qui y apprend et en teste les limites et l'environnement qui change au fil du temps. Permettre aux élèves de parler, c'est se rendre compte qu'ils sont tout à fait acteur.rice.s dans leur soif d'apprendre et que celle-ci peut s'étancher hors des bancs d'école.

### 2.3.1.3. Les préparer à demain

« Demain » est une thématique qui prend de plus en plus de place dans les écoles, qui sont vues comme étant un lieu qui doit préparer les enfants aux catastrophes climatiques qui arrivent.

Pour l'enseignante de l'école **LC-Wat** : « *Ce sont les élèves qui vont devoir trouver des solutions pour gérer la situation qu'on leur laisse donc au plus tôt ils sont formés au mieux c'est* ».

Pour l'enseignante de l'école **LC-Beau**, « *c'est essentiel de leur apprendre les essentiels par rapport à l'environnement car c'est eux qui plus tard devront s'en sortir* ».

L'une des grandes préoccupations de l'École et de ses programmes, socles de compétences, référentiels,.. est de préparer l'élève à ce qu'il sera demain et à ce que le monde sera. Parfois, nous pouvons nous rendre compte que tout le monde n'a pas les mêmes avis sur ce que sera demain et sur ce que les jeunes doivent apprendre à faire. En effet, dans le cadre légal belge actuel, la priorité est donnée au développement durable et à la citoyenneté, pas à l'écocitoyenneté ni à l'ErE.

Nous sommes ici confrontés à une vision de l'éducation **au sujet de et pour** l'environnement, qui met au centre les problèmes environnementaux, plus que l'éducation relative à l'environnement .

### 2.3.2. Les opportunités créées pour les enseignant.e.s.

Si on veut que l'ErE prospère, il faut aussi que les enseignant.e.s qui l'encadrent y trouvent leur compte. Si non, ils risquent de perdre en motivation et de ne plus pouvoir insuffler l'énergie nécessaire aux enfants pour que cela prenne corps. Dans les interviews, les convaincu.e.s ne manquaient pas.

Pour l'enseignant de l'école **LC-Jam**, l'ErE n'est pas considérée comme énergivore : « *une fois que tu mets ton pied dedans, on invente rien, on met juste en pratique avec l'environnement présent* ».

Pour l'enseignant de l'école **LC-And**, il s'agit même d'une source d'enthousiasme : « *niveau environnement social j'ai fait deux fois la Zinneke avec ma classe et c'était un projet super génial* ».

Pour l'enseignant de l'école **LC-Jam**, l'ErE est bénéfique pour l'ensemble de l'école : « *gagner en qualité en utilisant tout l'environnement qu'on a autour de l'école (...) Il y a peut-être moyen que les choses se fassent naturellement sans que les enseignants doivent être derrière pour rappeler les règles (...) ce qui était chouette c'est que la première année, les enfants ont dû s'habituer mais après, on ne doit même plus le dire (...) Donc ça a bien marché! Et le projet s'auto-gère maintenant* ».

### 2.3.3. « Dehors, j'apprends » de Christine Partoune

Dans son livre « Dehors, j'apprends », Christine Partoune, professeure honoraire, chercheuse en didactique de la géographie ainsi qu'en ErE et formatrice à Liège recense les bienfaits liés à l'exploration des environnements privés, locaux ordinaires et extraordinaires durant le temps scolaire. Ainsi, elle constate que l'exploration de l'environnement privé permet de développer une connexion et un attachement particulier qui font prendre conscience aux enfants de leurs émotions à l'égard de leur cadre de vie tout en devenant responsables. L'exploration de l'environnement local ordinaire permet la socialisation de l'élève et l'apprentissage d'un savoir-vivre ensemble, en prenant conscience de son appartenance à une communauté (c'est ici qu'intervient la notion d'écocitoyenneté vue précédemment). Cela permet de reconnaître l'autre comme interlocuteur valable. L'exploration de l'environnement extraordinaire permet, lui, de motiver et de susciter la curiosité par l'exaltation (C. Partoune, 2020, p.42-63).

Le lien direct avec le monde réel offre la possibilité aux enfants de vivre des expériences d'apprentissage transversal sur le plan disciplinaire, personnel et social qui ne peuvent que les aider au sein du système scolaire (Partoune, 2020, p.63).

Mais selon une étude menée par l'ONG « Natural England » en 2009, plus d'un enfant sur dix n'a pas mis le pied dans un parc, une forêt, une plage ou tout autre environnement naturel depuis au moins un an et demi et quatre enfants sur cinq n'ont pas de lien avec la nature (celle-ci paraît distante, abstraite et ils la voient comme un bien à utiliser). Malheureusement, la sédentarisation à l'intérieur de la maison n'a cessé de croître depuis lors et ses effets négatifs sur le développement cognitif et corporel, sur le comportement et sur la santé physique et émotionnelle des enfants ne sont plus à prouver.

L'ErE trouve donc toute sa place dans cette thématique, afin de permettre aux enfants de reconstruire le lien perdu avec leur environnement. En effet, apprendre dehors permet aux élèves de développer considérablement leur potentiel cognitif en ayant de meilleurs résultats dans des matières telles que la maîtrise de la langue, les mathématiques, les sciences et les sciences humaines et leur potentiel

psychomoteur ; c'est bon pour la santé et l'équilibre émotionnel ; cela favorise le développement d'aptitudes personnelles et relationnelles (Partoune, 2020, p.21-30).

#### 2.3.4. Conclusion

Dans cette deuxième section liées aux « opportunités » de l'ErE, nous avons pu constater que celles-ci ne manquent pas et permettent aux enfants et aux enseignant.e.s de se sentir bien/mieux à l'école. A court, moyen et long terme, ce sentiment de bien-être ne peut qu'être bénéfique et permettre de maintenir la curiosité et la motivation de la part de toutes les parties prenantes.

#### **2.4. Conclusion**

Dans cette deuxième partie de travail, il s'agissait de faire le point sur ce que l'ErE apporte de difficile et de positif à l'école de manière générale. Nous avons constaté que les difficultés ressenties étaient nombreuses mais que celles-ci étaient aussi accompagnées de grandes joies. Ceci permet de faire la balance et d'entretenir l'envie pour certain.e.s instituteur.rice.s. Evidemment, tout le monde n'a pas le même vécu et l'échantillon a donc révélé des motivations et des convictions différentes : dans certains cas, les difficultés ont pris le pas sur les opportunités ; l'inverse s'est vu également.

### **3. Discussion**

*« L'ErE-DD à l'école profite à l'élève en donnant sens aux apprentissages, en le motivant, en le rendant plus participatif. Ce faisant, l'ErE-DD atteint les objectifs citoyens du Décret Missions. Cependant, en vue de la renforcer, plusieurs champs d'action complémentaires sont à envisager »* (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, p.18).

Dans cette dernière partie de travail, il s'agit de discuter le lien entre la théorie et la pratique concernant l'ErE dans l'enseignement fondamental belge francophone. Nous le ferons d'abord à la lumière des trois dimensions que Sauvé attribue à l'ErE -la politique, la critique, l'éthique- puis en interrogeant concrètement la théorie au regard d'outils pratiques qui peuvent aider à surmonter les difficultés.

#### **3.1. Les trois dimensions de l'ErE**

1. La dimension **politique** déclare vouloir réinstaurer le lien entre l'éducation et l'environnement et cela peut se constater dans les textes internationaux comme dans les textes législatifs et réglementaires. Dans ce contexte, l'éducation au DD et l'éducation à la citoyenneté ont facilement trouvé leur place : la première car permettant de maintenir clairement le lien économique et la deuxième comme permettant de maintenir clairement le lien politique-démocratique. Mais comme nous l'avons vu, l'ErE, bien que partageant des points communs avec elles, pousse plus loin la

reconstruction du lien à l'environnement qu'elle juge indispensable. En ce sens, l'ErE n'est pas toujours suffisamment explicitée dans la dimension politique pour permettre aux acteur.rice.s de terrain de l'intégrer facilement dans le concret (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, p.3).

On peut donc penser qu'un décalage s'installe entre le niveau de la théorie politique et celui de la pratique, rendant l'accès à l'ErE inégalitaire. En effet, l'ErE, n'étant pas instaurée *de facto* dans les projets d'établissements ou enseignée aux futur.e.s instituteur.rice.s, verra son implantation dans une école ou dans une classe dépendre de la volonté du PO, de la direction ou des enseignant.e.s. Elle s'insère ainsi dans l'éducation informelle plus que formelle.

La dimension politique de l'ErE, qui met au jour les rapports de pouvoir et de sens au sein de l'éducation, nous informe donc que le rétablissement complet du lien entre l'humain et son environnement n'est actuellement pas une priorité : les textes intègrent davantage l'éducation **au sujet de** et **pour** l'environnement, que l'éducation **dans** et **par** l'environnement. Ici, la posture adisciplinaire n'a pas encore trouvé sa place.

Reconnaissons toutefois que les outils mis à disposition des enseignant.e.s par le politique ne manquent pas : la Fédération Wallonie-Bruxelles et Bruxelles Environnement proposent un large panel de formations, de fiches pédagogiques et d'informations. Mais pour aller plus loin, il faudrait renforcer leur place dans le système éducatif en l'intégrant plus clairement dans les textes législatifs et réglementaires (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, p.19).

2. La dimension **critique** de l'ErE a pour but d'aider à la déconstruction des savoirs enseignés dans le système scolaire et à la remise en question de ce dernier, lorsqu'il est inégalitaire. Pour ce faire, elle favorise la stimulation de la réflexion critique. Cette réflexion critique fait largement partie des acquis d'apprentissages visés dans le cadre du cours de philosophie et citoyenneté organisé par le décret du 22 octobre 2015. Mais lorsque l'on pense aux conditions qui permettent de développer notre esprit critique pleinement, il apparaît nécessaire que l'exercice se fasse dans un environnement libre, puisque le système génère rarement sa propre critique. Nous pouvons alors nous poser la question de la liberté dans les écoles. Les enseignant.e.s ne sont-ils.elles pas contraint.e.s par les programmes, les projets d'établissements, les attentes du PO et des parents, le contexte culturel, social et économique de l'école ? Le cours de philosophie et de citoyenneté apparaît comme une base intéressante au développement de la pensée critique, mais pour que l'ensemble du système éducatif puisse être critiqué, il faudrait au moins que cette dimension soit transdisciplinaire. Aujourd'hui, elle reste dans le cadre qui lie l'enseignant.e à sa classe, le temps d'un cours donné, ce qui ne semble pas suffisant.

Une possibilité trop rarement réalisée est d'intégrer la pensée critique dans le projet des écoles, comme cela se fait à l'école **LNC-Leu**.

3. La dimension **éthique**, qui cherche à confronter chacun.e sur la cohérence entre ce qui est dit et ce qui est fait, trouve écho chez de nombreux.euses acteur.rice.s rencontré.e.s durant les interviews menées. Nous avons pu constater que la plupart des enseignant.e.s se questionnent sur la manière la plus appropriée de lier leurs valeurs à leurs actions. C'est parce que cette tension existe que les difficultés rencontrées prennent tant de place. Lorsqu'ils.elles y sont confronté.e.s, les enseignant.e.s sont renvoyé.e.s à la véracité de leurs envies, à la profondeur de leur motivation, à leurs hésitations et à leurs questions. Ils sont face à des choix et, selon les moments ou les contextes, décideront de traverser les difficultés ou de laisser tomber certaines de leurs convictions. L'éthique, qu'il est bon d'enseigner mais qu'il est difficile de dispenser comme une autre discipline, surtout lorsque l'on s'adresse à des enfants, peine à trouver sa place dans le concret.

Pour aider celles et ceux qui veulent assurer le lien entre leurs valeurs et leurs actions, beaucoup d'outils sont mis à disposition.

### **3.2. Les outils relatifs aux difficultés**

La première difficulté réside dans la peur que les activités et les projets d'ErE éloignent les instituteur.rice.s du respect du programme. Dans un rapport du Service général de l'Inspection sur « L'évaluation des pratiques d'ErE et au DD dans les établissements de l'enseignement fondamental, secondaire, ordinaire et spécialisé » sorti en 2014, on peut constater que 72% des activités des classes maternelles et primaires visitées intègrent plus d'une discipline dans leurs projets d'ErE (tel que prévu par les Socles de compétence) : éveil scientifique, français, éveil historique et géographique, mathématiques (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, p.8). ErE et respect du programme ne sont donc pas du tout incompatibles. De plus, les visées transversales du nouveau tronc commun sont un premier pas vers plus d'activités transdisciplinaires. Ceci permet aux instituteur.rice.s une grande liberté d'action dans le choix des activités menées et des disciplines mobilisées.

Parmi les diverses possibilités liées à l'ErE, « l'école du dehors » a déjà fait sa place chez plusieurs interviewé.e.s et est une façon dynamique et intéressante d'intégrer l'ErE dans les écoles, tout en permettant d'approcher plusieurs dimensions du programme. Pour se lancer dans sa mise en pratique, plusieurs outils sont disponibles, tels les Centres Régionaux d'Initiation à l'Environnement, qui proposent aux enseignant.e.s un accompagnement d'une année, ou le réseau Profs en transition, qui fédère des acteurs de l'enseignement francophone, le Centre d'Expertises et de Ressources pour l'Enfance, association d'éducation permanente de la Communauté française qui a publié l'ouvrage

« Apprendre dehors, enjeux des pratiques éducatives ancrées dans le milieu », ou encore le livre « Trésors du dehors, auprès de nos arbres, enseignons heureux » du collectif Tous dehors.

La deuxième difficulté concerne la formation initiale et continue des enseignant.e.s en ErE. En 2009 déjà, le Réseau IDée proposait d'intégrer l'ErE de façon obligatoire dans la formation initiale (Réseau IDée, 2009, p.9). Pourtant, rien n'a encore avancé sur le sujet.

Concernant la formation continue, nous avons constaté que les formations en cours de carrière ne manquent pas. Pourtant, les interviewé.e.s ont clairement témoigné d'un manque ressenti à ce niveau. Un écart existe donc entre la perception des enseignant.e.s et l'offre réelle de formations. On peut se demander d'où vient ce problème : des réseaux qui ne communiquent pas assez vers les écoles? Des P.O et directions vers les enseignant.e.s? Ou bien des enseignant.e.s qui ne s'informent pas? Pour donner accès à chacun.e à l'information qui concerne ces formations disponibles, une possibilité pourrait être de mettre en lien les enseignant.e.s et les réseaux, au moment de leur formation initiale, afin de s'assurer du transfert d'informations.

Outre la question de l'offre, se pose la question de l'envie. En 2020, Partoune souligne dans son livre : *« nous avons vu que malgré la qualité et la diversité des dispositifs de formation au et par le terrain proposés par les formateurs aux futurs instituteurs primaires pour leur donner l'envie d'apprendre et les rendre sensibles au milieu local, les résultats sont insatisfaisants. Le profil des étudiants est un des premiers paramètres invoqués pour interpréter le manque d'intérêt et de plaisir des étudiants à aller souvent sur le terrain (...) »*. Ce profil, qui semble se vérifier pour une grande partie de la génération actuelle des étudiant.e.s, se caractérise par une culture scientifique très rudimentaire, des conceptions fausses et généralisées en sciences de la Terre, une grande ignorance et un manque de curiosité pour le milieu ambiant, un manque de motivation pour l'enseignement en dehors de la classe,... Ceci peut être en partie imputé à la déconnexion croissante des étudiant.e.s avec le réel, qui ne leur permet pas de se connecter à leur lien à l'environnement et fait qu'ils ne parviennent pas à le transmettre non plus (Partoune, 2020, p.126-150).

Ce sentiment d'inconfort que les enseignant.e.s développent à l'égard de l'environnement peut avoir pour conséquence qu'ils préfèrent ne pas s'y aventurer du tout, car le risque de perdre son statut de référent en montrant ses lacunes est trop important.

Si tel est le cas, il est nécessaire de rappeler qu'aujourd'hui, les professeur.e.s n'ont plus le rôle de puits de connaissance inépuisable qu'on leur donnait avant. Ils.elles ont le droit d'acquérir des connaissances en même temps que les enfants et l'incertitude n'est pas un problème si on accepte de changer de posture en accueillant positivement la curiosité des enfants et nos limites à cet égard. (Partoune, 2020, p. 55 et 77). D'ailleurs, s'ils.elles ne se sentent pas à l'aise pour mener seul.e.s une activité, un projet ou une excursion, ils.elles peuvent faire appel à des aides externes. A titre d'exemples : Natagora, l'Aquascope de Virelles, le collectif Tous dehors, les campagnes "ose le vert",

“5 jours 5 challenges”, sans oublier les outils pédagogiques disponibles grâce au Réseau IDée, à Bruxelles Environnement, Bruxelles Propreté ou encore dans les magazines Symbioses. L’ErE en Belgique, ce sont trois cent organisations et un millier d’animateur.rice.s et de formateur.rice.s professionnels et bénévoles (Réseau IDée, 2014, p.2)

Pour avancer dans cette thématique, il s’agirait de professionnaliser les pratiques d’ErE au sein des équipes enseignantes en clarifiant le concept d’environnement afin de les aider à en construire une approche systémique, en stimulant leur apprentissage à la base et en cours de carrière, en favorisant le travail collectif et interdisciplinaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, p.18). Mais il s’agirait aussi de dégager concrètement du temps dans le processus de formation, afin que l’environnement y trouve une place de choix en tant que fondement de l’éducation (Berryman, 2007, p.15). Reconnecter les étudiant.e.s à l’environnement, c’est leur permettre de faire de même avec leurs élèves.

Concernant la dynamique de l’école, qui est la troisième difficulté rencontrées, il faut penser au projet d’école, à la solitude des enseignant.e.s et à la question financière.

Pour le projet d’école, nous pouvons imaginer que c’est dans la définition des projets d’établissement qu’il serait possible d’intégrer l’ErE comme l’un des outils de renforcement du bien-être des enfants à l’école, favorisant leurs apprentissages (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, p.18). Ainsi, toute l’équipe éducative serait mobilisée autour de ce projet et cela diminuerait considérablement le sentiment de solitude. Pour les écoles dont le projet d’établissement prévoit d’autres priorités, une possibilité serait d’utiliser le plan de pilotage pour intégrer progressivement l’ErE, sans mettre de côté le reste. Selon le rapport du Service général de l’Inspection de 2014, près de 50% des établissements visités intègrent l’ErE-DD dans leur projet d’établissement. Le rapport indique qu’intégrer l’ErE-DD dans le projet d’école sert d’incitation pour toute l’équipe éducative. Il est également indiqué que « *le rôle des directions est prépondérant dans la mise en œuvre des projets ErE-DD* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, p.5). En effet, ce sont les directions qui organisent le temps de concertation alloué aux discussions sur le sujet ainsi que l’aménagement des locaux et le financement.

Pour parer la solitude, il faudrait permettre aux équipes d’organiser l’intégration de l’ErE ensemble. Ainsi, la circulaire 65 (à propos du décret du 13 juillet 1998) prévoit que, dans l’enseignement fondamental, des périodes de concertation entre collègues doivent être organisées. Durant ces périodes, l’intégration de l’ErE pourrait être réfléchi de façon transversale, permettant aux enseignant.e.s de ne pas se sentir seul.e.s et d’assurer en groupe que les activités réalisées rencontrent le programme ainsi que les motivations communes.

Financièrement enfin, nous pouvons considérer qu'un bon nombre d'activités, comme aller dehors, observer la nature et en tirer des enseignements, ne coûte rien (Partoune, 2020, p.78). Envisager la relation éducation-environnement selon l'éducation **par** et **dans** l'environnement permet de réaliser des activités à moindres frais puisque l'environnement est le principal composant des activités. Dans le cas où un budget est tout de même nécessaire, Erasmus+ est un programme européen qui soutient l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport en Europe en finançant des projets dans ces domaines (Commission Européenne, 2021). C'est d'ailleurs grâce à Erasmus+ que l'école **LNS-Wol** peut diminuer ses frais chaque année.

Les trois difficultés évoquées peuvent aussi être partiellement solutionnées dans le cadre d'une labellisation. Un projet d'école collectif, qui rassemble et motive l'équipe pédagogique et les enfants, peut recevoir des aides de mise en pratique. COREN par exemple, est une asbl chargée par la Région et qui aide les écoles à améliorer la gestion environnementale (COREN, 2020). Bruxelles Environnement propose le label Eco-School et plusieurs partenaires wallons se sont mis ensemble pour proposer le label Mon école plus propre. Concernant la difficulté financière, des appels à projets sont souvent lancés pour les écoles qui veulent entamer un processus moins long que celui de la labellisation. Par exemple, la campagne « Ecoles pour demain » permet aux écoles de mener des actions et des projets environnementaux en recevant un certificat en fin d'année (COREN, 2020).

### **3.3. Inspirations d'ailleurs**

Dans les interviews menées, nous avons pu faire la rencontre d'enseignant.e.s et de directeurs aux pédagogies « non traditionnelles » : Montessori, Sudbury, Steiner, Decroly. Ces quatre pédagogies, assez précises et différentes, ont un point commun : regarder d'un autre œil l'apprentissage de l'enfant, considéré comme acteur de sa construction personnelle et sociale.

Ainsi, la pédagogie Montessori œuvre pour offrir à l'enfant l'environnement qui sera le plus propice à son épanouissement (Poussin, 2017). La pédagogie Sudbury donne aux enfants une grande liberté en les laissant déterminer leurs propres besoins et objectifs, le tout dans le cadre qui leur permettra au mieux de se développer (Patry, 2018, p.12). La pédagogie Steiner met au centre de sa préoccupation le développement de l'enfant comme libre-penseur et acteur de sa construction personnelle (Interview de l'enseignant de l'école **LNC-Leu**). La pédagogie Decroly veut considérer l'enfant dans sa globalité afin de lui permettre d'atteindre l'autonomie ; celle-ci s'acquiert par l'observation, l'association et l'expression (Dufays, 2015).

Dans toutes ces pédagogies, l'environnement prend une place prépondérante puisque c'est lui qui encadre l'enfant et qui lui permet de se développer au mieux. Pour mener à bien ce projet, les



enseignant.e.s sont formé.e.s à la pédagogie de l'école en question. Une idée pourrait être d'envisager des échanges de pratiques inspirantes entre les enseignant.e.s de pédagogies différentes afin de ramener dans les écoles des idées pratiques qui ont fait leurs preuves ailleurs et de voir dans quelle mesure il est possible de les intégrer à leur propre pédagogie. Sans devoir les intégrer complètement, les enseignant.e.s intéressé.e.s pourraient s'inspirer de celles-ci, qui intègrent un lien éducation-environnement très profond et proposent donc de voir autrement l'école.

## Conclusion

L'école fondamentale constitue l'un des lieux fondateurs de l'enfant dès qu'il.elle y entre : c'est là qu'il.elle va apprendre à se développer émotionnellement, cognitivement et socialement, à temps plein, de l'âge de 5 à 12 ans. Les relations qu'il.elle va y construire seront à la base de toutes les autres qui suivront, puisqu'elles seront les premières. Si on veut permettre à l'enfant d'établir une connexion durable avec l'environnement, il est primordial d'agir à cet âge-là.

C'est en ce sens que l'éducation relative à l'environnement nous apparaît comme étant un concept riche d'enseignement et de pratiques.

Celle-ci établit quatre types de relations entre l'éducation et l'environnement :

- l'éducation **au sujet** de l'environnement ;
- l'éducation **pour** l'environnement ;
- l'éducation **dans** l'environnement ;
- l'éducation **par** l'environnement.

Si les quatre relations font partie de l'ErE, leur posture par rapport aux pratiques éducatives ne sont pas les mêmes : la première occupe une posture de transversalité curriculaire, la deuxième une posture extra curriculaire et les deux suivantes sont adisciplinaires. C'est en associant ces quatre relations que l'on arrive à comprendre la complexité de l'objet de l'ErE : *"la reconstruction du réseau des relations entre les personnes, les groupes sociaux et l'environnement"* via le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu (Sauvé, 2004, p.7 ; Sauvé, 2000, p.130).

Pour développer ce sentiment d'appartenance chez l'enfant, il s'agit donc de le.la reconnecter à son environnement dans un cadre bienveillant. Cela est tout à fait possible si les enseignant.e.s y sont formé.e.s et qu'ils.elles disposent des outils adéquats.

Ce mémoire de fin d'études a pour but de comprendre les difficultés rencontrées par les enseignant.e.s et les directeur.rice.s d'écoles fondamentales belges francophone dans l'intégration de l'ErE à leurs projets pédagogiques. Pour ce faire, nous avons analysé l'ErE dans ses fondements théoriques, dans le cadre législatif qui l'organise, puis dans la pratique, au travers de dix interviews d'acteur.rice.s de terrain.

L'ErE est un concept multiple qui se nourrit tant des recherches théoriques que pratiques et qui met en lien quiconque travaille sur le sujet.

En tant que projet d'engagement collectif, elle est transdisciplinaire et s'inscrit dans une perspective de coopération à toutes échelles : entre collègues, entre écoles, entre nations.

En tant que champ de recherche politique, critique et éthique, elle a une vision systémique de mise en relation des chercheur.e.s et des acteur.rice.s.

En tant que champ de pratiques, elle prône le savoir-agir interdisciplinaire, qui se fonde sur un cadre légal et des outils concrets.

En Communauté française, le cadre légal reste assez flou en ce qui concerne l'ErE dans le système éducatif. A y regarder de plus près, dans les documents qui prévoient les missions prioritaires de l'enseignement et de l'éducation, la place de la relation éducation-environnement est plutôt celle de l'éducation **au sujet de** et **pour** l'environnement. L'Accord de coopération du 10 novembre 2011 qui intègre littéralement l'ErE reste également très flou sur la manière de procéder à son intégration.

Dans ce contexte peu concret, il n'est pas étonnant de constater que plusieurs enseignant.e.s éprouvent des difficultés à intégrer l'ErE dans leurs classes ou leurs écoles.

La première difficulté est liée au respect du programme. Pour certain.e.s enseignant.e.s, intégrer l'ErE dans leurs classes demande beaucoup de temps et d'énergie alors que le stress de mener le programme à terme est déjà présent. Entre les deux, ils.elles font le choix de privilégier le programme aux activités d'ErE. Si on regarde le système éducatif belge, bien qu'il ait nettement évolué ces dernières années avec la création du Pacte pour un enseignement d'Excellence et toutes les dispositions qui en ont découlé, on remarque que l'éducation au développement durable (qui veut maintenir le lien entre éducation et économie) et l'éducation à la citoyenneté (qui veut maintenir le lien entre éducation et politique) prennent largement le pas sur l'ErE (qui veut maintenir le lien entre éducation et environnement). L'ErE ne fait pas clairement partie de ce nouveau projet éducatif et on peut comprendre que les instituteur.rice.s ne comprennent pas bien la place qui lui est faite. Cependant, bien que l'ErE ne fasse pas explicitement partie du programme, toutes les activités et projets qu'elle permet de mener peuvent s'y insérer, surtout dans le cadre des cours d'éveil scientifique, géographique et historique, de mathématiques et de maîtrise de la langue.

La deuxième difficulté concerne la formation initiale et continue des enseignant.e.s, qui sont toutes deux vécues comme insuffisantes. Dans la formation initiale effectivement, rien n'est prévu en matière d'initiation à l'ErE. Concernant les formations continues par contre, un large panel est proposé par divers réseaux et des dispositions légales prévoient de dégager du temps à cet effet. Nous constatons là un écart entre la réalité vécue et les possibilités proposées. Cela peut s'expliquer par un problème de communication entre les différentes entités ou par la faible motivation des enseignant.e.s pour les activités en lien avec l'environnement, qui a été mise en avant par Partoune dans son livre sorti en 2020.

La troisième difficulté rencontrée concerne la dynamique de l'école. Celle-ci est généralement instaurée par les PO et directeur.rice.s qui insufflent l'énergie et mettent en place les projets

d'établissements. Dans ce problème de dynamique, les enseignant.e.s soulignent leur sentiment de solitude et le problème récurrent des finances. Pour mieux intégrer l'ErE dans les projets d'établissements tout en développant une dynamique d'équipe et en réfléchissant aux questions financières, nous pouvons penser à divers outils que sont les plans de pilotage, les labellisations ou les appels à projets environnementaux.

Pour aider à surmonter ces difficultés, énormément d'outils existent en ErE : des sites d'informations, des fiches pédagogiques, des référentiels, des formations, des réseaux qui mettent à disposition une personne accompagnatrice,...

Les opportunités que l'ErE crée pour les enfants et pour les enseignant.e.s sont aussi nombreuses. Parmi elles, nous avons relevé : apprendre aux enfants des bases solides sur lesquelles ils.elles pourront s'appuyer pour se construire ; leur donner la parole afin qu'ils.elles soient acteur.rice.s de leur propre développement ; les préparer à demain en les connectant au monde qui sera toujours le leur ; pour les enseignant.e.s, voir les bienfaits de l'ErE sur leurs élèves.

Au terme de ce mémoire, plusieurs décalages apparaissent :

- dans la dimension politique, nous observons un décalage entre la théorie internationale et nationale qui veut réinstaurer le lien éducation-environnement et les dispositions qui ne le définissent pas assez explicitement pour permettre sa mise en place concrète ;
- dans la dimension critique, nous voyons que si les systèmes éducatifs devraient pouvoir être remis en question mais que,rien n'est organisé pour permettre aux enseignant.e.s de saisir la liberté nécessaire à cet exercice ;
- dans la dimension éthique, les difficultés rencontrées par les enseignant.e.s les empêchent parfois de lier leurs valeurs à leurs actions.

Avec les difficultés, les décalages, les outils et les opportunités que l'ErE crée, il est possible de trouver un équilibre. L'ErE ne se fait pas seul.e : il faut saisir les outils qu'elle a développés afin de prendre le train de la coopération en marche et rejoindre l'immense communauté d'étudiant.e.s, parents, enseignante.s, formateur.rice.s, directeur.rice.s., chercheur.e.s qui se questionnent sur les pistes de son amélioration et qui veulent, ensemble, fonder l'École de demain. Celle qui permettra aux enfants, futur.e.s adultes et déjà habitants du Monde, de se reconnecter à celui qui les accueille.

## Bibliographie

- Accord de coopération du 10 novembre 2011 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale relatif à l'Education à l'Environnement, à la Nature et Développement Durable, approuvé par le décret de la Communauté française du 20 décembre 2011, *M.B.*, 12 avril 2012 et par le décret de la Région wallonne du 9 février 2012, *M.B.*, 20 février 2012.
- Arrêté royal du 02 août 1984 portant rationalisation et programmation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire, *M.B.*, 18 août 1984.
- Ayotte-Beaudet, Jean-Philippe et Riopel, Martin. 2015, "Un cadre théorique occidental peut-il convenir aux recherches en éducation relative à l'environnement en Afrique de l'ouest francophone?", in *Education relative à l'environnement*, vol.12, en ligne, 9p. <https://journals.openedition.org/ere/525>. 12.06.2021.
- Berryman, Tom. 2007, "Des pistes pour institutionnaliser une éducation relative à l'environnement dans la trajectoire obligatoire de la formation initiale à l'enseignement primaire", in *Education relative à l'environnement*", vol.6, en ligne, 20p. <https://journals.openedition.org/ere/3956>. 22.07.2021.
- BeWapp. 2021. *Le label école plus propre*, en ligne. <https://monecolepluspropre.be>. 02.08.2021.
- Bidou, Jean-Etienne. 2007, "Éducation à l'environnement et institution scolaire", in *Education relative à l'environnement*, vol.6, en ligne, 5p. <https://journals.openedition.org/ere/3888>. 12.06.2021.
- Bidou, Jean Etienne. 2009, "Éthique et éducation à l'environnement", in *Education relative à l'environnement*, vol.8, en ligne, 6p. <https://journals.openedition.org/ere/2103>. 18.06.2021.
- Bourquard, Claude. 2016, "Éducation relative à l'environnement, composante d'une éducation populaire et citoyenne", in *Cahiers de l'action* n°47, en ligne, p.21 à 24. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action-2016-1-page-21.htm>. 22.07.2021.
- Circulaire informative 7434 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 15 janvier 2020 d'information à destination des écoles concernant l'élaboration de leur plan de pilotage, en ligne, [https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46684\\_000.pdf](https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46684_000.pdf). 22.07.2021.

- Circulaire 65 du 14 août 2001 relative au décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, en ligne. [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000001/65\\_20020617\\_101935.pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000001/65_20020617_101935.pdf).  
02.08.2021.
  
- Commission Européenne. 2021. « What is Erasmus+ ? », in *EC.Europa.eu*. [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en). 02.08.2021.
  
- COREN. 2020. « Les aides pour mener des projets d'éducation à l'environnement en Région bruxelloise », in *Coren.be*. [https://www.coren.be/images/action/IBGE/ecoschools/6\\_Les\\_aides\\_pour\\_mener\\_des\\_projets\\_deducat\\_ion\\_a\\_lenvironnement\\_en\\_Region\\_bru\\_xelloise.pdf](https://www.coren.be/images/action/IBGE/ecoschools/6_Les_aides_pour_mener_des_projets_deducat_ion_a_lenvironnement_en_Region_bru_xelloise.pdf). 02.08.2021.
  
- COREN. 2020. *Eco-Schools Bruxelles*, en ligne. <http://www.ecoschools.be/bruxelles/>. 02.08.2021.
  
- Décret du Conseil de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *M.B.*, 23 septembre 1997.
  
- Décret de la Communauté française du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, *M.B.*, 28 août 1998.
  
- Décret du Conseil de la Communauté française du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, *M.B.*, 17 mai 2002.
  
- Décret du Conseil de la Communauté française du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire, *M.B.*, 31 août 2002.
  
- Décret de la Communauté française du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, *M.B.*, 20 mars 2007.
  
- Décret de la Communauté française du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, *M.B.*, 18 décembre 2013.

- Décret de la Communauté française du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté, *M.B.*, 9 décembre 2015.
  
- Décret de la Communauté française du 13 septembre 2018 modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre afin de déployer un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre la Communauté française et les établissements scolaires, *M.B.*, 9 octobre 2018.
  
- Décret de la Communauté française du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants, *M.B.*, 5 mars 2019.
  
- Décret de la Communauté française portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun, *M.B.*, 19 septembre 2019.
  
- Diemer, Arnaud et al. 2015, *Revue de la littérature sur l'éducation relative à l'environnement et l'éducation au développement durable*, en ligne, 24p. <https://www.researchgate.net/publication/329543163> *Revue de la littérature sur l'éducation relative à l'environnement et l'éducation au développement durable*. 12.06.2021.
  
- Dubois, Eric et al. 2007, *L'éducation à l'environnement. 50 outils pour se lancer*, en ligne, 76p. [https://www.reseau-idee.be/outils-pedagogiques/fiche.php?&media\\_id=2325](https://www.reseau-idee.be/outils-pedagogiques/fiche.php?&media_id=2325). 24.07.2021.
  
- Dubois, Eric et al. 2011, *L'éducation à l'environnement. 28 outils pour se lancer*, en ligne, 23p. <https://www.reseau-idee.be/outils-pedagogiques/pdf/28outils.pdf>. 24.07.2021.
  
- Dufays, Jean-Michel. 2015, « Les pédagogie Decroly et Freinet », in *Cahiers Bruxellois – Brusselse Cahiers*, Bruxelles, 2015/1 XLVII, pp.107-111.
  
- Fédération Wallonie-Bruxelles. 2013, *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable (ErEDD). Dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. Quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux*, en ligne, 24p. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26968&navi=3557>. 02.06.2021.
  
- Fédération Wallonie-Bruxelles. 2014, *Évaluation des pratiques d'Éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable dans les établissements de scolaires de l'enseignement*

*fondamental, secondaire, ordinaire et spécialisé*, en ligne, 19p. <https://www.assises-ere.be>. 24.07.2021.

- Fédération Wallonie-Bruxelles. 2017, *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3 du Groupe central*, en ligne, 367p. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>. 22.07.2021.

- Fédération Wallonie-Bruxelles, Région de Bruxelles-Capitale, Région wallonne. 2017, *Programme d'action lié à l'accord de coopération*, en ligne. <https://drive.google.com/file/d/1Guaukrb1J-ZFEWIUXVOWnJzjdfVGKm9M/view>. 22.07.2021.

- Fédération Wallonie-Bruxelles. 2020, *Référentiel des compétences initiales*, en ligne, 112p. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694>. 22.07.2021.

- Fédération Wallonie-Bruxelles. 2021. *Le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles*, en ligne. <http://www.enseignement.be/index.php>. 02.06.2021.

- Fédération Wallonie-Bruxelles. 2021. *Portail officiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles*, en ligne. <http://www.federation-wallonie-bruxelles.be>. 02.06.2021.

- Fédération Wallonie-Bruxelles. 2021. "ErE DD : S'informer", in *Enseignement.be*, en ligne. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26933&navi=3520>. 06.06.2021.

- Fédération Wallonie-Bruxelles. 2020. « Presses et publications » in *Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles*, en ligne. <https://desir.cfwb.be/home/presse-publications/publications/formation-professionnelle-continue.publicationfull.html>. 22.07.2021.

- Fortin-Debart, Cécile et Girault, Yves. 2007, "Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire - Recherche exploratoire auprès d'enseignants du primaire", in *Education relative à l'environnement*, vol.6, en ligne, 19p. <https://journals.openedition.org/ere/3905>. 20.07.2021.

- Girault, Yves et Sauvé, Lucie. 2008, "L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances", in *ASTER*, vol.46, en ligne, 24p. [https://www.researchgate.net/publication/27614266\\_L%27education\\_scientifique\\_l%27education\\_a\\_l%27environnement\\_et\\_l%27education\\_pour\\_le\\_developpement\\_durable\\_Croisements\\_enjeux\\_et\\_mouvances](https://www.researchgate.net/publication/27614266_L%27education_scientifique_l%27education_a_l%27environnement_et_l%27education_pour_le_developpement_durable_Croisements_enjeux_et_mouvances). 18.06.2021.



- Girault, Yves. 2017, “De la prise en compte des problèmes socio-écologiques à l’évolution des principaux courants de recherche en éducation relative à l’environnement dans la francophonie”, in *Education relative à l’environnement*, vol.14, en ligne, 23p. <https://journals.openedition.org/ere/2727>. 12.06.2021.
- Sous la dir. de Grootaers, Dominique. 1998. *Histoire de l’enseignement en Belgique*, s.l., Editions du Centre de recherche et d’information socio-politiques, 608p.
- Lange, Jean-Marc. 2015, "Éducation et engagement : La participation de l’Ecole à relever les défis environnementaux et de développement”, in *Education relative à l’environnement*, vol.12, en ligne, 20p. <https://journals.openedition.org/ere/441>. 20.07.2021.
- Loi du 29 juin 1983 concernant l’obligation scolaire, *M.B.*, 6 juillet 1983.
- Loi du 23 mars 2019 modifiant la loi du 29 juin 1983 concernant l’obligation scolaire afin d’instaurer l’obligation scolaire à partir de l’âge de cinq ans, *M.B.*, 2 mai 2019.
- Liarakou, Georgina et Flogaitis, Eugénie. 2000, “Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l’environnement?”, in *Education relative à l’environnement*, vol.2, en ligne. <https://journals.openedition.org/ere/6788>. 20.07.2021.
- Maulini, Olivier. 2017, “Que penser... de la pédagogie de Sudbury?”, in *Que penser...?*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation, 4p.
- Mayer, Michaela. 1999, “Education relative à l’environnement et recherche-action”, in *Education relative à l’environnement*, vol.1, en ligne. <https://journals.openedition.org/ere/7333>. 20.07.2021.
- Nations Unies, 1972. *Rapport de la conférence des Nations Unies sur l’environnement*, Stockholm, 89p.
- Nations Unies, 1987. *Rapport Brundtland. Notre avenir à tous*, s.l., 349p.
- Nations Unies, 2004. *Projet de stratégie de la CEE pour l’éducation au développement durable*, Rome, 6p.
- Partoune, Christine. 2020. *Dehors, j’apprends*”, Liège, Edi.pro, 254p. (HELMo)

- Patry, Delphine. 2018, « L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? », in *Tréma*, vol.50, en ligne. <https://journals.openedition.org/trema/4237>. 02.08.2021.
  
- Pellaud, Francine et Eastes, Richard-Emmanuel. 2020, "Éduquer à la condition terrestre", in *Education relative à l'environnement*, vol.15, en ligne, 20p. <https://journals.openedition.org/ere/5606>. 18.06.2021.
  
- Pineau, Gaston. 2017, "Pour en lire plus : L'éducation à l'environnement : L'affaire de tous?", in *Education relative à l'environnement*, vol.14, en ligne, 5p. <https://journals.openedition.org/ere/2842>. 20.07.2021.
  
- Poussin, Charlotte. 2021. *La pédagogie Montessori*, Paris, Presses Universitaires de France, 2<sup>e</sup> édition revue, 128p. (Que sais-je?)
  
- Projet de décret du 1er juin 2021 de la Communauté française portant le livre 6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et portant le titre relatif à la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des Centres PMS.
  
- Réseau IDée. 2009, *Programme pour l'Education relative à l'Environnement et l'Education au Développement durable. Propositions concrètes pour construire une stratégie d'ErE en Communauté française et en Régions wallonnes et bruxelloise*, en ligne. <https://www.reseau-idee.be/pdf/programme2009.pdf>. 24.07.2021.
  
- Réseau IDée. 2009, *L'éducation relative à l'environnement (ErE) : pourquoi, comment, pour qui, vers quoi? Un document de référence pour l'Éducation relative à l'Environnement*, en ligne. [https://www.reseau-idee.be/parcours-ere/index\\_pdf/parcours-ere.pdf](https://www.reseau-idee.be/parcours-ere/index_pdf/parcours-ere.pdf). 24.07.2021.
  
- Réseau IDée. 2014, *L'Education relative à l'Environnement (ErE) et au développement durable (DD) : une nécessité pour répondre aux défis sociétaux d'aujourd'hui et de demain*, en ligne. <https://www.reseau-idee.be/memorandum2014/pdf/Memorandum-2014.pdf>. 24.07.2021.
  
- Réseau IDée. 2021. *Réseau IDée asbl. Information et Diffusion en éducation à l'environnement*, en ligne. <https://www.reseau-idee.be>. 02.06.2021.
  
- Réseau Idée. 2021. *Eco-citoyenneté. Ressources pédagogiques en ligne*, en ligne. <https://www.reseau-idee.org/eco-citoyennete>. 24.07.2021.

- Résolution 57/254 de l'Assemblée générale des Nations Unies, *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable*, A/RES/57/254 (21 février 2003), en ligne. <https://undocs.org/pdf?symbol=fr/A/RES/57/254>. 22/07/2021.
  
- Salomone, Mario. 2007, "Écologie de l'institution scolaire. La cohérence entre contenus, méthodes et milieu scolaire", in *Education relative à l'environnement*, vol.6, en ligne, 12p. <http://journals.openedition.org/ere/3899>. 12.06.2021.
  
- Sauvé, Lucie. 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*, en ligne. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997-v23-n1-rse1843/031912ar/>. 12.06.2021.
  
- Sauvé, Lucie. 1998, "L' ducation relative à l'environnement - Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable". In Jamet, A., et al. *A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world? Proceedings of an online colloquium held on October 19th 1998*, 244p.
  
- Sauvé, Lucie et al. 2003, "Environnement et développement : la culture de la filire ONU", in *Education relative à l'environnement*, vol.4, en ligne, 21p. <https://journals.openedition.org/ere/4797>. 20.07.2021.
  
- Sous la dir. de Sauvé, Lucie et al. 2004. *Le croisement des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement*. Montréal, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, 329p.
  
- Sauvé, Lucie. 2007, "L' ducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques", in *Education relative à l'environnement*, vol.6, en ligne, 14p. <https://journals.openedition.org/ere/3894>. 10.06.2021.
  
- Sauvé, Lucie. 2011, "La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement. Un certain vertige", in *Education relative à l'environnement*, vol.9, en ligne, 14p. <https://journals.openedition.org/ere/1467>. 18.06.2021.
  
- UNESCO. 1975, *La Charte de Belgrade*, en ligne. [https://institut-ecopedagogie.be/spip/IMG/pdf\\_CharteBelgrade.pdf](https://institut-ecopedagogie.be/spip/IMG/pdf_CharteBelgrade.pdf). 02.06.2021.

- UNESCO, 1977. *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement*, Tbilissi, 98p.
  
- UNESCO, 1980. *L'éducation relative à l'environnement. Les grandes orientations de la Conférence de Tbilissi*, France, Organisation des Nations Unies, 108p.
  
- UNESCO, 2000. *Réunion internationale d'Experts en Éducation à l'Environnement. ACTES Nouvelles propositions pour l'action*, Santiago, 748p.
  
- Verhoeven, Marie et Jadot, Evelyne. 2018, "Enquête sur l'éducation à la citoyenneté en Belgique francophone : nouvel imaginaire politique et traductions locales fragmentées", in *Education et sociétés*, n°42, en ligne, p.85 à 100. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2018-2-page-85.htm>. 22.07.2021.
  
- Villemagne, Carine et Correa Molina, Enrique. 2021, "Quelle place pour la formation à l'environnement des futur.e.s enseignant.e.s en adaptation scolaire et sociale?", in *Education relative à l'environnement*, vol.16, en ligne, 20p. <https://journals.openedition.org/ere/7399>. 20.07.2021.
  
- Zaccai, Edwin. 2019. *Deux degrés : les sociétés face au changement climatique*, Presses de Sciences Po, 280. ("Hors collection")

## Annexes

### Interview 1- LC-Mol

#### **1. Depuis combien de temps enseignez-vous? Dans quelle.s écoles? A quel type de classe? Quand êtes-vous devenu directeur?**

Enseignant depuis 1983. 16 années à St Henri (Woluwe-Saint-Lambert) en 3, 4, et 5. Directeur en 1999 à l'ISND et ensuite en 2003 à Ste Ursule.

#### **2. Pourquoi avoir débuté cette profession? Qu'est-ce qui vous donnait envie? Pourquoi avoir choisi (ou non) cette école? Et concernant les motivations à devenir directeur?**

Enseignant = vocation depuis petit. animateur d'enfants. Le choix de St Henry : type de pédagogie, ouverte, libre, projets,...

Directeur = vouloir voir l'enseignement "autrement", vision plus globale,... Enfants, enseignants, parents, collègues directeur, PSE, PMS, Associations de quartier,... Choix de Ste Ursule = école à encadrement différencié avec un vrai défi social et pédagogique.

#### **3. Quelle est la pédagogie générale de l'école dans laquelle vous enseignez à présent? Ses priorités? Quelles sont les marges de manœuvre dont vous disposez pour employer les outils et techniques pédagogiques souhaités?**

Une pédagogie la plus active possible. Ouverture aux projets. Parents partenaires grâce à la médiatrice. Ouverture à la culture (Maison des Cultures), bibliothèque à l'école,.. Nombreux intervenants dans les classes. Encadrement différencié, obligation de travailler en équipe. Liberté de manœuvre à condition de respecter les horaires (nombre de jour et d'heure d'école), les règlements de travail des instituteurs et les prescrits légaux (programmes, socles de compétence,...).

#### **4. Si il y a des projets liés à l'environnement dans votre école, desquels s'agit-il?**

Isolation "bruit" avec boîtes d'oeufs aux murs et balles de tennis attachées aux pieds de chaises de deux classes ; nettoyage du Parc Bonne Vie en lien avec l'Association "Bonne vie" ; emballage de bonbons de Saint Nicolas par les enfants de P6 avec du papier recyclé ; potager pour les enfants de M3 avec une association du quartier ; distribution de gourdes par la Région Bruxelloise à tous les enfants ; distribution de boîtes à tartines solide pour les enfants de P1 par la région Bruxelloise ; distribution de folders attirant l'attention des parents sur le nouveau matériel scolaire de début d'année.

Concernant les attitudes environnementales pérennisées : interdiction des canettes, encouragement pour les gourdes ; tri des déchets dans les classe ; gobelets "durs" dans les classes ; activités de

découvertes de la nature en classe de mer et en classe verte pour les P5 et P6 ; brevet vélo pour les enfants de P5 avec Pro Vélo ; rallye forestier en P5 et P6 organisé par la région bruxelloise.

**5. Si il n'y en a pas, pourquoi? Ou s' il y en a, quels sont les freins existant vous empêchant d'en développer d'autres?**

Autres priorités (à tort ou à raison) : apprendre à vivre ensemble, savoir parler, savoir lire. Les obstacles :

- besoin de cohérence au sein de toute l'école pour mener à bien ces projets
- personne de nettoyage et personnel accueillant pas toujours au clair avec cet enjeu
- nécessité de transmettre ces valeurs aux parents

Evidemment, ce serait souhaitable.

Une bonne solution c'est de passer par un Conseil des Enfants animé par des enseignants volontaires et impliqués. De bonnes idées aussi dans la revue "Symbiose".

**6. Qu'en est-il de la formation des enseignant.e.s et directeur.rice.s à l'intégration de l'environnement dans l'éducation?**

Pas de véritable moteur dans la formation de Direction. Uniquement des possibilités de se former volontairement. Pas non plus de vrais modules de formation pour les enseignants.

## Interview 2 - LC-And

### **1. Depuis combien de temps enseignez-vous ? Dans quelle.s école.s? A quel type de classes ?**

J'enseigne depuis 30 ans dans la même école. C'est une école tellement petite que je ne savais même pas qu'il y en avait une à cet endroit là. Cette école était un grand jardin au départ, très vert, avec une plaine de jeux et en plein milieu d'un pâté de maison. Au niveau des classes dans lesquelles j'ai enseigné, j'ai fait 8 ans les 4eme, 15 ans les 5eme et depuis 7 ans je suis avec les 6eme.

### **2. Pourquoi avoir débuté cette profession ? Qu'est-ce qui vous donnait envie ? Pourquoi avoir choisi (ou non) cette école ?**

Au départ pour le contact avec les élèves et puis aussi parce que j'ai un vrai intérêt pour la pédagogie. Une envie de transmettre. J'aime beaucoup ce qui tourne autour de la connaissance et donc transmettre , être présent. Cette école s'est imposée à moi car je devais faire un stage là mais finalement je suis tombé au moment où il y avait des grèves des écoles et j'ai donc fait la grève avec eux. Avant la fin de mes études, j'ai été contacté par le directeur pour enseigner là et comme les conditions étaient sympa j'ai accepté.

### **3. Quelle est la pédagogie générale de l'école dans laquelle vous enseignez à présent ? Met-elle en avant un lien particulier entre l'élève et l'environnement, ou pas ? Quelle place occupe l'éducation relative à l'environnement ?**

C'est une école à pédagogie très traditionnelle dans le sens où c'est au départ, quand je suis arrivé il y a 30 ans, c'était un public très très favorisé. Puis ça a évolué gentiment mais aujourd'hui c'est quand même toujours un public favorisé. Avant, il y avait un jardin et on organisait des ateliers jardinage mais ça n'a duré que 10-12 ans et ensuite elle s'est progressivement bétonnée. Il y a eu une rationalisation avec le nouveau PO et ils ont décidé d'arrêter ça.

Niveau environnement social j'ai fait deux fois la Zinneke avec ma classe et c'était un projet super génial. Au départ, j'ai été contacté par une amie ergothérapeute qui bosse dans un home et elle m'a proposé de faire quelque chose ensemble. C'est le projet le plus complet que j'ai jamais fait de ma vie. Des artistes venaient à l'école. On allait au home tous les 15 jours pour les rencontrer, c'était très multiculturel.

Aujourd'hui ça n'est plus possible car ça devrait laisser beaucoup de place à l'improvisation. Aujourd'hui, avec cette politique de restructuration qui a eu lieu, on a commencé à nous poser des questions du type : ces artistes sont-ils assurés ? Car on avait peur qu'il se passe quelque chose donc tout ça s'est arrêté, on est dans une politique de cadrer l'école. On ne fait plus que des choses qui ne sont pas dangereuses.

Dans l'ErE, il y a une partie qu'on ne maîtrise pas et ça, ça leur fait peur.

**4. Et votre pédagogie personnelle : Avez-vous certaines libertés quant aux outils/techniques pédagogiques que vous mobilisez ? Connaissez-vous l'éducation relative à l'environnement et mobilisez-vous certains des outils qu'elle met à disposition ? Qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement apporte de positif à vos cours, à vos élèves, à leurs parents, à vous ?**

Oui, mais tant que ça reste dans ce cadre-là. J'essaie de mettre des choses en place pour travailler l'autonomie mais on nous est déjà tombé dessus car des élèves étaient seuls dans une classe par exemple et que ça ne va pas car il faut tout le temps les surveiller. C'est que tout doit être sécurisé. Aujourd'hui, on a un carré de pelouse dans l'école et il est grillagé et il faut aller demander la clé pour l'ouvrir. Ils l'ont fermé car les enfants abîment la pelouse. Mais au niveau pédagogique j'ai certaines libertés.

Si ErE il y a, c'est dans des trucs traditionnels. Chaque année, on va à l'expo de Bruxelles-environnement. Par exemple, en 6eme, ont étudié tous les aspects de l'eau, donc aussi niveau écologique.

Quand je fais des activités, je préfère le faire moi-même ou bien regarder pour des manuels.

**5. Si vous n'intégrez pas vraiment l'environnement dans l'éducation, quelles en sont les raisons? Manque d'informations, de temps, de finances, de soutien de la part des collègues, des parents, de la direction, ne fait pas partie du programme, autre?**

Au départ, je n'ai pas de convictions écologiques prononcées. Quand on travaille sur l'eau, on bosse sur un dossier fait par le région wallonne « de l'eau pour demain » et dedans, ils proposent plein d'activités. Pour le thème c'est moi et ma collègue qui avons décidé. S' il y a des projets d'école, c'est souvent moi qui les organise. Ils ne sont pas très souvent écologiques mais plutôt pour la mucoviscidose, par exemple, dans la sensibilisation. Il y a quelques années, on a demandé pour mettre des ruches mais c'est resté sans suite. Dans le petit bout de verdure dans lequel on veut planter des trucs, on nous dit que ca n'est pas possible. C'est le PO et la direction qui ne veulent pas trop.

Si on met des ruches par exemple, il y a une gestion derrière, même pendant l'été. Ils l'auraient géré mais là le PO nous a dit que ca n'était pas possible.

Les parents sont demandeurs de ça aussi mais on a pas de soutien de la direction.

Le programme intègre l'écologie, clairement. On le voit dans les épreuves externes par exemple, où il y a systématiquement des questions sur le tri des déchets.

**6. Quels projets concrets ont déjà été mis en place, en termes d'éducation relative à l'environnement, dans votre école ou dans votre classe? (Potagers, aménagement de la cour de récré, ateliers, informations transversales tout au long de l'année sans moment particulier dédié à cela,...) Les raisons de ce.s projet.s ? Leur mise en place a-t-elle été facile ou difficile? Avez-vous demandé une aide extérieure pour les mettre en place? Ont-ils abouti comme espéré?**



Quand je fais un texte argumentatif, je donne des documents sur les éoliennes, le nucléaire et puis je demande de défendre leur opinion, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Alors c'est un débat de type pédagogique. Donc il y a le prétexte d'avoir un apprentissage derrière.

Ce qui est dingue c'est que quand on parle de cour de récréation : pour le moment il y a des plans de pilotage de l'aménagement de la cour mais le PO nous coupe l'herbe sous le pied.

Avec le PO, on n'a pas le même sens du mot « école ». Le PO voit juste une liste d'inscrits et les profs voient les enfants qu'il y a derrière. Cette école grossit et on est nostalgiques de cette petite école.

**7. Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre métier ? Et dans l'intégration de l'éducation relative à l'environnement surtout ? Ce sont des difficultés de temps/d'organisation, de finances, de programmes, d'acceptation de la part des autres professeur.e.s, du corps directeur, des parents, des élèves, autres ?**

Je n'ai pas de difficultés, ce sont des freins. Je ne suis pas enthousiaste à proposer quelque chose en sachant que je vais devoir combattre pour celui-ci. Il faut se justifier tout le temps.

Ca reste une école que j'aime beaucoup mais la différence faite c'est qu'il y a 10 ans j'aurais dit « mon école », aujourd'hui c'est « l'école dans laquelle je travaille ». Avant, il y avait plein de comités, d'intervention de parents, du bricolage le week-end,.. Mais cela dit, je trouve que le public reste très intéressant et la liberté pédagogique que j'ai aussi, tant que je reste dans des trucs raisonnables, qui ne demandent pas d'argent et cie.

**8. De manière générale, pour intégrer l'environnement à l'éducation, quelles sources vous sont utiles? Manuels, asbl, journées d'apprentissage pour les professeur.e.s, bouche à oreille,.. Qu'en est-il de la formation des enseignant.e.s à ces diverses thématiques? Suffisante ou insuffisante? Pourquoi?**

Dans la formation initiale il n'y a rien. C'est traditionnel à mort. Après, je me suis renseigné mais pas formé. J'ai un regard très extérieur sur ce qu'est la formation des enseignants pour le moment. Je pense que ça mériterait d'être plus développé car mes élèves sont sensibilisés à l'environnement. Globalement, dans le milieu où je me trouve, ils sont sensibilisés. Donc ça mériterait et peut-être d'autant plus dans les milieux où ils sont sensibilisés.

Il y a 8 ans, j'ai fait un master en sciences de l'éducation, puis 2 ans d'orthopédagogie. Ca n'était pas dans le cadre de l'école, mais plutôt hors de l'école, car c'est compliqué à l'école. Le temps de formation est compté dans le temps des professeurs à la base mais quand tu veux partir en faire une, alors on te demande quand même des comptes.

### Interview 3 - LC-Wat

#### **1. Depuis combien de temps enseignez-vous ? Dans quelle.s école.s? A quel type de classe?**

Je suis dans l'enseignement depuis 8 ans car j'ai été diplômée en 98, j'ai travaillé 1 an et puis j'ai donné des cours à l'étranger et quand je suis revenue, je suis partie dans une toute autre direction, dans le secteur privé comme gérante de magasin, puis j'ai travaillé au pain quotidien puis dans une société de consultants en technologies et médias. Puis chaque fois je me disais que je reviendrais bien à l'enseignement. J'ai commencé à St André avec des remplacements puis aussi quelques uns pour Etterbeek et puis je suis arrivée à l'Assomption depuis 8 ans. A la base je suis institutrice maternelle mais depuis 2 ans je donne cours de néerlandais en 4-5-6.

#### **2. Pourquoi avoir débuté cette profession ? Qu'est-ce qui vous donnait envie ? Pourquoi avoir choisi (ou non) cette école ?**

C'est un concours de circonstances donc je n'ai pas choisi ma école. D'abord j'ai fait un remplacement au Jaagerveld et puis ensuite à Ste Thérèse.

#### **3. Quelle est la pédagogie générale de l'école dans laquelle vous enseignez à présent ? Met-elle en avant un lien particulier entre l'élève et l'environnement, ou pas ? Quelle place occupe l'éducation relative à l'environnement ?**

Pédagogie assez traditionnelle. Petit à petit elle a évolué et maintenant dans le ROI il est dit que c'est une Eco-school. Les enfants sont beaucoup dehors, on est fort tournés vers la nature. L'école du dehors sera dans toutes les classes à partir de l'année prochaine.

Au début c'est parfois désespérant tellement c'est lent et puis on ne sait pas pourquoi mais la mayonnaise prend et on avance sur des tas de points différents.

On est quand même parti d'un potager qu'on a fait et on est devenu une éco-school.

On a de la chance, on est une petite école en bordure du champ des cailles. Quand je suis arrivée, le thème de l'année était : on se met au vert. A ce moment-là, on pouvait profiter de parcelles dans le potager communautaire du champ des cailles et puisque ça fonctionnait bien, j'ai continué alors que les autres ont vite arrêté à cause des nuisibles et que ça ne donnait pas grand chose, mais j'ai persévéré. J'ai continué à y aller toutes les années une fois par semaine. Petit à petit ça prend puisque toutes les maternelles y vont tous les 15 jours maintenant. En plus des petites parcelles du potager on avait aussi toutes les brebis qui y étaient et on les soignait 1x par semaine. A un moment, on a dû faire de gros travaux dans les bâtiments des plus grands et c'est comme ça qu'on a commencé à faire l'école du dehors pour les 4-5-6, une fois par semaine. On a aussi décidé d'installer des toilettes sèches.

Quand je suis arrivée aussi on a lancé les collations santé 1x par semaine mais c'était compliqué à gérer. Les gourdes étaient demandées mais c'était pas exigé mais maintenant c'est comme ça. Il y a très peu de parents qui sont réticents. Ceux qui étaient les plus réticents c'était les autres professeurs en fait.

Le bouche à oreille a fait que les news se sont intéressées à nous et ils sont venu nous voir. Les 5-6 vidaient les toilettes dans le compost et ils se sont fait aider par Bruxelles-environnement. Les seuls contre c'étaient certains profs. Les toilettes sèches ont amené à faire un grand compost. On a aussi pensé au label Eco-School. On s'est dit que comme on faisait déjà ce qu'il fallait, autant avoir le label. On a aussi eu des subsides de Bruxelles-environnement pour organiser des fêtes durables. Le repas c'était du stoemp avec les légumes qui venaient de circuits-courts, les boissons des eaux parfumées et les gobelets étaient donnés par Bruxelles-environnement. On a fait venir le bourgmestre et il a repris l'idée des eaux parfumées pour les camps de vacances organisés par la commune.

Pour le label Eco-schools on a dû remplir un dossier complet et mettre en place une éco-team. Et aussi, on en a profité pour faire une élection d'une éco-teams kids où les enfants ont pu voter pour 2 élèves par classe. Ils avaient dû se présenter et tout. Donc une équipe d'enfants qui sont porteurs de la parole de leur classe en demandant à leurs camarades ce qu'ils veulent faire, les projets qu'ils veulent remplir etc. On a commencé à réfléchir pour les photocopieuses et les papiers utilisés aussi. Par exemple, le papier est utilisé des deux côtés. On aimerait passer à des projecteurs dans les classes pour imprimer moins.

On a des poules à l'école.

**4. Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre métier ? Et dans l'intégration de l'éducation relative à l'environnement surtout ? Ce sont des difficultés de temps/d'organisation, de finances, de programmes, d'acceptation de la part des autres professeur.e.s, du corps directeur, des parents, des élèves, autres ?**

Le temps donné est du bénévolat. Je suis la principale actrice dans tous les dossiers éco de l'école. On a la chance que Bruxelles-environnement aide beaucoup par toutes les activités qu'ils proposent. Le zéro déchet et le compost c'était avec eux. En tant qu'Eco-school il y a un budget, pour les activités. Avec l'école on joue le jeu, dans le sens où quand Bruxelles-environnement propose des activités, ils y participent aussi. Chez nous, de plus en plus de profs se motivent.

**5. De manière générale, pour intégrer l'environnement à l'éducation, quelles sources vous sont utiles? Manuels, asbl, journées d'apprentissage pour les professeur.e.s, bouche à oreille,..**

Bruxelles-environnement d'abord. Via le Bubble il y a beaucoup de formations auxquelles on peut s'inscrire. Pour le potager on a été aidé par : Grands parents pour le climat. Des pensionnés qui

trouvent ça important et qui mettent du temps pour les enfants et qui aident, encadrent, donnent des activités.

Comme je travaille à temps partiel je fais mes formations quand je ne travaille pas. Le fait qu'on soit une Éco-schol, on se retrouve entre Eco-schools aussi et ça donne des idées.

Heureusement, la direction est très soutenante pour ça. Ils trouvent que c'est super important donc on pourrait trouver des solutions si des formations avaient lieu en même temps que les temps d'école.

#### **6. Qu'en est-il de la formation des enseignant.e.s à ces diverses thématiques? Suffisante ou insuffisante? Pourquoi?**

Dans la formation, il n'y a pas du tout d'environnement. A l'école normale, on devrait former les professeurs à l'école du dehors. Vu toutes les problématiques qu'on a chez les enfants, ça leur fait un bien fou. Ces journées d'école en forêt c'est waw, le résultat est incroyable. Certains enfants ne sont pas tenables en classe et en forêt ils travaillent très bien. Les professeur.e.s devraient être formés : ce sont les élèves qui vont devoir trouver des solutions pour gérer la situation qu'on leur laisse donc au plus tôt ils sont formés au mieux c'est.

L'école du dehors j'en ai entendu parler par bouche à oreille et Bruxelles-environnement a proposé la formation et ça a pris de plus en plus. Le Réseau Idée est très intéressant et c'est aussi du bouche-à-oreille.

Il ne faut pas désespérer, il faut continuer, même si c'est parfois pénible. C'est plutôt des collègues que ça vient mais une fois que ça prend c'est génial, les enfants adorent, ils le réclament, quand ils sont dans des classes où les collègues ne le font pas ils le réclament.

## Interview 4 -LC-Cin

### **1. Depuis combien de temps enseignez-vous ? Dans quelle.s école.s? A quel type de classes ?**

J'enseigne depuis 14 ans au sein d'une école fondamentale (l'Institut Saint-Joseph de Ciney). Je garde mes élèves durant 2 ans (5ème puis, 6ème primaire).

### **2. Pourquoi avoir débuté cette profession ? Qu'est-ce qui vous donnait envie ? Pourquoi avoir choisi (ou non) cette école ?**

Je suis tombée dans la marmite comme on dit... Mon papa était un enseignant et pédagogue passionné et le voir préparer ses cours, chercher des idées, se former, ... m'a donné envie à moi aussi de me lancer dans l'enseignement. De plus, j'ai toujours adoré le contact avec les enfants, leur curiosité insatiable, leur fraîcheur, ... J'avais l'envie de transmettre des choses (pas que des matières, des valeurs aussi) mais avec les enfants, je reçois énormément également. En fait, ils m'apprennent beaucoup et m'aident à garder l'esprit ouvert sur tout!

Concernant le choix d'école, il s'est fait naturellement. A la fin de mes études, j'ai envoyé mon CV dans diverses écoles, dont Saint-Jo où j'ai été moi-même élève, et le directeur de l'époque m'a immédiatement contactée pour m'offrir un emploi à la rentrée. J'y suis toujours depuis!

### **3. Quelle est la pédagogie générale de votre école ? Met-elle en avant un lien particulier entre l'élève et l'environnement, ou pas ? Quelle place occupe l'éducation relative à l'environnement ?**

La pédagogie est assez classique et fort axée sur l'aspect "matières" (math, français). L'éveil, quant à lui, est (à mon grand désarroi!) enseigné au travers des livres et de manière très classique alors qu'il y a tant à faire/voir au-dehors! Certaines actions sont menées en lien avec l'environnement mais de manière aléatoire et non pérenne, souvent à l'initiative de quelques enseignants mais le reste de l'équipe ne suit pas. Par exemple, 2 enseignantes ont créé un jardin avec leurs élèves. Elles greffent énormément d'apprentissages autour de ce projet et s'y rendent chaque semaine ... C'est une mine d'or mais très peu de collègues l'exploitent. Ceci dit, les choses vont bouger ... grâce aux enfants! Suite au lancement du Plan de pilotage, les élèves et leurs parents ont eu l'occasion de répondre à un vaste questionnaire d'où il est très largement ressorti qu'ils manquaient d'activités liées à l'environnement et qu'ils ne se sentaient pas toujours bien dans l'enceinte de l'école (cours de récréation sales, manque de verdure, ...) Ce point fera donc partie des objectifs d'amélioration de notre école qui devra commencer à y travailler dès la rentrée prochaine.

Je note que le confinement à accentuer le besoin d'être au-dehors!

**4. Et dans votre pédagogie personnelle ? Qu'est-ce qui vous motive ? S'inscrit-elle dans le projet de l'école uniquement ? Avez-vous certaines libertés quant aux outils/techniques pédagogiques que vous mobilisez ? Connaissez-vous l'éducation relative à l'environnement et mobilisez-vous certains des outils qu'elle met à disposition ? Qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement apporte de positif à vos cours, à vos élèves, à leurs parents, à vous ?**

Chaque enseignant insuffle un peu de lui dans ses cours. Je proviens d'une famille d'agriculteurs, mon grand-père était jardinier, je suis née dans une région (le Condroz) fortement attachée à son terroir et à son passé lié au travail de la terre, ... tous ces éléments se retrouvent naturellement dans ma manière d'enseigner. J'ai beaucoup de chance car ma directrice me donne carte blanche à ce niveau-là et les 2 collègues en charge de la même année que moi travaillent dans un même esprit. Ainsi nous organisons régulièrement des sorties dans l'école, ensuite aux abords de l'école et puis on élargit de plus en plus le cercle. Je commence toujours dans l'école-même car je pense que si nous voulons que les enfants respectent leur espace, il faut qu'ils en perçoivent la richesse. En septembre, je commence toujours par sortir sur la cour de récréation et là je délimite un petit espace avec pour consigne : trouvez-moi, sur cet espace uniquement, 5 espèces vivantes différentes et prenez-les en photo. Au début, les enfants sont perplexes, ils ne voient que du bitume... "Madame, à part nous et les oiseaux, il n'y a rien..." Puis, ils recherchent, s'abaissent, découvrent les petites bêtes qui grouillent sous les cailloux, dans les écorces. Vient ensuite la question des arbres, de l'herbe. "C'est vivant ça Madame?" De là, on débat "C'est quoi être vivant?" et on expérimente par exemple, pour prouver que l'arbre respire. C'est pour vivre des moments comme ça que j'enseigne, c'est absolument magique! Rien que redéfinir ce concept simple : on a l'impression que pour un grand c'est acquis mais pas du tout. Alors une fois qu'ils ont découvert que les végétaux sont vivants, les élèves font déjà beaucoup plus attention à ceux qui les entourent. Par la suite, cela va me permettre de donner du sens aux actions de tri des déchets par exemple. Je crois que c'est un des aspects les plus positifs lorsque l'on éduque à l'environnement: c'est porteur de sens (de vie!), c'est concret et permet d'ancrer les enfants dans le présent.

L'école est idéalement située et me permet d'accéder à pied à différentes zones riches à exploiter: un parc, un ruisseau, des champs, une petite réserve naturelle, la ville elle-même qui dispose d'un petit patrimoine intéressant... que j'exploite essentiellement dans mon cours de sciences mais pas uniquement.

Je recherche continuellement des idées/outils un peu partout : la bibliothèque de Ciney (une mine d'or), le collectif "Tous dehors", des personnes ressources, Natagora, ...

J'ai un stock d'activités que j'aime mener chaque année (comme celle décrite plus haut) mais j'adore partir en "hors-piste" en fonction des intérêts des enfants. S'ils accrochent avec un thème alors, je

fonce. Par exemple, durant le confinement, nous travaillions à distance. Natagora avait alors lancé sa campagne de recensement d'oiseaux. J'ai proposé aux élèves d'y participer car c'était accessible à tous. Même les enfants qui vivaient en appartement pouvaient les observer par la fenêtre (une façon comme une autre pour "s'évader" à l'époque... ) Ils ont accroché du coup, lors du retour en classe, on a appris à reconnaître quelques chants d'oiseaux. Il y a eu de chouettes retours: en balade avec leurs parents ou sur le chemin de l'école, des enfants ont reconnu une fauvette, des tourterelles turques, ... auxquelles ils n'auraient pas prêté attention avant.

**5. Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre métier ? Et dans l'intégration de l'éducation relative à l'environnement ? Ce sont des difficultés de temps/d'organisation, de finances, de programmes, d'acceptation de la part des autres professeur.e.s, du corps directeur, des parents, des élèves, autres ?**

Pour moi, la principale, c'est le temps! On reçoit beaucoup de pression pour boucler le programme "matières", surtout lorsque l'on est en 6ème année et que l'on doit mener les enfants au CEB. L'éducation à l'environnement, même si je l'intègre dans mes cours, prends beaucoup de temps mais je ne regrette jamais de le prendre car c'est pour moi aussi essentiel que le reste (si pas plus dans certains cas). Mais je dois souvent faire des choix à ce sujet entre tout ce que j'ai envie de faire/transmettre aux enfants sur l'année.

J'aspire également à plus de continuité, dès la maternelle. J'aimerais que l'éducation à l'environnement fasse partie de l'esprit de l'école mais ce n'est pas facile de mobiliser notre énorme équipe autour d'un même projet.

## Interview 5 - LC-Jam

### **1. Depuis combien de temps enseignez-vous ? Dans quelle.s école.s? A quel type de classes ?**

Ca fait 13 ans que j'enseigne, j'ai fais 2 écoles : la première est l'école de Champion en primaire et alors j'ai très vite atterri à Ste Marie Jambes. Toujours avec les premières années.

C'est un école libre (enseignement catholique), on a deux classes par année de +- 20 élèves donc ça fait 220-240 élèves. Le maternel n'est pas accolé à l'école donc c'est vraiment primaire. On est en périphérie de Jambes donc pas dans le centre ville.

### **2. Pourquoi avoir débuté cette profession ? Qu'est-ce qui vous donnait envie ? Pourquoi avoir choisi (ou non) cette école ?**

Ma motivation première pour le métier c'est que j'ai eu de très bons profs quand j'étais en primaire et notamment Mr Dijon. Donc d'abord ça a été ça. Puis j'ai bien aimé la relation qu'on peut avoir au sein d'une classe, une mini-famille. Même si je n'ai jamais excellé dans les notes, j'aimais bien aller à l'école. Ça a toujours été un lieu qui me plaisait et j'étais avec des copains. Donc c'est un chouette univers pour travailler .

Dans un second temps, je pense que j'aimais bien avoir un métier avec des horaires fixes. Ça donne une certaine sécurité. J'aimais bien pouvoir me projeter dans les mois à venir en sachant que telle et telle date je peux programmer un truc. Et alors ce qui me plaisait bien aussi c'était d'avoir du temps que je pouvais gérer. Mes cours que je peux préparer à la maison, ce qui me permettait d'avoir du temps pour moi en étant bien organisé. Je savais que c'était un métier qui me permettait de combiner les deux : à la fois un plaisir professionnel et des plaisirs sur le côté.

L'école, je ne l'ai pas choisie. C'est assez rare de choisir son école. Pour Champion c'est l'école normale qui m'a recommandé. Quand j'ai eu fini mon premier boulot à Champion, c'était en remplacement, et il se terminait début pâques et durant le congé on m'a téléphoné et c'était le directeur de Jambes qui connaissait celui de champion. Mais donc on est venu me trouver.

### **3. Quelle est la pédagogie générale de l'école dans laquelle vous enseignez à présent ? Met-elle en avant un lien particulier entre l'élève et l'environnement, ou pas ? Quelle place occupe l'éducation relative à l'environnement ?**

On a deux axes à l'école : 1 c'est l'intégration des enfants à mobilité réduite donc on travaille en partenariat avec les perce-neige, une grosse asbl qui permet la scolarité d'enfants en chaise ou en handicap moteurs. L'asbl est juste à côté de nous. Si on était pas en partenariat, ce serait beaucoup plus difficile car ils viennent pour les soins des enfants. Pas mal d'intégration de type 8 donc les enfants qui par le passé auraient été mis dans l'enseignement spécialisé et nous on a un système d'intégration.

Axe 2 : il y a bien 5 ans on a pris conscience de comment mettre l'environnement qui nous entourait (on a une énorme cour avec grand jardin) à profit. Comment gagner en qualité en utilisant tout



l'environnement qu'on a autour de l'école. Fameux projet qui est maintenant fini. C'est avec l'asbl "ose le vert" qu'on a commencé. Dans la construction du projet on est tombés sur eux et c'était une aide financière mais aussi un suivi dans l'élaboration du projet. Donc on a d'abord eu la prise de conscience, on était bien avancé dans l'idée qu'on avait du projet et eux sont venus comme une béquille supplémentaire pour concrétiser et pour financer. La naissance du projet c'était : il y avait beaucoup de violences à l'école et c'est parti de ce constat là. On avait de plus en plus de tensions entre élèves et on était dépités. On s'est demandé s'il n'y avait pas un moyen de gérer ses tensions autrement que par des remarques, des règlements,.. et le cadre était intéressant à travailler. Il y a peut-être moyen que les choses se fassent naturellement sans que les enseignants doivent être derrière pour rappeler les règles. Il fallait que chacun y trouve son compte. Les enfants qui avaient des envies différentes étaient dans les mêmes zones donc on voulait travailler le cadre de vie. On a retourné le problème et au tout début on a demandé ce que l'environnement pouvait apporter aux enfants : avec les 1ere années on avait fait une activité avec des photos d'endroits pollués, de nature, des endroits où il y a beaucoup de gens les uns sur les autres,.. chaque fois pour se rendre compte que l'environnement pouvait d'abord nous apporter du positif. L'environnement nous donne des choses, plus que ce qu'il nous en prive. Puis le respect aussi faisait partie du projet global.

Donc d'abord les tensions et puis en fait voir que l'environnement est intéressant, vivre dans un endroit propre, qu'on respecte, ça fait que les enfants se sentent mieux, on apprend des choses. Le genre de projet dans lequel on met un pied et puis en fait plein de choses en découlent. En tant qu'enseignant on a peu à apporter car il y a beaucoup qui vient d'eux, on a tout construit avec eux. On leur a demandé ce qu'ils aimaient bien faire quand ils étaient dans la cour. Dans une même classe, certains voulaient jouer au foot et d'autres voulaient simplement se poser, lire un livre, papoter. Et ils ont compris que y' avait pas un qui avait raison plus que l'autre mais finalement tout le monde devait trouver sa place dans la cour.

Concrètement, on a fait un potager, on a planté des arbres fruitiers, on a séparé toute la cour en 3 zones délimitées par des haies, arbustes, rien de mobilier. Que des éléments naturels.

1ère zone sport où on peut bouger, si on va là bas c'est pour se défouler, tout ce qu'on veut y faire. Dans cette grande zone, qui prend le plus de place, l'enfant qui veut être au calme ne doit pas y aller.

2eme zone : intermédiaire, on peut circuler, pas interdit de courir mais les ballons ne sont pas autorisés.

3ème zone : bancs, tables, zone calme où il est interdit de courir. Là c'est détente. On marche, on s'assied dans l'herbe, on lit,.. de manière très calme.

On avait la chance d'avoir déjà à la base un espace vert qu'on avait plus qu'à remplir. C'est tout à fait faisable ce système de zone dans une cour milieu urbain parce que l'environnement c'est pas que les plantes, c'est le cadre qui nous entoure. On peut arriver au même résultat sans être une école de

village. Ce sont des adaptations qui ne sont pas hors de portée. Ce qui était chouette c'est que la 1ère année, les enfants ont dû s'habituer mais après, on ne doit même plus le dire. Donc au niveau des surveillances on a vu une baisse au niveau des tensions, des disputes,.. Donc ça a bien marché! Et le projet s'auto-gère maintenant. On a juste mis les balises et le projet continue sans que nous on ne doive le ré-alimenter. D'ailleurs, on a eu beaucoup de retours des parents une fois le projet fini. Des retours de parents qui disaient que l'enfant revenait de l'école très positif,..

**4. Et dans votre pédagogie personnelle ? Qu'est-ce qui vous motive ? S'inscrit-elle dans le projet de l'école uniquement ? Est-ce que vous avez certaines libertés quant aux outils/techniques pédagogiques que vous mobilisez ? Connaissez-vous l'éducation relative à l'environnement et mobilisez-vous certains des outils qu'elle met à disposition ? Qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement apporte de positif à vos cours, à vos élèves, à leurs parents, à vous ?**

Il y a beaucoup de choses qui se font en début d'année comme par exemple les balises qu'on met pour le vivre-ensemble, c'est un parallèle avec l'environnement dans lequel on vit. Est-ce que c'est mieux d'être dans une classe rangée ou quand on est encombré ? Car les enfants à 6 ans, savent déjà que pour être au clair avec soi, il faut un environnement cadré et « ordonné », qui me corresponde, dans lequel je me sens bien, où il n'y a pas de parasites,..

Je change très souvent la disposition des bancs, les places, pour qu'on se rencontre. Ça fait partie aussi de manière très intrinsèque à ma pédagogie.

Dans ma pratique, d'abord la classe. Accent très important dès le début de l'année pour s'y sentir bien. Toujours la balance entre ce qu'on a à gagner à le faire ou ne pas le faire et ils se rendent vite compte que quand on se sent mieux dans une classe, ça se passe mieux. Dans mon école, une collègue part du principe que les enfants doivent s'autogérer et son groupe est chaque année difficile. Mais en même temps c'est tellement vrai. Des groupes soi-disant difficiles quand ils étaient chez une collègue et puis l'année suivante, l'environnement est plus agréable, serein, ça joue déjà sur le comportement et la qualité de l'apprentissage. Comme on a des enfants hyper actifs, de troubles de l'attention,.. ils ont besoin d'un cadre serein. Une classe est un outil de travail et si on fait du mauvais outil, on ne travaillera pas bien.

Ensuite, au niveau du tri des déchets, de la propreté, prendre soin de l'environnement, de soi, de ses affaires, de sa personne. Encore une fois, une manière qui touche l'environnement. Si on respecte les affaires du voisin, c'est respecter l'environnement qui m'entoure.

Et alors, dans le cadre du cours d'éveil, l'environnement c'est tout ce qui peut changer autour de nous : les saisons, moi je fais beaucoup sur la pyramide alimentaire, les bienfaits d'une alimentation équilibrée et saine, sur les dents. Tous les dangers domestiques qu'on voit, on part de situations qu'ils

connaissent. L'environnement peut nous apporter mais aussi être source de danger : différentes pièces de la maison et on essaie de trouver les dangers. Ça fait aussi partie de la connaissance de l'environnement, on connaît et on repère des dangers.

Le petit potager où on va voir ce que le jardin nous apporte.

**5. Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre métier ? Et dans l'intégration de l'éducation relative à l'environnement ? Ce sont des difficultés de temps/d'organisation, de finances, de programmes, d'acceptation de la part des autres professeur.e.s, du corps directeur, des parents, des élèves, autres ?**

Pour nos projets, le problème c'est toujours la question des sous. Nous les caisses de l'école on est beaucoup sur fond propre avec les fêtes d'écoles etc et c'est ça que l'asbl nous a permis de faire. Si on avait pas eu cette asbl, on l'aurait fait quand même mais au niveau des sous on aurait trouvé des actions à l'école à faire pour récupérer des sous.

Sinon, des refus catégoriques on en a pas eu. Comme dans tous les projets, certains sont plus moteurs que d'autres, le tout c'est d'essayer d'expliquer le positif à faire ça. Je me rappelle que sur la 12aine d'enseignants, on était 3 responsables. On n'était pas les chefs du projet mais on recueillait les impressions des collègues pour essayer de regrouper toutes les envies, demandes, interrogations. Une fois le truc bien expliqué, rodé, personne n'était contre. Là où parfois le bas-blesse, c'est qu'il y a bien une collègue qui n'a pas envie de retourner la terre avec une bêche,...

Dans mes cours, comme c'est une matière transversale, je n'ai pas vraiment de difficultés particulières. Ça se répand partout. C'est un savoir-vivre, un savoir-être, comme les notions de type la politesse, le respect. Ça ne nécessite pas de travail en plus, on peut l'incorporer. Je pense que plein d'enseignants le font même sans s'en rendre compte. En première année de primaire, c'est ce miroir qu'on leur renvoie, c'est ce qu'ils ont à y gagner, ce qu'ils ont à y perdre et ça saute aux yeux très vite même pour un enfant de 6 ans. C'est donner la place à tout le monde dans la petite société qu'est l'école, comme pour partout, les parcs, les endroits festifs,.. une école, il faut penser à tout le monde. En partant de ce constat là qui est très simpliste, on arrive à des résultats très concrets. Avant, on devait faire des chartes de disciplines, des sanctions, des règles, des manières très classiques d'aborder le problème. Quand on a vu que ça ne fonctionnait pas, on a juste changé de regard par rapport à ce problème-là. Tous les problèmes qu'on arrivait pas à résoudre se sont résolus de manière très intuitive et naturelle. Ils connaissaient toutes les règles sur le bout des doigts mais n'arrivaient pas à les mettre en pratique donc au final ça ne pouvait que ne pas aller. A notre rôle d'adulte de faire attention au cadre qu'on leur donne.

**6. De manière générale, pour intégrer l'environnement à l'éducation, quelles sources vous sont utiles? Manuels, asbl, journées d'apprentissage pour les professeur.e.s, bouche à oreille,.. Qu'en est-il de la formation des enseignant.e.s à ces diverses thématiques? Suffisante ou insuffisante? Pourquoi?**

Par rapport à ça, dans nos cours à l'école normale, on a très peu mais vraiment très peu. Chaque fois, c'est comment créer une charte avec les élèves, l'adulte qui propose. On n'a jamais eu dans notre cursus trop ça. Peut-être que maintenant les choses évoluent. Après, ça passe beaucoup par bouche à oreille dans les projets. Si un collègue a des enfants dans une école et que quelque chose se fait, on en parle. Donc quand on a des recettes qui fonctionnent, les idées circulent.

On a souvent aussi des retours sur des écoles avec des pédagogies différentes surtout dans les écoles nordiques. Je m'étais intéressé au fonctionnement dans d'autres pays.

Une fois que tu mets ton pied dedans, on invente rien, on met juste en pratique avec l'environnement présent. Dans les manières de penser, tout est déjà fait.

## Interview 6 - LC-Beau

### **1. Depuis combien de temps enseignez-vous ? Dans quelle.s école.s? A quel type de classes ?**

Deuxième année en tant qu'institutrice à l'Institut Notre Dame du Sacré Cœur à Beauraing. Je suis polyvalente, donc je m'occupe de plusieurs années.

### **2. Pourquoi avoir débuté cette profession ? Qu'est-ce qui vous donnait envie ? Pourquoi avoir choisi (ou non) cette école ?**

J'ai toujours adoré travailler avec les enfants, pas que travailler, j'ai aussi fait les mouvements de jeunesse et tout ça. Je préfère le fondamental que les secondaire pour enseigner différentes matières et ne pas rester focus sur une seule. Ça m'attirait plus et le contact avec les plus petits n'est pas le même qu'avec les grands. Dans le choix de l'école, c'est qu'une opportunité s'ouvrait d'avoir un temps-plein donc j'ai accepté. C'était mon école primaire et j'ai toujours été assez attirée par le fait d'y travailler.

### **3. Quelle est la pédagogie générale de l'école dans laquelle vous enseignez à présent ? Met-elle en avant un lien particulier entre l'élève et l'environnement, ou pas ? Quelle place occupe l'éducation relative à l'environnement ?**

C'est une grosse école avec 300 élèves. La pédagogie dépend de l'enseignant : certains sont très traditionnels, d'autres qui vont vers des pédagogies comme les classes flexibles, ça dépend de chaque enseignant même s'il y a des lignes de conduite de base par rapport au plan de pilotage. On est forts tournés vers le numérique et on a beaucoup de matériel par rapport à ça. Concernant l'environnement autour de l'école : Beauraing c'est entre un gros village et une grosse ville. Dans la ville de Beauraing on est en plein centre mais la cour est spacieuse, on a une partie avec de l'herbe, un potager. Si on veut aller dans les bois on est pas loin du parc de la ville qui est très grand et il y a moyen d'y faire plein de choses.

### **4. Et votre pédagogie personnelle : Avez-vous certaines libertés quant aux outils/techniques pédagogiques que vous mobilisez ? Connaissez-vous l'éducation relative à l'environnement et mobilisez-vous certains des outils qu'elle met à disposition ? Qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement apporte de positif à vos cours, à vos élèves, à leurs parents, à vous ?**

En soit oui, on a beaucoup de libertés mais l'environnement dans ma pédagogie, je ne l'ai pas intégré pour le moment. Étant polyvalente, j'ai des matières qui me sont attribuées précisément et c'est difficile de sortir du cadre niveau timing surtout que mes deux premières années d'enseignement ont été fort chamboulées par le covid. Après, c'est quelque chose que j'aimerais mettre en place dans ma future classe car c'est une chose toute simple déjà c'est que rien que le fait de changer d'environnement avec les enfants et de les faire bouger c'est une toute autre ambiance de classe et c'est essentiel de leur apprendre les essentiels par rapport à l'environnement car c'est eux qui plus tard

devront s'en sortir. Chez les adultes c'est pas intégré non plus. L'école du dehors, je trouve que c'est important.

**5. Quels projets concrets ont déjà été mis en place, en terme d'éducation relative à l'environnement, dans votre école ou dans votre classe? (Potagers, aménagement de la cour de récré, ateliers, informations transversales tout au long de l'année sans moment particulier dédié à cela,...) Les raisons de ce.s projet.s ? Leur mise en place a-t-elle été facile ou difficile? Avez-vous demandé une aide extérieure pour les mettre en place? Ont-ils abouti comme espéré?**

Par rapport à l'environnement, cette année, l'école s'est lancée dans le projet Label Mon école plus propre : pendant 3 ans, on est suivi par une asbl qui remet chaque fin d'année un petit diplôme à l'école pour montrer qu'on a bien progressé dans les étapes. Cette année c'était le tri de déchets dans l'école donc ont instauré la couleur pour les poubelles dans les classes. Aussi dans la cour de récré. Ont a fait des campagnes de mobilisation par rapport à l'utilisation de la gourde et des boîtes à tartines. L'année prochaine ça sera de limiter les déchets à l'extérieur de l'école, aux alentours.

A la base de ce label, ce sont deux collègues qui ont lancé et la direction a bien suivi. Plusieurs enseignants se sont impliqués et le directeur a suivi toutes les réunions, il suit bien. Dans les enseignants, comme pour tout, y en qui ne s'en tracassent pas, d'autres qui s'impliquent à fond. Tout le monde est informé de ce qu'il se passe dans l'école mais pas d'obligations de s'impliquer dans le projet. Moi je fais partie de la team.

On a aussi de l'herbe dans le jardin et un potager.

**6. Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre métier ? Et dans l'intégration de l'éducation relative à l'environnement ? Ce sont des difficultés de temps/d'organisation, de finances, de programmes, d'acceptation de la part des autres professeur.e.s, du corps directeur, des parents, des élèves, autres ?**

Pour les projets mis en place jusqu'à présent, on a pas eu d'obstacles car avec le label, on a droit à un budget. Sans le budget ça aurait été compliqué. La plus grosse difficulté c'est que le même message passe chez tout le monde car ça part de nous, puis on fait passer l'information aux autres enseignants, puis eux aux enfants, donc c'est dur d'avoir une cohérence entre les infos transmises.

**7. De manière générale, pour intégrer l'environnement à l'éducation, quelles sources vous sont utiles? Manuels, asbl, journées d'apprentissage pour les professeur.e.s, bouche à oreille,.. Qu'en est-il de la formation des enseignant.e.s à ces diverses thématiques? Suffisante ou insuffisante? Pourquoi?**

Ça manque dans la formation. On nous dit que c'est super de le faire mais on ne nous l'inculque pas vraiment. Ça dépend pour quelle matière, c'est plus facile de l'intégrer dans les cours de sciences et géo que dans le français et les maths. Je ne consulte pas de manuels mais je suis pas mal

d'institutrices sur Instagram qui donnent de chouettes idées. Ma première source c'est internet et instagram.

**1. Depuis combien de temps êtes-vous dans cette école? A quelles classes avez-vous enseigné? Depuis combien de temps êtes-vous directeur?**

Je suis arrivé en 96 à Hamaide. Jusqu'en 2016 j'ai été prof et ensuite je suis directeur depuis 6 ans. J'ai fait les 3èmes, les 4èmes et les 5èmes années. Avant, j'étais à l'école ouverte, qui fait partie du même réseau et ma toute première école était une école communale à forest.

**2. Pourquoi avoir débuté cette profession? Ce qui vous donnait envie? Pourquoi être passé de professeur à directeur? Qu'est-ce que cela vous a apporté de plus? Pourquoi avoir choisi cette école?**

Car j'ai fait ma scolarité à nos enfants et ma maman a voulu créer une école, l'école en couleurs et donc j'ai participé à la création de ce projet et j'ai vu l'enthousiasme de ma maman et ça m'a décidé à faire cette profession. Sous l'influence de ma maman. Quand je suis sorti, personne ne trouvait d'emploi donc j'ai accepté le boulot à forest mais ça n'était pas mon choix. J'ai toujours voulu bosser dans une école à pédagogie active et j'ai pris contact la directrice de l'école.

**3. Quelle est la pédagogie générale de l'école? Quelle est la place de l'environnement et la relation entre l'environnement et les élèves?**

L'école est une école à pédagogie decrolyenne donc c'est précis comme méthode. Il y a un ouvrage de référence d'ailleurs. Cette pédagogie est centrée sur l'enfant qui est auteur de ces apprentissages et on se base sur la découverte des matières via l'observation du milieu proche. Le jardin est génial donc les premières découvertes se font dans le jardin même. Après, c'est l'environnement dans le quartier et ensuite les voyages scolaires. L'environnement est complètement intégré dans la pédagogie car c'est lui qui permet d'intégrer les matières dans les cours.

**4. Concrètement, qu'est-ce qui est mis en place? Potager, jardin avec de l'herbe, des arbres, des ateliers, quoi d'autre?**

On construit des nichoirs dans l'atelier de menuiserie. On a un grand jardin. Comme on est dans un nouveau projet immobilier, dans chaque classe on a une jardinière mais plus de potager collectif. On a parmi tous nos ateliers, un atelier jardinage qui entretient, sème des graines, enlève les mauvaises herbes etc et s'occupe de la pelouse interdite.

Dans chaque classe il y a une boîte à compost et un compost dans le jardin. Après le projet immobilier on a envie de remettre un vrai potager, un poulailler et une mare.

La pelouse interdite, c'est pour garder un espace vert et pour pouvoir laisser la faune et la flore se développer.



Niveau repas chaud on a créé un groupe avec des parents et des enseignants, le conseil de participation et ont fait un cahier des charges pour l'alimentation à l'école. On a arrêté ce qu'il y avait avant comme repas chauds car c'était pas bon, pas varié, pas bio. Depuis quelques années, on continue à proposer de la soupe bio faite à l'école et à défaut de repas chauds, les parents apportent des picnics. On a des corbeilles de fruits pour les collations de 10h.

### **5. Quelles difficultés rencontrez-vous pour intégrer plus l'environnement au projet d'école?**

On est une école subsidiée par la Communauté française mais comme ces subsides n'aident pas assez, on a créé une asbl où une participation financière est demandée aux parents.

Les plus grandes difficultés c'est le côté financier. Avec notre projet immobilier qui coûte très cher, on ne peut pas se lancer dans d'autres choses. Après, c'est le temps. Il y a déjà plein de projets en cours et il faut faire des choix. Plein de choses qu'on aimerait faire mais voilà. On essaie par rapport à l'environnement de par exemple participer à des appels à projets pour avoir d'autres fonds que nos fonds propres.

### **6. Sur quelles références vous appuyez- vous appuyez pour continuer à évoluer? Qu'en est-il de la formation? Des manuels? Des asbl?**

Quand on veut développer un projet c'est via une personne de Bruxelles-environnement qu'on passe. Avec le covid, on aurait souhaité s'investir dans 1 autre projet pour avoir le label Eco-Schools mais les formations ont été gelées donc on attend que ça revienne à la norme. Les autres ressources, ce sont les parents qui sont motivés.

Pendant le parcours les enfants sont sensibilisés, par exemple par les classes vertes, de mer, de montagne.

Au niveau de la formation des enseignants, notre école fait partie du réseau FELSIE. Elle soumet à toutes les écoles un programme de formation en début de chaque année scolaire, dont des formations en environnement. Les profs choisissent en fonction de leurs intérêts et ils font une formation de leur choix, mais pas forcément en environnement.

Chez nous on compte un peu sur la transmission des anciens qui sont les garants de notre pédagogie pour former les nouveaux et leur donner des pistes, des ouvrages. Mais on a pas de formation obligatoire concernant l'environnement.

## Interview 8 - LCN-Leu

### **1. Hoe lang bent u al leerkracht? En op de Steiner School? Hebt u op andere scholen lesgegeven? Zo ja, welke?**

Ik ben al 25 jaar leerkracht. 22 Jaar in de lagere school en 3 jaar in het secundair. Altijd op de Steinerschool. Ik gaf nooit les op een andere school.

### **2. Waarom hebt U voor dit beroep gekozen? Voor welke reden had U zin om het te doen? Waarom hebt U voor Steiner als school gekozen?**

Ik ging vroeger graag naar de scouts, ook vele jaren als leiding. Ik vond het leuk om met jongeren te werken. Het idee om tot mijn 60<sup>ste</sup> te werken met jongeren leek mij fantastisch. Ik was ook erg geïnteresseerd in filosofie en spiritualiteit. Steinerschool was een ideale combinatie van die 2 interessegebieden.

### **3. Steiner stelt het milieu centraal in het onderwijsprogramma. Dat brengt veel positieve punten voor de studenten met zich mee. Wat zijn de belangrijkste? En voor u, als leerkracht?**

U stelt dat Steiner milieu centraal stelt in het onderwijsprogramma. Dat klopt niet. Centraal in de pedagogie staat “het vrije denken”. Dat is een moeilijk begrip (om dit begrip helemaal uit te leggen schreef Steiner een boek: “ De filosofie der vrijheid”) Maar in het kort kan je zeggen: “ In een Steinerschool voed je leerlingen op tot vrijdenkende wezens, en dat doe je door de steinerpedagogie toe te passen”.

En het milieu dan? Wel, één van de vele dingen die je moet kunnen om vrij te denken is goed leren kijken. Dat is niet zo gemakkelijk. Zeker in deze tijd van snelle beelden, virtuele realiteit, korte en krachtige boodschappen. Als je goed kijkt naar de natuur dan kan je daarin diepe waarheden ontdekken. Deze manier van denken heeft Steiner niet uitgevonden maar wel een andere veel bekendere filosoof: Goethe. Goethe heeft veel werk gemaakt van het bestuderen van de natuur, en door de natuur goed te observeren kwam hij tot zijn filosofieën.

De natuur is dus heel belangrijk voor ons omdat het een erg zuiver beeld is voor enkele waarheden. Bijvoorbeeld: denk even aan een plant die ontkiemt, de plant krijgt 2 kiembladeren, de plant groeit, krijgt bladeren, een bloem, maakt zaden, en gaat in de herfst dood. Hoewel, de plant is niet echt dood maar leeft voort in zijn zaden en is er in de volgende lente weer.

In dit simpele beeld zitten heel veel waarheden. Geboorte, veroudering, voortplanting, levensloop, erfelijkheid, ... Maar ook mystieke vragen: sterven, reïncarnatie, de zin van het leven,...

Ook bij de seizoenen, de mineralenwereld, de plantenwereld, de dierenwereld, de kosmos en de samenhang van dit alles, zitten propvol met deze waarheden. Ze worden erg veel gebruikt in de Steinerscholen.

Nu is er iets gek. Deze hele filosofie moet je als leraar goed begrijpen, je moet hiervan echt doordrongen zijn op een steinerschool. Maar je mag deze theorie **niet** onderwijzen! Je mag dus niet zeggen: *“Lieve kinderen, kijk goed naar deze verwelkte bloem. Zie je de relatie met de mens?”* Dat zou fout zijn. Met deze theorie die ik hiervoor beschreef kunnen opgroeiende kinderen niets, het wordt dode leerstof en zorgt er juist voor dat het vrije denken vastloopt. Wat zou ik dan wel zeggen? Ik zou zeggen: *“Lieve kinderen, kijk goed naar deze verwelkte bloem, hoe zou je deze bloem beschrijven? (de kinderen komen met antwoorden zoals: moe, droevig, slap, hulpeloos,...) Welke kleur past het best volgens jullie bij deze begrippen?”* of *“Welk lied past hierbij?”* of *“Welke vorm past hierbij”*.

Nu kan ik met ze schilderen (kleur) of zingen (lied) of boetseren met klei (vorm), en dit allemaal met het gevoel van de verwelkte bloem.

Wat gebeurt er nu met een kind die op zo een manier wordt aangesproken? Die krijgt een gevoel voor het grotere geheel, hoe natuur, mens, kunst en denken samen één geheel vormen. Dat is een oneindig proces dat steeds verandert naarmate het kind ouder wordt. Dat noemen wij levend denken en dat is essentieel voor het vrije denken te laten ontwikkelen.

Je zal begrijpen dat er op deze manier er zich een soort onbewust respect ontwikkeld bij de kinderen voor de wereld die hen omringd.

Het woord “milieu” is een anachronisme. Ik bedoel daarmee dat het iets heel anders betekent vandaag dan vroeger. Onze leerlingen zijn uiteraard geen aliens. Zij leven in de huidige wereld die met milieu dingen bedoelt zoals global warming, plastic soup, recyclage, luchtverontreiniging, dierenrechten,... Dat zijn allemaal zaken waar wij als Steinerschool in de 21<sup>ste</sup> eeuw onmogelijk onverschillig tegenover kunnen staan. Ik ben er zeker van dat geen enkele school daar onverschillig tegenover staat.

Nu stelt er zich wel een ander probleem, het hele hedendaagse milieu denken is tamelijk dode materie. Daarmee bedoel ik dat grote mensen die slimmer zijn dan het kind hebben gezien dat ons klimaat aan het veranderen is en dat dit komt door een negatieve menselijke invloed. Dat is een feit, en dus moeilijk om daar nog levende leerstof van te maken. Dat is vooral te zien bij erg jonge kinderen, voor hun is het vaak erg verwarrend en moeilijk om de hele context te begrijpen, bovendien verzwakt het hun vermogen om nog echt naar de dingen te kijken. Met oudere kinderen is het vaak wel makkelijker en zinniger om met deze dingen om te gaan.

Het is niet zo éénvoudig om de hele theorie hier in het kort uit te leggen. Maar ik hoop dat je alvast een beetje begrijpt dat er voor ons een groot verschil is tussen de begrippen natuur en milieu.

Natuur is alles. Milieu is een trendy onderdeel van de natuur.

Voor uw volgende vragen bedoel ik dus milieu in de enge zin van het woord en niet als natuur.

**4. Het moet soms moeilijk zijn om het milieu in het onderwijsprogramma centraal te stellen. Hebt u voorbeelden van specifieke moeilijkheden?**

De moeilijkheid voor leerkrachten is dus vooral het vraagstuk hoe je het milieu als “levende” leerstof kan brengen. Dat is een zoektocht. In de tijd van Steiner (100 jaar geleden) betekende het woord milieu iets heel anders. Dus die heeft daar niet rechtstreeks iets over verteld. Toch blijkt vaak dat milieu eigenlijk een werkwoord is. Dingen doen is vaak zinniger dan erover te praten. Afval sorteren, opruimacties, een kunstwerk maken met zwerfvuil, klachtenbrieven schrijven, affiches ontwerpen, protestliederen zingen, ...

**a. Misschien/bijvoorbeeld bij de ontwikkeling van nieuwe projecten?**

Er is grote openheid en vrijheid bij het ontwikkelen van nieuwe projecten

**b. Op financieel gebied?**

Geen probleem

**c. Wat de steun van de ouders of kinderen betreft?**

Ouders die hun kinderen naar onze school sturen hebben vaak behoorlijk nagedacht over pedagogie en opvoeding. Milieu is daar vaak een belangrijk onderdeel van. De steun is dan ook vaak groot.

**d. Wat de goedkeuring van de verschillende instellingen betreft, degene die toezicht op uw school houden?**

Milieu en burgerzin staan hoog op het lijstje van de controlerende organen. Met andere woorden: werken rond milieu zien ze graag gebeuren.

**e. Op het niveau van de te respecteren programma's betreft?**

Idem als d.

**f. Misschien zijn er moeilijkheden met de relatie\* met de studenten/ouders/andere leerkrachten/het schoolhoofd/de instellingen?**

Eigenlijk zijn er weinig problemen, wel zijn er soms vragen. Meestal gaat het over gezonde voeding en afval.

**5. Op grond van welke middelen ontwikkelt u nieuwe projecten in verband met het milieu in uw school/klas? Leerboeken, externe bedrijven of verenigingen, opleidingsdagen, andere dingen?**

Dat wordt betaald met onze werkingsmiddelen. Veel zaken gebeuren ook op vrijwillige basis. Wij werken ook amper met leerboeken en hebben dus een traditie in het zelf samenstellen van onze lessen, inhouden enz. Daar is grote vrijheid voor iedere leerkracht. Uiteraard allemaal binnen het kader van het leerplan.

**6. Denkt u dat de opleiding van toekomstige leerkrachten hen in staat stelt alle nodige instrumenten te verwerven voor een milieugerichte pedagogiek**

Daar heb ik geen zicht op.

**1. Avez-vous participé à la création de cette école?**

**- Si oui, est-ce votre premier projet du type? Quelles étaient les motivations de base et les difficultés rencontrées à élaborer un tel projet?**

**- Si non, comment avez-vous rejoint le projet?**

J'ai rencontré le projet en janvier 2018 quand les 2 co-fondateurs lancaient une phase pilote : Graine de bos. Un jour par semaine, le mercredi, en néerlandais et un jour par semaine, le vendredi, en français. Mon enfant entrait à l'école et comme je n'avais pas de solution avec la crèche le mercredi aprem, il a été à Graine de bos pendant 2 ans et demi. Moi j'avais créé une asbl en créant une école secondaire donc en plus de papa, j'avais une casquette de citoyen motivé avec une expérience de création d'école et donc je me suis rapidement impliqué pour lancer cette école . J'avais pas mal de connaissances sur le parcours pour créer une école de Belgique.

La phase pilote a duré pendant 2 ans et demi avec Graine de bos et on a eu plusieurs difficultés : comment intégrer les personnes qui veulent s'impliquer pour créer une nouvelle école ? Ça demande du temps et c'est de projets de bénévolat pour tout le monde pour l'admin et le travail bénévole qu'il faut faire pour créer une école. Il y a eu pas mal de mouvements au sein de l'équipe même. Une voisine nous a permis de trouver un lieu en janvier 2019 et trouver le lieu est un des deux défis, surtout quand on veut faire une école en forêt en ville.

Avec le lieu, il n'y avait plus rien à attendre pour créer l'école. En janvier, on s'est dit on y va, on ouvre en septembre.

**2. Quelle est la pédagogie générale de l'école ?**

Niveau pédagogique, quand on a ouvert l'école, on avait trois piliers : le bilinguisme, l'environnement école du dehors et pédagogie sudbury. Le grand défi est de mettre en œuvre un projet pédagogique avec 3 piliers car on avait la croyance qu'on pouvait faire tous les piliers parfaitement mais en fait on s'est rendu compte qu'il faut plutôt voir les trois piliers comme un triangle et il faut trouver au milieu la mise en œuvre pédagogique qui est juste par rapport aux trois points.

Alors que chacun de nous avait son pilier préféré et ne voulait pas toujours fonctionner tous ensemble. On pensait que les 3 pouvaient se mettre en œuvre en même temps et parfaitement mais en fait c'est pas possible. Il faut trouver l'équilibre entre les trois. Sudbury, c'est la pédagogie la plus libertaire possible pour l'enfant. Il y a un cadre mais aucune force de coercition pour obliger l'enfant à faire quelque chose.

Quand on veut faire une école bilingue et qu'on est avec les enfants pas bilingues, on ne peut pas forcer l'apprentissage du néerlandais puisque dans le projet pédagogique, on veut être sudbury. Mais en même temps, si on ne force pas, on ne devient pas bilingue. Donc c'est compliqué de faire tout tout le temps. Quand on a un projet ambitieux, chacun a ses ports d'attaches qui ne sont pas les mêmes et on fait difficilement des compromis car on a l'impression que si on rate, si on ne fait pas un pilier à 100%.

Dans la définition de l'ErE que tu m'as envoyée<sup>18</sup>, certains mots m'ont fait tiquer : "pour pouvoir résoudre les problèmes de l'environnement". J'ai tiqué car pour moi, il n'y a pas de problèmes d'environnement. Les problèmes qu'on a sont les problèmes d'êtres humains et il y a des symptômes de problèmes de l'être humain dans l'environnement. Le problème n'est pas l'environnement mais les êtres humains. Dans une école du dehors, on est par défaut dehors, et si on a besoin, on va à l'intérieur, on change la perspective. Le rapport à l'environnement est différent : nous vivons dans l'environnement, il en fait partie, mais parfois, on doit être à l'intérieur pour x ou y raison. C'est un changement de paradigme. C'est pas l'ErE où on explique le recyclage à l'intérieur mais en fait on ne vit pas de relation avec l'arbre. L'école du dehors renverse ce point de départ : on vit dehors. Il faut que pour l'enfant ça soit normal.

Concrètement, on avait le jardin et puis le parc. Dans le jardin, quelques jeux. Le lieu où l'enfant avait le plus de liberté car il le connaît le mieux. Ensuite, on part au parc. Il y a aussi un espace de parole du matin et du soir avec des rondins en bois et deux potagers.

### **3. Quelles difficultés avez-vous rencontré dans ce projet? Et dans l'intégration de l'environnement à l'éducation ? Ce sont des difficultés de temps/d'organisation, de finances, de programmes, d'adhésion de nouvelles familles?**

En septembre il y avait 17 enfants. Ce qui est compliqué c'est que les parents qui ont une instruction en famille, ont déjà un profil assez spécifique, déjà assez basé sur la liberté. On se rend compte que parler d'écoles alternatives c'est restrictif : au sein des écoles non traditionnelles, la diversité d'approche est énorme.

---

<sup>18</sup> Lors de l'envoi par email de mes questions ou en début d'appel téléphonique, j'ai toujours donné une définition de l'ErE afin de m'assurer que pour l'échange, nous soyons alignés sur ce que j'entendais par là. La voici : "L'éducation relative à l'environnement est un processus d'appropriation de son milieu de vie et de développement d'un vouloir-faire et d'un pouvoir-faire à l'égard de ce dernier. Dans ce processus, les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement"

Ce qui était très compliqué aussi c'est qu'il y avait plusieurs tensions entre les trois piliers comme par exemple des tensions entre l'école du dehors et le bilinguisme. L'école du dehors c'est une école où on apprend à gérer le risque alors que dans les écoles traditionnelles, les adultes veulent tout faire pour diminuer le risque, il faut qu'il ne puisse rien se passer de dangereux dans la classe mais donc il ne se passe rien ! Alors que dans une école du dehors il faut apprendre à gérer les risques. Donc parfois on délimite l'espace mais il faut aussi pouvoir dire stop à des moments. Mais on ne peut pas parler à un enfant tout le temps dans l'autre langue si il ne la comprend pas car la langue est un outil de communication et donc si on ne l'utilise pas c'est compliqué. Mais ne pas l'utiliser c'est ne pas faire le pilier du bilinguisme à fond.

Une des difficultés également c'est que c'est un groupe avec deux éducateurs, un francophone et un néerlandophone et les éducateurs se sont vite divisés entre les enfants de 2,5 ans et 5 ans et ceux de 5 ans et 11 ans. Mon fils, qui voulait être un grand, alors qu'il avait 5 ans, s'épuisait à être un grand car il voulait paraître plus grand mais il ne l'était pas et il ne voulait pas rester avec les petits.

Étant donné qu'il s'agit d'une école multi-âge, un enfant qui a 8 ans est déjà formaté par ce qu'il a connu avant dans une école traditionnelle .

Aussi, comme parents, c'est risqué de mettre son enfant dans une école qui ouvre seulement et qui est « différente » des écoles traditionnelles. Le plus gros défis à ouvrir une école est qu'on est un aimant à personnes qui veulent une école différente. Donc avec plusieurs enfants qui sont très différents.

L'école n'est pas reconnue car c'est une école bilingue et la constitution belge ne prévoit pas de possibilité à ça. Donc soit on est du système francophone, soit du système germanophone, soit du système néerlandophone. Le bilingue n'existe pas juridiquement en Belgique. Aujourd'hui, on ne peut pas être financé en étant bilingue. On aurait pu être une école francophone en immersion et donc être dans les cases de la communauté française pour avoir un financement mais ça implique une hiérarchie entre les langues ce qui n'était pas le but. Les écoles du dehors ont moins de difficulté à être reconnues : il n'y a pas de règles sur le nombre de mètres carrés par enfant par ex.

Je pense que la première manière pour les écoles du dehors est de faire leur place via les écoles traditionnelles : passer une journée dehors par semaine par exemple.

Financièrement c'est uniquement privé donc ça ne passe que par les parents donc pour être abordable il faut faire du bénévolat. Pour le moment les parents paient 400 euros par mois pour 4 jours et 500 pour 5 jours. Puis pendant l'été on essaie d'obtenir des financements européens pour engager deux personnes en plus. On a accès au financement Erasmus+ pour financer le pôle administration. C'est un projet de coopération et d'échanges de bonnes pratiques en éducation relative à l'environnement. C'est ce qui regroupe tous les programmes de financements de la commission européenne au niveau éducation.



Il y a aussi des difficultés à être dehors : en tant que parents on a pas mal fait la garderie et on voyait parfois que les enfants grands avaient des couteaux et ça me stressait beaucoup. Et on en revient à la question : qu'est-ce qu'on fait des couteaux ? On interdit ou pas ? Les pipis c'était parfois compliqué car il fallait remonter pour aller aux toilettes.

Parfois des difficultés avec le groupe des fraternités qui nous prêtait le parc. On avait pas le même rapport à l'environnement car pour nous, avec les enfants, l'idée n'est pas d'aller dans les chemins du parc mais d'aller dans la forêt. Donc les enfants sont devenus des usagers du parc qui étaient là pour être dans la forêt. Donc c'est un usage intensif du parc qui peut être en opposition avec une vision patrimoniale de la forêt où il faut la protéger et ne pas l'abîmer. Pour l'école, c'était pas abîmer mais vivre dans l'environnement.

A côté de l'étang il y a aussi une petite grotte : pour les enfants c'est un point magnifique pour lire des histoires avec une lampe de poche. Mais ils n'ont plus pu y aller à cause des chauve souris qui y étaient. On se questionne donc sur l'homme et l'habitat extérieur : comment l'homme peut vivre dans son environnement tout en laissant la place à la nature dans ce genre d'endroit ?

Ma vision sur l'école du dehors c'est que c'est oui à 300% pour les écoles maternelles et après il faudrait une école où on est 50-70% à l'extérieur ça me semblerait bien. Une gradation en 3 cycles : 3-6, 6-9, 9-12 où on irait de moins en moins dehors mais toujours plus que dans une école traditionnelle.

#### **4. Sur quelles références vous appuyez-vous pour continuer à évoluer? La formation? Des manuels? Des asbl?**

Moi je consulte beaucoup de lectures sur des réflexions pédagogiques, regarder à l'étranger comment ça se passe, il y a une école dont ils se sont beaucoup inspirés. Et l'une des éducatrice du mercredi se forme.

## Interview 10 - Off-Bin

### **1. Depuis combien de temps enseignez-vous ? Dans quelle.s école.s? A quel type de classes ?**

Cela fait 30 ans que je suis institutrice. J'ai quitté la classe pendant 6 ans et cela fait 3 ans que je suis revenue dans une classe à ma demande parce que j'avais des projets avec l'école du dehors. Je travaille à l'Athénée royal de Binche car c'était la seule école avec possibilité de muter car avant j'étais dans une école internationale et le problème est que les enfants ne parlent pas français et j'avais donc envie d'être avec un public qui me comprend.

### **2. Pourquoi avoir débuté cette profession ? Qu'est-ce qui vous donnait envie ? Pourquoi avoir choisi (ou non) cette école ?**

Parce que j'ai toujours eu une passion pour les enfants et la pédagogie.

### **3. Quelle est la pédagogie générale de l'école dans laquelle vous enseignez à présent ? Met-elle en avant un lien particulier entre l'élève et l'environnement, ou pas ? Quelle place occupe l'éducation relative à l'environnement ?**

Binche est une petite ville mais on a quand même beaucoup d'espace verts et à l'athénée, on a un énorme parc en face de l'école et aussi un énorme verger à notre disposition quand on veut y aller. On a aussi un verger à l'athénée, géré par un groupe de personnes qui font des activités là et on a dédié un espace pour eux.

Concernant la pédagogie je suis un peu déçue, c'est très classique. Une pédagogie à l'ancienne, surtout en primaire. Chez nous on a 6 classes maternelles et 6 classes P1 et P2. L'autre implantation est de P3 à P6 et les secondaires. On a vraiment du mal à s'ouvrir aux autres pédagogies.

L'année où je suis arrivée, deux institutrices ont commencé un dossier pour ouvrir un potager à l'école et elles ont réussi l'appel à projet. On a eu un budget énorme donc on maintient le potager, on a aussi un mini verger au sein de l'école, un jardin des sens, ce sont des bacs et il y a dedans des plantes très odorantes, les autres ce sont des cactus, d'autres on peut les goûter et il y a un épouvantail au milieu. Donc pour développer les sens autour de ces bacs. Dans le projet d'établissement on doit restaurer les cours mais je ne suis pas sûre qu'il y aura beaucoup de verdure, ce sera plus des jeux. On commence à faire le tri des déchets doucement, et on a un compost dans le jardin mais il n'est pas assez développé. Quand on nettoie le potager, les déchets vont là mais pas les déchets alimentaires car il est plus loin.

### **4. Et votre pédagogie personnelle : Avez-vous certaines libertés quant aux outils/techniques pédagogiques que vous mobilisez ? Connaissez-vous l'éducation relative à l'environnement et mobilisez-vous certains des outils qu'elle met à disposition ? Qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement apporte de positif à vos cours, à vos élèves, à leurs parents, à vous ?**

Moi je travaille avec des ateliers Montessori. J'ai une classe verticale (trois niveaux donc de 2,5 ans à 5,5 ans) et dedans j'ai une liberté totale. J'ai beaucoup de chance. On est une école assez riche. Je pratique l'école du dehors depuis 3 ans et petit à petit, j'ai entraîné 2 collègues. On sort 1x par semaine, tous les mercredis : on part au parc, au verger, au quartier, en ville. Ça me semble bien 1x par semaine car on a beaucoup de choses à faire les autres jours. Pour moi c'est un bon rythme, j'aime bien. La première année je suis sortie 1x par mois mais c'était trop peu. La deuxième année, 2x par mois, pas suffisant non plus. L'attitude des petits est très différente quand on sort : ils sont très ouverts à la nature, aux insectes, très sensibilisés à tout ça, à la pollution. Ça a un impact terrible sur les enfants. C'est à cet âge là qu'il faut travailler là-dessus, quand ils grandissent. Quand ils sont dehors, ils bougent. Ils peuvent explorer librement et je fais aussi des ateliers mais ils peuvent choisir. Si on ne sort pas pour une raison, ils me demandent de sortir, ils réclament. Ils en parlent autour d'eux, à leurs parents etc. Les parents adhèrent, sont contents comme tout.

A part l'école du dehors je fais des discussions, des ateliers, on lit des livres pour enfants qui amènent la réflexion sur des sujets tels que l'abattage des arbres. C'est une classe où on vit vraiment la nature. Le fait que c'est une classe verticale est une vraie richesse. Les grands, en expliquant aux petits, ils apprennent encore et les petits, en voulant faire comme les grands, ils apprennent aussi. Au niveau du primaire, il n'y a aucun suivi. J'ai essayé de tirer les institutrices primaires mais c'est vraiment ça la grosse difficulté, oser aller dehors. En étant dehors, on peut travailler les compétences du programme, mais elles ne voient pas comment elles peuvent faire. C'est la peur qui fait qu'elles ne sortent pas.

**5. Quels projets concrets ont déjà été mis en place, en terme d'éducation relative à l'environnement, dans votre école ou dans votre classe? (Potagers, aménagement de la cour de récré, ateliers, informations transversales tout au long de l'année sans moment particulier dédié à cela,...) Les raisons de ce.s projet.s ? Leur mise en place a-t-elle été facile ou difficile? Avez-vous demandé une aide extérieure pour les mettre en place? Ont-ils abouti comme espéré?**

Avec ma directrice on est parti sur les :” 5 jours, 5 défis” de Goodplanet. 5 jours sur toute l'année : le jour où on mange local, le jour où on fait attention à l'énergie, le jour où tout le monde sort, une journée 0 déchet, une journée sur l'eau. Ce projet est étendu à toutes les primaires. Je suis vraiment contente parce que tout le monde suit et tout le monde est d'accord. On a construit des nichoirs aussi avec l'école. Cette année j'aimerais faire des cabanes avec du saule. On plante du saule et après on donne la forme qu'on veut, on peut construire des labyrinthes etc donc un gros projet qu'on a envie de faire. Dans les classes aussi cette année, on a des élevages de papillons et de coccinelles. Aussi, un hôtel à insectes. Et on fait les collations saines 1x par semaine.

**6. Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre métier ? Et dans l'intégration de l'éducation relative à l'environnement surtout ? Ce sont des difficultés de temps/d'organisation, de finances,**

**de programmes, d'acceptation de la part des autres professeur.e.s, du corps directeur, des parents, des élèves, autres ? (Cette partie m'intéresse tout particulièrement)**

Nous on a beaucoup de subsides, des fonds propres donc on est vraiment riches. Mais le gros problème c'est qu'il y a un manque de formation et d'informations. Moi j'ai fait plein de formations : à l'aquascope de Virelles où ils forment bien, je me suis documentée, sur facebook je suis énormément de groupes, je m'informe tout le temps. Il faut vraiment y croire et avoir envie de se lancer là-dedans. Maintenant, il y a des gens qui n'aiment pas la nature, quand il fait froid et qu'il pleut, ils préfèrent le confort de leur classe. Mais ça ça peut jouer : la formation et le manque de formation et d'information. La peur de ne pas suivre les programmes. Mais il faudrait des formateurs. Goodplanet propose de suivre des écoles pendant 2 ans mais c'est que pour les secondaires. J'avais envie de faire ça dans mon école mais ils n'ouvrent pas aux maternelles.

Le gros problème qu'on a aussi ce sont les accompagnateurs. Parce que si tu sors avec ta classe, tu ne peux pas sortir tout seul, c'est interdit, donc chaque fois il faut trouver quelqu'un et à l'école y a personne. Donc maintenant je demande à des parents et ils suivent mais si on en a pas, on est coincé. Des enseignantes n'aiment pas sortir avec les parents. Si on sort sans accompagnateur, on est en complète illégalité.

Financièrement, on a besoin de pas grand chose. On suit des formations mais au niveau environnement, j'ai tout payé. Peut-être que le CRI pourrait faire des formations si la direction les appelaient et ça pourrait être une ouverture mais si non y a pas vraiment un panel de formations au sein de l'école. Après quand une est formée, on forme les autres. J'ai aussi suivi une conférence avec Louis Spinassou et c'était la commune de Charleroi qui avait initié ça pour tous les enseignants. Avec le covid, ça s'est encore plus développé.