

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

**Résonance des projets d'établissement traitant des problématiques  
environnementales au sein des disciplines enseignées dans les écoles :  
quel constat dans l'enseignement secondaire à Bruxelles ?**

Mémoire de Fin d'Etudes présenté par  
AKEL, Redouane  
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 : 2021-2022

Directeur : Pr. BAULER Tom

*« D'un point de vue plutôt philosophique, la position de l'être humain par rapport à tout ça (...) je retrouve souvent ça chez les élèves, on a toujours l'impression que l'être humain est au sommet d'une pyramide, alors qu'en fait on est juste dans l'environnement comme tout autre être vivant sur Terre ».*

*- Entretien anonyme OS4, Bruxelles, 2022.*

*« (...) le seul fait d'exclure le rapport à l'environnement d'un projet éducatif porterait déjà un message implicite, celui que cela n'a pas d'importance. Au-delà d'une politique de gestion environnementale des établissements, un projet éducatif est un projet écopolitique : on ne peut occulter le fait que l'éducation est un puissant moyen de contrôle social ».*

*- Sauvé L., 2011.*

*« (...) Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures ».*

*- Code de l'enseignement, Article 1.4.1-1, 2019.*

*« Il faudrait pouvoir créer des projets interdisciplinaires pour sensibiliser les jeunes et les faire s'engager dans toutes les disciplines, sans forcément les enfermer dans notre propre matière ».*

*- Entretien anonyme OS2, Bruxelles, 2022.*

*« Je me rends bien compte que le problème, il est politique. Ce n'est pas, chacun, volontairement, en changeant ses petites habitudes, qu'on va changer les choses... ».*

*- Entretien anonyme OS3, Bruxelles, 2022.*

*« Le discours récurrent des élèves, c'est souvent : en tant qu'individu, moi, à 14-15-16-17 ans, qu'est-ce que mon comportement va changer dans un monde où j'ai l'impression que les acteurs qui ont vraiment les leviers pour faire changer les choses ne sont pas assez actifs ? ».*

*- Entretien anonyme LSC2, Bruxelles, 2022.*

## Remerciements

La réalisation de ce Mémoire de Fin d'Etudes n'aurait pas été possible sans la participation directe ou indirecte de nombreuses personnes que je tiens à remercier dans ces quelques lignes dactylographiées. Tout d'abord, je tiens à remercier tout particulièrement mes parents pour leur soutien indéfectible quant à l'orientation de mes études. Leurs encouragements ont joué un rôle essentiel dans ma motivation à poursuivre ce master en sciences et gestion de l'environnement.

Je remercie également mes camarades du master. Que de chemins parcourus ensemble ! J'ai su trouver en eux des compagnons de route bienveillants et inspirants tout le long de mon cursus universitaire, notamment dans le cadre de ma recherche d'un sujet pertinent pour mon mémoire.

Je tiens également à remercier tous mes collègues de travail à l'école où j'enseigne, particulièrement certains de mes collègues qui ont accepté de contribuer à la réalisation de certains entretiens semi-directifs présentés et analysés dans ce mémoire. Par respect de la déontologie de recherche, vu qu'il s'agissait d'entretiens anonymes, je ne nommerai pas ces derniers. Ils se reconnaîtront... mais mille mercis à eux !

Je remercie également le professeur Bauler, mon directeur de mémoire, sans qui ce mémoire se serait arrêté à une ébauche peu pertinente et non aboutie. Par ses nombreux conseils et sa disponibilité, il a su amener toute son expertise dans les domaines concernés par ce présent mémoire de fin d'études.

Je remercie, par extension, tous mes professeurs du master et tous les assistants qui, tout au long du master, ont contribué à me transmettre de nombreux savoirs et savoir-faire utiles à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie mes amis qui constituèrent le terreau sans lequel l'idée même de finaliser un master n'aurait pu germer dans de bonnes conditions. Merci à Bruno, Ismail, Lucas, Mehdi, Nergiz, Ozge, Sabri et à bien d'autres !

Finalement, je tiens à remercier mes élèves pour leurs mots d'encouragement, leur bonne humeur, leur sourire et leur énergie. A leur façon, ils ont su mettre leur pierre à l'édifice, me rappelant sans cesse que j'ai probablement choisi l'un des plus beaux métiers du monde.

## Résumé

Face aux nombreux défis environnementaux qui renvoient les sociétés humaines à leurs responsabilités, une réponse possible promue par les acteurs politiques et militants à l'international est le changement progressif des comportements et des habitudes de consommation, instillé par une forme d'éducation à l'environnement. Selon les méthodes et les sujets de recherche, cette éducation à l'environnement (EE) va porter différentes dénominations (ErE, ErEDD, ErECC, EEDD, ...) et va tantôt concerner la société civile dans sa globalité, tantôt se focaliser sur un secteur en particulier comme le milieu scolaire.

Dans le cadre de notre recherche ciblée sur le paysage scolaire secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous remarquons qu'une porte d'entrée progressivement empruntée pour favoriser cette éducation à l'environnement est d'introduire dans les documents officiels des écoles secondaires (PEPE) des engagements en ce qui concerne l'EE. Ces engagements dans ces documents officiels, spécifiquement dans les projets d'établissement, enjoignent tous les membres du personnel des écoles, notamment les enseignants, à mettre en place diverses stratégies visant une EE chez les élèves. Sur base de ce constat, nous avons entamé une brève exploration générale de ce phénomène, en identifiant des liens d'EE dans ces documents officiels, pour tous les réseaux de la FWB, sans chercher l'exhaustivité.

Nous avons ensuite cherché à comprendre comment les enseignants mettaient en œuvre ces engagements du projet d'établissement au sein de leur discipline et, par extension, quels étaient les éléments facilitant ou perturbant la mise en place des pratiques qui y répondent. Pour ce faire, nous avons tout d'abord exploré la littérature générale sur les sujets connexes afin de construire une base théorique, pour ensuite mettre en place une étude de terrain auprès de huit enseignants dans deux écoles différentes. Malgré une littérature relativement pauvre sur le sujet, il nous a été possible de construire une grille de critères et d'indicateurs pertinents pour notre étude de terrain. En ce qui concerne la partie empirique, nous avons opté pour une approche qualitative, agencée autour d'entretiens semi-directifs auprès de notre échantillon préalablement établi, suivant un guide d'entretien construit en amont.

L'analyse des résultats a été réalisée suivant un codage théorique mais tenant compte des discours des enseignants dans la construction de la grille d'analyse finale. Ces résultats démontrent la mise en place par les enseignants de diverses pratiques d'EE dans leurs disciplines : séquences de cours, débats, campagnes de sensibilisation, visite d'expositions thématiques. Ensuite, l'étude montre principalement le caractère fortement limitant du système scolaire, tant par le rythme scolaire très cadencé, le manque de gestion globale ou encore les programmes scolaires trop peu favorables. A l'inverse, certains leviers intéressants ont été soulignés par les enseignants, comme le soutien des partenaires internes à l'école, la mise en place de pratiques de pédagogies actives, une interdisciplinarité plus présente, ou encore une bonne connaissance personnelle des engagements du projet d'établissement. En ce sens, après la mise en perspective des limites de la recherche, des recommandations cohérentes ont été émises.

# Table des matières

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>3</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>4</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS</b> .....	<b>7</b>
<b>LISTE DES ACRONYMES</b> .....	<b>8</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>9</b>
<b>I. CONTEXTE GENERAL</b> .....	<b>9</b>
<b>II. PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE</b> .....	<b>11</b>
<b>III. PRESENTATION DE LA METHODOLOGIE</b> .....	<b>13</b>
<b>PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>14</b>
<b>1. CONTEXTE GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT EN FWB</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1. ORGANISATION GENERALE</b> .....	<b>14</b>
1.1.1. Un bref historique national .....	14
1.1.2. Organisation de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles .....	15
<b>1.2. TEXTES LEGISLATIFS ET DOCUMENTS FONDATEURS DANS L'ENSEIGNEMENT EN FWB</b> .....	<b>16</b>
1.2.1. Textes nationaux .....	16
1.2.2. Textes de la Fédération Wallonie-Bruxelles .....	16
1.2.3. Référentiels et programmes scolaires .....	17
<b>1.3. PROJET EDUCATIF, PROJET PEDAGOGIQUE ET PROJET D'ETABLISSEMENT</b> .....	<b>17</b>
<b>2. L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT DANS LE MILIEU SCOLAIRE EN FWB</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1. AVANT-PROPOS</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2. CONTEXTE GENERAL DE L'EE DANS LE MILIEU SCOLAIRE EN FWB</b> .....	<b>19</b>
2.2.1. Un bref historique à l'international .....	19
2.2.2. Les principaux acteurs de l'EE en FWB .....	20
<b>2.3. EVOLUTION DE LA LEGISLATION EN FAVEUR DE L'EE AU SEIN DE LA FWB</b> .....	<b>22</b>
2.3.1. La réforme des textes légaux .....	22
2.3.2. La réforme des référentiels et des programmes scolaires .....	24
<b>2.4. EVOLUTION DES PEPE EN FAVEUR DE L'EE AU SEIN DE LA FWB</b> .....	<b>26</b>
2.4.1. Etat des lieux pour les projets éducatifs et les projets pédagogiques .....	27
2.4.2. Etat des lieux pour les projets d'établissement .....	28
<b>3. L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES</b> .....	<b>29</b>
<b>3.1. AVANT-PROPOS</b> .....	<b>29</b>
<b>3.2. LES PRATIQUES MISES EN PLACE</b> .....	<b>29</b>
3.2.1. Les types de pratiques .....	29
3.2.2. Les problématiques environnementales .....	30
3.2.3. La temporalité .....	31
<b>3.3. LES ELEMENTS FACILITATEURS ET PERTURBATEURS</b> .....	<b>31</b>
3.3.1. Les partenaires internes .....	31
3.3.2. Les ressources et le matériel .....	32
3.3.3. La motivation personnelle de l'enseignant .....	32
3.3.4. Le système scolaire .....	33
<b>4. CONCLUSION DU CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>35</b>

<b>PARTIE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>36</b>
<b>1. DESCRIPTION GENERALE DE L'ETUDE DE TERRAIN.....</b>	<b>36</b>
<b>2. APPROCHE METHODOLOGIQUE .....</b>	<b>36</b>
<b>3. METHODE DE COLLECTE DES DONNEES .....</b>	<b>37</b>
<b>4. MODALITES DES ENTRETIENS .....</b>	<b>38</b>
<b>5. ECHANTILLON .....</b>	<b>38</b>
<b>5.1. LES ECOLES .....</b>	<b>38</b>
<b>5.1.1. Méthode d'échantillonnage.....</b>	<b>38</b>
<b>5.1.2. Description des écoles.....</b>	<b>40</b>
<b>5.2. LES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>40</b>
<b>5.2.1. Méthode d'échantillonnage.....</b>	<b>40</b>
<b>5.2.2. Description des enseignants .....</b>	<b>41</b>
<b>6. GUIDE D'ENTRETIEN .....</b>	<b>42</b>
<b>7. METHODE D'ANALYSE .....</b>	<b>43</b>
<b>PARTIE 3 : RESULTATS.....</b>	<b>46</b>
<b>1. ANALYSE HORIZONTALE DES RESULTATS .....</b>	<b>46</b>
<b>1.1. INTEGRATION DU PROJET D'ETABLISSEMENT .....</b>	<b>46</b>
<b>1.1.1. Nature de l'intégration .....</b>	<b>47</b>
<b>1.1.2. Problématique abordée .....</b>	<b>48</b>
<b>1.1.3. Timing envisagé .....</b>	<b>48</b>
<b>1.2. ELEMENTS FACILITATEURS ET PERTURBATEURS .....</b>	<b>49</b>
<b>1.2.1. Partenaires internes.....</b>	<b>50</b>
<b>1.2.2. Ressources et matériel.....</b>	<b>52</b>
<b>1.2.3. Motivation personnelle.....</b>	<b>53</b>
<b>1.2.4. Système scolaire.....</b>	<b>54</b>
<b>2. COMPARAISON SYNTHETIQUE DES RESULTATS ENTRE LES DEUX ECOLES .....</b>	<b>58</b>
<b>PARTIE 4 : DISCUSSION .....</b>	<b>59</b>
<b>1. AVANT-PROPOS.....</b>	<b>59</b>
<b>2. DISCUSSION GENERALE DES RESULTATS.....</b>	<b>60</b>
<b>2.1. LES ENSEIGNANTS LES INTEGRENT-ILS ? (Q1).....</b>	<b>60</b>
<b>2.2. QUELLES SONT LES PRATIQUES MISES EN PLACE DANS LEURS DISCIPLINES ? (Q2).....</b>	<b>61</b>
<b>2.3. QUELS SONT LES ELEMENTS QUI FACILITENT L'INTEGRATION DE CES ENGAGEMENTS ? (Q3) .....</b>	<b>61</b>
<b>2.4. QUELS SONT LES ELEMENTS QUI PERTURBENT L'INTEGRATION DE CES ENGAGEMENTS ? (Q4) .....</b>	<b>62</b>
<b>3. LIMITES DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>65</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE, PERSPECTIVES ET APPORTS DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>67</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>71</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>79</b>

## **Table des illustrations**

<i>FIGURE 1 : TABLEAU DE FORMULATION DES QUESTIONS DE RECHERCHE.....</i>	<i>12</i>
<i>FIGURE 2 : TABLEAU DE FORMULATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....</i>	<i>13</i>
<i>FIGURE 3 : GRILLE D'ANALYSE .....</i>	<i>45</i>
<i>FIGURE 4 : OCCURRENCE GÉNÉRALE DES CODES AU SEIN DES CATÉGORIES D'ANALYSE .....</i>	<i>49</i>
<i>FIGURE 5 : OCCURRENCE DES CODES AU SEIN DES CATÉGORIES D'ANALYSE POUR L'ÉCOLE LSC.....</i>	<i>58</i>
<i>FIGURE 6 : OCCURRENCE DES CODES AU SEIN DES CATÉGORIES D'ANALYSE POUR L'ÉCOLE OS.....</i>	<i>58</i>

## Liste des acronymes

AGERS	Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique
CE	Code de l'Enseignement
CECP	Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces
CoCoF	Commission Communautaire Française
CPEONS	Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné
DI	Degré Inférieur
DS	Degré Supérieur
ECIB	Enseignement Confessionnel Islamique en Belgique
EE	Education à l'Environnement
EECC	Education à l'Environnement et au Changement Climatique
EEDD	Education à l'Environnement et au Développement Durable
EDD	Education au Développement Durable
ERCC	Education Relative au Changement Climatique
ErE	Education relative à l'Environnement
ErECC	Education relative à l'Environnement et au Changement Climatique
ErEDD	Education relative à l'Environnement et au Développement Durable
FELSI	Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
ORCPO	Organe de Représentation et de Coordination des Pouvoirs Organisateurs
PE	Projet d'Etablissement
PEPE	Projets Educatif, Pédagogique et d'Etablissement
PO	Pouvoir Organisateur
POP	Pouvoir Organisateur Pluriel
SeGEC	Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC)
WBE	Wallonie-Bruxelles Enseignement

# Introduction

## I. Contexte général

A l'aune d'un XXI<sup>e</sup> siècle particulièrement anxiogène à bien des égards, les défis environnementaux sont nombreux, tout comme les manières et les moyens d'y faire face (Singh et al. 2020). Le changement climatique, la perte de biodiversité, la déplétion des ressources, la pollution de l'air, de l'eau, du sol ... toutes ces problématiques semblent mettre l'Humanité dos au mur et la renvoyer à ses responsabilités partagées, qu'elles soient individuelles ou collectives. Les conclusions des études du GIEC, de l'IPBES et de nombreux experts internationaux convergent pour expliquer la situation critique dans laquelle nous vivons collectivement, et les scénarios, parfois apocalyptiques, que vivraient les générations futures (Eggermont et al., 2020 ; GIEC, 2021 ; IPBES, 2019).

Loin de tomber dans le catastrophisme, les solutions existent en vue d'une atténuation des problématiques environnementales et d'une adaptation aux nouvelles conditions de vie à venir. Cependant, si elles se veulent efficaces, ces solutions doivent nécessairement impliquer de profonds changements dans les systèmes socioéconomiques au niveau mondial et national. Un changement de paradigme par lequel notre rapport à la production et à la consommation des ressources naturelles devra être complètement revu (Eggermont et al., 2020 ; GIEC, 2021 ; IPBES, 2019). Selon les experts, ce changement de paradigme ne pourra s'initier sans le concours d'engagements ambitieux issus d'initiatives individuelles, collectives et institutionnelles (Eggermont et al., 2020 ; IPBES, 2019). Des modes d'engagement que le chercheur Edwin Zaccai (2019) décrit en cinq composantes interconnectées : la réforme des institutions publiques, les initiatives des entreprises, les mouvements de transition et les mobilisations civiques, les mouvements radicaux, les révolutions des consciences et les engagements religieux. Outre ces modes d'engagement, il est possible d'agir selon deux approches, qui apportent chacune leurs avantages tout comme leurs limites : agir sur la production ou sur la consommation (Duarte et al., 2016 ; Dubois et al., 2011 ; Zaccai, 2019).

De par la pluralité d'approches et de modes d'engagement possibles, il est très facile de s'y perdre. Ainsi, dans l'optique d'une gouvernance mondiale sur les problématiques environnementales, en établissant des objectifs communs à mettre en place et en réunissant divers acteurs autour de la table des discussions, de nombreuses conventions et déclarations ont été ratifiées à l'échelle internationale. Que ce soit par la Convention-Cadre des Nations Unies sur le Changement Climatique (1992), la Convention sur la Diversité Biologique (1992) ou encore, plus récemment, l'Accord de Paris (2015-a) et les objectifs de l'ONU concernant le développement durable à l'horizon 2030 (2015-b), le cadre juridico-politique est dense et constamment actualisé.

Un volet important, traité de manière constante dans la plupart de ces écrits internationaux, étant la dimension éducative, présentée comme un moteur efficace capable de provoquer un changement durable

des habitudes de consommation et des comportements individuels, vers un mode de vie plus durable et respectueux de l'environnement. Un nouveau mode de vie individuel qui, *in fine*, se répercuterait sur le collectif. Conformément à l'Accord de Paris, les Parties s'engagent notamment à prendre « *des mesures pour améliorer l'éducation, la formation, la sensibilisation, la participation du public et l'accès de la population à l'information dans le domaine des changements climatiques (...)* » (ONU, 2015-a).

Malgré les écueils d'une telle approche misant sur le changement du comportement des citoyens, et *in fine* des consommateurs, notamment liés aux inégalités socio-écologiques (Bauler et al., 2007 ; Murray, 2013), plutôt que d'agir urgemment sur les systèmes de production, l'approche n'est pas sans intérêt (Dubois et al., 2011). Elle permet notamment d'atteindre cette intériorisation de la conscience écologique que décrivent certains chercheurs (Krtolica, 2021; Zaccai 2019), afin de préparer les acteurs de la société à l'arrivée progressive de mesures plus contraignantes à l'avenir.

Une des portes d'entrée privilégiées pour assurer cette mobilisation de l'éducation pour les enjeux environnementaux est celle de l'enseignement. En effet, cette dernière joue souvent le rôle d'incubateur pour l'émancipation sociale des jeunes, l'innovation et l'expérimentation des rapports entre la nature, la société et le citoyen à en devenir (Lange, 2015). Le monde de l'enseignement apparaît donc comme une aubaine, et ce, déjà en 1972 durant la Conférence sur l'environnement des Nations Unies à Stockholm, dans le principe 19 du rapport qui en résulte, où les Etats s'engagèrent à : « *dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes générations aussi bien qu'aux adultes (...) en ce qui concerne la protection et l'amélioration de l'environnement dans toute sa dimension humaine* » (ONU, 1972). Dans la continuité, la Déclaration d'Incheon explique également que « *les systèmes éducatifs doivent être adaptés et répondre à (...) la dégradation de l'environnement, aux risques et aux catastrophes naturels, à la concurrence vis-à-vis des ressources naturelles (...)* » (ONU, 2015-b ; UNESCO, 2015). Plus récemment encore lors de la COP26, les Nations Unies se sont engagées pour qu'à tous les niveaux d'enseignement, des savoirs, des savoir-faire et des compétences devront être mobilisés par les élèves, en vue de les outiller efficacement vis-à-vis du respect du milieu naturel (UNESCO, 2021). Ainsi, ils seront capables de prendre des décisions importantes concernant leur avenir et celui des sociétés humaines de demain, en tant que futurs citoyens éclairés et sensibilisés.

C'est dans cette optique que, de manière progressive, l'éducation à l'environnement dans le cadre scolaire a vu le jour dans les politiques nationales. Déclinée sous plusieurs formes selon les pays et les priorités envisagées, l'Education relative à l'Environnement (ErE), l'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable (ErEDD) et l'Education à l'Environnement et au Changement Climatique (EECC) ont vu le jour et contribuèrent à installer un cadre méthodologique et de référence pour les décideurs politiques et les acteurs du milieu associatif (Diemer et al., 2015 ; Dionne et Lefebvre, 2022 ; Réseau IDée, 2014). Néanmoins, différents chercheurs s'accordent à dire que, malgré une efficacité concluante de ces méthodes lorsqu'elles sont appliquées (Bogner et al., 2009 ;

Dubois et al., 2011 ; Girault et al., 2007), l'intégration de tous ces objectifs et recommandations des instances internationales gouvernementales et non gouvernementales est encore trop peu réalisée dans les agendas des politiques publiques en matière d'enseignement (Diez et al., 2022 ; Dionne et Lefebvre, 2022 ; Doussot, 2014 ; Dubois et al., 2011 ; Girault et al. 2007 ; Molina et Villemagne, 2021 ; Réseau IDée, 2014, 2015 ; Sauvé, 2011).

Une formation initiale des enseignants encore trop lacunaire sur les problématiques environnementales (AGERS, 2014 ; Doussot, 2014 ; Dionne et Lefebvre, 2022 ; Girault, 2007 ; Molina et Villemagne, 2021), un manque relatif de liens directs et disciplinaires dans certains programmes scolaires (AGERS, 2014 ; Diez et al., 2022 ; Doussot, 2014 ; Sauvé, 2011), une gouvernance presque absente en ce qui concerne l'adaptation du rythme scolaire aux contraintes interdisciplinaires des problématiques environnementales (Réseau IDée, 2014, 2015 ; Sauvé, 2011), le constat est encore trop peu réjouissant.

A partir de ce contexte général décrivant d'une part une mobilisation accrue des grandes instances internationales et du milieu associatif envers les problématiques environnementales qui touchent nos sociétés humaines et, d'autres part, une dynamique encore relativement peu soutenue du monde politique dans le domaine de l'enseignement à l'échelle nationale en ce qui concerne l'intégration de toutes ces problématiques, nous constatons néanmoins une dynamique positive : lentement mais sûrement, le monde de l'enseignement, notamment l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, intègre progressivement les questions environnementales dans son agenda. La nature de cette intégration allant de la mention progressive de l'éducation à l'environnement dans certains programmes scolaires, en passant par diverses actions d'EE menées au sein des écoles, ou encore par l'intégration des considérations environnementales directement dans les projets éducatifs, les projets pédagogiques et les projets d'établissement des réseaux d'enseignement et des écoles (AGERS, 2014 ; FWB, s.d.-d ; Halin, 2020 ; Réseau IDée, 2014, 2015).

## **II. Problématique de recherche**

Récemment, dans le cadre de l'EE implémentée dans l'enseignement francophone encadré par la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous remarquons qu'apparaît une certaine volonté de tenir compte de la sensibilisation des élèves aux problématiques environnementales dans les projets éducatifs et pédagogiques des réseaux d'enseignements (FWB, s.d.-d). Plus que de simples documents administratifs qui constitueraient des déclarations d'intention sans objectifs opérationnels, ces projets, par extension, font évoluer positivement les projets d'établissement de plusieurs écoles en FWB, qui inscrivent alors dans leurs priorités d'école la sensibilisation des élèves à ces problématiques et décrivent les actions d'EE mises en place dans leur établissement scolaire (FWB, s.d.-d). Un constat corroboré par une étude de l'inspection de l'AGERS (2014), qui expliquait alors la tendance, certes encore très faible à l'époque, d'une implémentation progressive des problématiques environnementales dans les PE.

A l'heure actuelle, il n'existe encore aucune recherche scientifique qui étudie plus récemment et plus précisément ce phénomène d'émergence des considérations environnementales dans les PEPE des écoles de la FWB en Belgique. Il n'existe pas non plus d'étude sur l'opérationnalisation de ces nouveaux PEPE dans les activités des écoles. Là où la réalisation d'une étude exhaustive pour toutes les écoles secondaires en FWB, pour toutes les pratiques mises en place et pour tous les membres du personnel des écoles, serait très laborieuse et trop ambitieuse, ce présent travail de recherche prend une porte d'entrée plus spécifique. Pour les écoles secondaires ordinaires en FWB où la sensibilisation des élèves aux enjeux environnementaux est inscrite dans le projet d'établissement, nous tâcherons de comprendre comment les enseignants opérationnalisent concrètement ces nouveaux engagements du PE dans le cadre de leur discipline enseignée. Autrement dit, nous souhaitons explorer plus en profondeur cette dynamique, par le prisme des enseignants et de leurs pratiques professionnelles au sein de leurs cours.

Cette présente étude se décline en une question principale de recherche, ainsi qu'en quatre sous-questions opérationnelles qui aideront à répondre à cette principale interrogation. Ces questions sont toutes reprises dans la figure ci-dessous, dans un ordre logique répondant à la structure du questionnaire présenté dans la partie méthodologique de ce travail de recherche (cf. *Partie 2 : Cadre méthodologique de la recherche*).

<b>Question principale de recherche</b>	<b>Comment les enseignants intègrent dans leurs disciplines les engagements du projet d'établissement de leur école relatifs aux problématiques environnementales ?</b>
<b>Sous-questions de recherche</b>	<b>Q1</b> - Les enseignants les intègrent-ils ?
	<b>Q2</b> - Quelles sont les pratiques mises en place dans leurs disciplines ?
	<b>Q3</b> - Quels sont les éléments qui facilitent l'intégration de ces engagements ?
	<b>Q4</b> - Quels sont les éléments qui perturbent l'intégration de ces engagements ?

Figure 1 : Tableau de formulation des questions de recherche

La figure en page suivante met en perspective nos hypothèses de recherche relatives aux sous-questions qui ont été présentées. Ces hypothèses de recherche sont notamment le fruit des interprétations personnelles que nous faisons du sujet de la recherche, étant donné notre métier d'enseignant, et donc, sont issues de notre propre vision et pratiques des réalités du terrain, que ce soit pour l'intégration du projet d'établissement, la nature des pratiques mises en place, ou encore pour les éléments facilitateurs/perturbateurs qui influenceraient l'opérationnalisation des engagements du PE par les enseignants. Nous avons également eu l'occasion de discuter de cette problématique avec des collègues d'autres écoles. Ces discussions ont également nourri l'émergence de nos hypothèses de recherche.

Sous-questions de recherche	Hypothèses de recherche
<b>Q1</b> - Les enseignants les intègrent-ils ?	<b>H1</b> - Les enseignants intègrent les engagements environnementaux du projet d'établissement dans le cadre de leur discipline.
<b>Q2</b> - Quelles sont les pratiques mises en place dans leurs disciplines ?	<b>H2</b> - Les enseignants mettent en place des débats dans leurs cours sur les problématiques environnementales, conformes aux engagements du projet d'établissement. <b>H3</b> - Les enseignants mettent en place des séquences de cours dans leurs classes traitant des problématiques environnementales, conformes aux engagements du projet d'établissement.
<b>Q3</b> - Quels sont les éléments qui facilitent l'intégration de ces engagements ?	<b>H4</b> - Les enseignants bénéficient de soutiens externes qui les aident. <b>H5</b> - Certaines disciplines, par leur programme scolaire plus favorable, sont mieux adaptées à l'intégration de ces engagements.
<b>Q4</b> - Quels sont les éléments qui perturbent l'intégration de ces engagements ?	<b>H6</b> - Les enseignants sont freinés par la charge de travail conséquente du quotidien. <b>H7</b> - Les enseignants sont freinés par leur manque de sensibilisation et d'intérêt pour les problématiques environnementales. <b>H8</b> - Les enseignants sont freinés par un manque de connaissance des engagements pris dans le projet d'établissement. <b>H9</b> - Les enseignants sont freinés par le manque d'interdisciplinarité dans l'école.

Figure 2 : Tableau de formulation des hypothèses de recherche

### III. Présentation de la méthodologie

Afin de répondre à toutes ces questions, de vérifier nos hypothèses et, plus largement, d'appréhender ce sujet de recherche encore inexploré en mobilisant une démarche scientifique, ce travail de recherche mettra en œuvre deux principales approches : une exploration de la littérature (scientifique et grise) sur les sujets-clés et une étude de terrain qualitative auprès d'enseignants de deux écoles bruxelloises intégrant dans leur projet d'établissement des engagements pour la sensibilisation et l'éducation des élèves envers les problématiques environnementales. Ce faisant, cette recherche s'articulera autour de quatre grandes parties, profondément interconnectées.

La **première partie** explorera le cadre théorique qui servira de base pour l'étude de terrain que nous mènerons. Nous y établirons un bref contexte général du système éducatif en Belgique, puis spécifiquement pour la FWB, afin de comprendre le niveau décisionnel auquel dépend l'implémentation des considérations environnementales et, plus largement, de l'EE dans les PEPE. Ce contexte général sera mis en communication avec un état des lieux sur la législation en matière d'éducation à l'environnement en FWB et avec une recherche personnelle des évolutions en ce sens dans les PEPE. Tout ceci nous permettra de mettre en avant un aperçu de notre processus de sélection pour déterminer

les écoles qui feront l'objet de notre étude de terrain. Finalement, un bref état de l'art sera dressé quant aux pratiques des enseignants dans le cadre de l'EE, en mettant en perspective les pratiques courantes, les leviers et les difficultés rencontrées, le tout compilé par une grille de critères et d'indicateurs.

Dans la **deuxième partie**, nous décrirons le cadre méthodologique propre à la réalisation de notre étude de terrain. L'occasion pour nous de détailler les choix méthodologiques, les méthodes de collectes des différentes données et les caractéristiques de l'échantillon dans le respect de la déontologie de recherche. Nous y présenterons également le guide d'entretien, mais aussi la grille d'analyse finale réalisée en co-construction par une réorganisation de la grille de critères et d'indicateurs (issue de la théorie) grâce réponses obtenues à la suite des entretiens auprès des huit enseignants qui constituent le cœur de notre recherche.

Par le biais de la **troisième partie**, nous mettrons en perspective les résultats des données qualitatives obtenues durant les entretiens, en les confrontant à la grille d'analyse finale. Des verbatims, issus de ces entretiens, viendront étayer l'analyse de ces résultats. Finalement, la **quatrième partie** clôturera ce travail de recherche par une discussion générale des principaux résultats, en les mettant en confrontation avec la littérature identifiée et en déterminant si nos hypothèses de recherche sont confirmées ou infirmées. Finalement, après un diagnostic des biais et limites de la recherche menée, des recommandations et des perspectives de recherches futures seront proposées en guise de conclusion.

## **Partie 1 : Cadre théorique de la recherche**

### **1. Contexte général de l'enseignement en FWB**

#### **1.1. Organisation générale**

##### **1.1.1. Un bref historique national**

Le système éducatif belge n'est pas connu pour sa simplicité et son ergonomie. Depuis le Pacte scolaire de 1958 qui prévoit notamment la gratuité des écoles subventionnées par l'Etat belge et un contrôle de ses subventions, une révision de la constitution en 1970 mit fin à l'Etat unitaire et promulgua un schisme linguistique et régional (Grootaers, 1998). L'Etat fédéral belge était né et s'articulait autour de trois communautés (la Communauté française, appelée par la suite la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Communauté flamande et la Communauté germanophone) et de trois régions (la Région wallonne, la Région flamande et la Région Bruxelles-Capitale). Cette scission s'accompagna également d'une répartition des pouvoirs publics, notamment des compétences, selon les domaines respectifs. En bref, les Communautés sont compétentes pour les domaines touchant aux notions de langue et de culture, tandis que les compétences des Régions touchent à l'occupation du territoire, au sens large du terme. Depuis lors, l'enseignement relève donc de la compétence des Communautés linguistiques, qui sont les

seules à même de prendre des décisions en matière d'orientation de l'enseignement promulgué par les écoles qu'elles subventionnent (Grootaers, 1998).

Dans le cadre de la recherche que nous menons, nous comprenons donc déjà à ce stade qu'il y a double problème d'organisation des compétences lorsque la Belgique souhaite mener à bien une politique d'éducation à l'environnement au sein des écoles. Dans un premier temps, chaque communauté linguistique décide elle-même de son programme scolaire et des modalités des études, ce qui crée un différentiel entre l'enseignement francophone, germanophone et flamand. De plus, tandis que l'enseignement est une compétence soumise aux Communautés, le domaine de l'environnement, lui, se situe dans les compétences des Régions. Dès lors, il est difficile pour ces dernières d'exercer une influence directe dans les écoles et dans le contenu des apprentissages qui y sont enseignés en faveur de l'environnement.

### **1.1.2. Organisation de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles**

En ce qui concerne la Communauté française (ou Fédération Wallonie-Bruxelles), l'enseignement qu'elle subventionne s'organise autour de quatre principaux réseaux d'enseignements : l'officiel organisé (OO), l'officiel subventionné (OS), le libre subventionné confessionnel (LSC) et le libre subventionné non confessionnel (LSNC). Bien qu'il n'existe pas de réel appui juridique pour le terme "réseau", il est très souvent utilisé pour résumer l'organisation de l'enseignement en FWB. Ces quatre réseaux, tous subventionnés par la Fédération, se distinguent entre eux par le caractère officiel ou libre, selon qu'ils soient organisés par l'autorité publique ou par une autorité privée, et par le caractère confessionnel ou non confessionnel, selon leur inspiration confessionnelle particulière ou leur adhésion au principe de neutralité (FWB, s.d.-b).

Les autorités d'un réseau subventionné par la FWB, qu'elles soient publiques ou privées, sont appelées des « pouvoirs organisateurs ». Il est à noter qu'un pouvoir organisateur peut organiser un ou plusieurs établissement(s) scolaire(s). Dans la majorité des cas, les pouvoirs organisateurs de chaque réseau adhèrent à un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs. L'intérêt résidant dans le fait que, pour les nombreux pouvoirs organisateurs existant, ces organes de représentation serviraient de porte-parole auprès du gouvernement de la FWB (FWB, s.d.-b). Une vue d'ensemble de cette organisation complexe de l'enseignement en FWB, véritable poupée russe institutionnelle à la belge, est reprise dans le tableau en annexe (cf. *Annexe 1*).

Par l'interdépendance des différentes entités dont dépend un établissement scolaire et par sa position très basse dans l'échelle décisionnelle, nous comprenons dès lors qu'une école ne possède que très peu de leviers et de moyens à son échelle afin d'implémenter elle-même ses ambitions en matière d'éducation à l'environnement, à moins de ne dépendre que d'un seul P.O. Ce dernier cas de figure est souvent le cas des écoles du réseau libre subventionné non-confessionnel, qui voit en son sein se

développer des écoles à pédagogies alternatives, actives et potentiellement porteuses de nombreuses portes d'entrée intéressantes pour l'intégration d'une éducation à l'environnement.

## **1.2. Textes législatifs et documents fondateurs dans l'enseignement en FWB**

### **1.2.1. Textes nationaux**

La législation belge régulant l'enseignement est formée d'un cadre législatif pluriel, impliquant des textes à portée nationale s'appliquant à l'Etat belge dans son ensemble et des textes communautaires décrivant les modalités d'enseignement promulguées par les entités fédérées concernées.

En premier lieu, il convient de citer la Constitution belge qui déclare le droit à un enseignement gratuit d'accès et respectueux des libertés pour tous, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire. C'est la loi de 1983 qui va ordonner et fixer les conditions de cette obligation scolaire. Cette dernière porte sur tout mineur de six ans d'âge, domiciliés ou résidant en Belgique, et ce, jusqu'à ses quinze ans à temps plein et jusqu'à ses dix-huit ans à horaire réduit. Depuis 2020, cette obligation porte sur tout mineur de cinq ans d'âge (FWB, s.d.-g). Par la suite, le Pacte scolaire de 1959, comme expliqué brièvement dans l'historique en partie précédente, va concerner notamment la régulation des subventions accordées aux établissements scolaires (FWB, s.d.-g).

### **1.2.2. Textes de la Fédération Wallonie-Bruxelles**

Du côté de la Fédération Wallonie-Bruxelles, plusieurs textes et documents vont servir de cadre juridique. Le Décret de 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, appelé aussi le Décret « Missions », sert de pierre angulaire à tout l'enseignement de la Communauté française. Il rappelle notamment dans les missions prioritaires de l'enseignement, dans son article 6 :

*« 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves; 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle; 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures; 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »* (Décret « Missions », 1997).

Le Décret de 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, aussi appelé le Décret « Pilotage », parmi ses nombreuses missions, décrète notamment l'accompagnement des réformes pédagogiques, l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement et d'assurer la cohérence des programmes scolaires et des formations des membres du personnels des établissements scolaires (Décret « Pilotage », 2002).

La Circulaire relative à l'organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la sanction des études de 2020 décrit de manière précise l'organisation des grilles-horaires pour les différentes disciplines. Ainsi, elle stipule notamment que, pour tous les degrés et tous les réseaux, selon les filières

d'enseignement et les options choisies, les élèves fréquentent le banc des écoles à raison d'un horaire hebdomadaire allant de 28 périodes de 50 minutes de cours jusqu'à 37 périodes de cours (dans les filières scientifiques par exemple). Une charge horaire équivalente à environ 7 périodes de cours par jour, soit un bon tiers de leur journée active (Circulaire 7700, 2020).

Nous comprenons par ce constat qu'introduire une éducation à l'environnement dans le cadre des cours enseignés aux élèves représente une porte d'entrée très intéressante, compte tenu de la charge horaire conséquente qu'elle représente.

### **1.2.3. Référentiels et programmes scolaires**

L'organisation générale des programmes scolaires et l'évaluation de leurs cohérences sont soumises à l'autorité de la Fédération Wallonie-Bruxelles, notamment en ce qui concerne les référentiels servant de guide pratique pour tous les réseaux. Chaque réseau est néanmoins libre de soumettre à la Fédération Wallonie-Bruxelles, souvent *via* l'organe de représentation des pouvoirs organisateurs affiliés à ce réseau, un programme scolaire spécifique au réseau ou au pouvoir organisateur. La FWB en déterminera la cohérence et sa conformité aux référentiels officiels et le validera ou l'invalidera le cas échéant.

Le Socle de compétences est le référentiel de base déterminant, pour toutes les écoles de tous les réseaux, les compétences de base à acquérir pour toutes les disciplines enseignées, de la première primaire à la deuxième année du secondaire (FWB, s.d.-f). Ce référentiel est alors traduit, selon les réseaux, par des programmes spécifiques qui décrivent les méthodes adoptées pour atteindre les compétences de base.

Les Compétences terminales constituent, elles, les référentiels définissant, pour toutes les écoles de tous les réseaux, les compétences et savoirs à acquérir de la troisième année du secondaire jusqu'à la sixième année. Depuis la réforme de ces référentiels en 2011, les apprentissages sont répartis par UAA (Unités d'Acquis d'Apprentissage). Ces référentiels sont également traduits en programmes spécifiques, selon les réseaux, en décrivant les méthodes mises en place pour atteindre les UAA (FWB, s.d.-e).

### **1.3. Projet éducatif, projet pédagogique et projet d'établissement**

Le projet éducatif, le projet pédagogique et le projet d'établissement sont des documents formels rédigés par les organes de représentation, les pouvoirs organisateurs et les écoles, et sont portés à la connaissance des membres du personnel, des élèves et des parents, notamment par le chef d'établissement (FWB, s.d.-d). Ces trois documents, bien qu'ayant une portée différente, visent un objectif commun : proposer un cadre théorique et pratique de référence définissant les missions éducatives et les stratégies pédagogiques à mettre en place au sein du réseau, du pouvoir organisateur et de l'établissement scolaire. Les rôles et la nature de ces documents sont fixés dans le Décret « Missions » de 1997.

Dans un premier temps, le projet éducatif est rédigé par l'organe de représentation des P.O ou encore par un P.O isolé s'il ne fait partie d'aucun organe de représentation. Ce projet éducatif vise à définir

l'ensemble des valeurs qui servent de référence et qui se traduisent en objectifs éducatifs. Le projet pédagogique, quant à lui, aussi rédigé par l'ORCPO du réseau ou un P.O isolé, détermine les méthodes et les choix pédagogiques privilégiés afin d'atteindre les objectifs énoncés dans le projet éducatif.

Finalement, le projet d'établissement, appelé aussi projet d'école, est propre à un établissement scolaire et est rédigé par lui-même. Ce PE décrit les pratiques concrètes et les choix pédagogiques mis en place (ou qui seront mis en place) par l'ensemble des acteurs de l'école, afin de répondre au projet éducatif et au projet pédagogique du réseau (ou du P.O) dont l'école tombe sous l'autorité. Ce projet d'établissement concerne tous les membres du personnel ainsi que les partenaires internes à l'école (élèves, parents, centre psycho-médico-social, ...). Bien que conçu par les chefs d'établissement, le PE est soumis à débats et au regard du Conseil de Participation d'une école où figurent des représentants du personnel enseignant, des auxiliaires d'éducation, du personnel administratif, des parents, des élèves, ainsi que le chef d'établissement et les délégués désignés par le P.O (Décret « Missions », 1997).

A ce stade de notre recherche, nous identifions déjà une limite hiérarchique perturbant fortement la marge de manœuvre des écoles quant au contenu de leur projet d'établissement, qui se doit d'être en conformité avec les attendus des projets éducatifs et pédagogiques d'entités beaucoup plus grandes. Dès lors, dans le cas de figure où l'éducation à l'environnement n'est pas dans les priorités des projets éducatifs et des projets pédagogiques d'un ORCPO ou d'un PO isolé, il n'y a théoriquement que très peu de chance de la voir émerger dans un projet d'établissement.

## **2. L'éducation à l'environnement dans le milieu scolaire en FWB**

### **2.1. Avant-propos**

Pour rappel, dans le cadre de ce travail de recherche, nous souhaitons étudier les pratiques enseignantes en secondaire qui visent une éducation à l'environnement conforme aux engagements du projet d'établissement de leur école. Seulement, lorsque l'on effectue une revue de la littérature sur le thème de l'EE, nous constatons une certaine pluralité terminologique dans laquelle il est assez facile de se perdre. Tantôt l'éducation à l'environnement dans le cadre scolaire est étudiée dans sa globalité, sans lui attribuer de méthodes particulières (Barthes et Tebbaa, 2019 ; Bourquard, 2016 ; Imbert, 2010 ; Lange, 2015), tantôt elle est perçue comme faisant écho à l'ErE (Bogner et al., 2009 ; Bourquard, 2016 ; Diemer et al., 2015 ; Dionne et Lefebvre, 2022 ; Molina et Villemagne, 2021 ; Sauvé, 2011), à l'ErEDD (AGERS, 2014 ; FWB, 2013 ; Réseau IDée, 2015), à l'EECC, ERCC ou ErECC (Diez et al., 2022 ; Dionne et Lefebvre, 2022), ou encore à l'EDD ou l'EEDD (Girault et al., 2007 ; Lange, 2015 ; Ladage et Redondo, 2020 ; Diemer et al., 2015). Bien qu'ayant des origines communes, toutes ces notions ne renvoient pas toujours à la même chose et ne visent souvent pas les mêmes objectifs. Certaines approches abordent des aspects plus larges que les problématiques environnementales en tant que telles, en intégrant des dimensions connexes comme le social, l'économie, l'éthique, la citoyenneté, le

développement durable (ErE, ErEDD, ErECC, EEDD), ou à l'inverse mettent un point focal sur une thématique environnementale particulière (ERCC, EECC). Cette différenciation foisonnante étant très souvent source de conflits chez les chercheurs du domaine de l'EE (Bourquard, 2016 ; Diemer et al., 2015 ; Lange, 2015 ; Mettioui, 2019 ; Molina et Villemagne, 2021 ; Vanhoestenberghé, 2013).

Ce travail de recherche s'inscrit dans une approche large de l'éducation à l'environnement, ne souhaitant pas se cantonner à une terminologie particulière qui risque d'être limitante dans le cadre de l'étude de terrain que nous menons auprès d'enseignants. En effet, comme le révèle la littérature à ce sujet, il existe encore une relative méconnaissance ou incompréhension chez les acteurs des écoles de ce à quoi renvoient exactement ces notions (Girault, 2007 ; Mettioui, 2019 ; Réseau IDée, 2015 ; Pirard, 2011 ; Vanhoestenberghé, 2013), même pour l'ErE qui est pourtant l'une des formes les plus traitées dans la littérature. Le rapport du Réseau IDée (2015), principal acteur associatif du milieu de l'ErE en FWB, explique en ce sens : « (...) *Cette méconnaissance confère un caractère insécurisant à l'ErE DD et certains enseignants ont exprimé le souhait d'une formation continue en la matière* ».

Nous opterons donc pour une approche globalisante durant toute la recherche, en parlant d'éducation à l'environnement (EE) ou de sensibilisation aux problématiques environnementales. En effet, ce choix semble le plus pertinent pour l'étude que nous menons en FWB, où cohabitent les différentes dénominations mentionnées précédemment, avec cependant une présence plus marquée de l'ErE et l'ErEDD. Dans cette approche, nous prenons en compte tout ce qui fait référence à une démarche d'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de compétences par les élèves, relatifs aux problématiques environnementales définies dans les textes légaux et les rapports d'experts internationaux : le changement climatique, la perte de biodiversité, la surexploitation/déplétion des ressources naturelles, la pollution de l'eau, de l'air et du sol, la gestion des déchets et le gaspillage (Commission Européenne, 2001 ; Eggermont al., 2020 ; GIEC, 2021 ; IPBES, 2019 ; Singh et al., 2020).

## **2.2. Contexte général de l'EE dans le milieu scolaire en FWB**

### **2.2.1. Un bref historique à l'international**

Dans les années 60 et 70, par l'impulsion de nombreux « *Nature Writers* », scientifiques de renom dans le domaine de la protection de l'environnement comme Rachel Carson ou encore Barry Commoner, mais également par une mobilisation du milieu militant, une certaine popularisation des problématiques liées à la dégradation de l'environnement émerge dans l'opinion publique et dans les grandes instances internationales (Bourquard, 2016 ; Diemer et al., 2015 ; Vanhoestenberghé, 2013).

Bourquard (2016) explique notamment que ce contexte a vu naître une transition d'une posture exclusivement militante de la protection de l'environnement à une posture éducative. En effet, progressivement se construit une conscience populaire de la nécessité d'une formation et d'une éducation à l'environnement, faisant en sorte que le citoyen puisse acquérir « *des savoirs, des savoir-*

*faire et des savoir-être qui lui permettront tant individuellement que collectivement de se construire un avis sur les questions d'environnement et d'agir en conformité avec ces avis » (Bourquard, 2016).*

L'institutionnalisation de ce contexte propice à une EE s'est effectuée lors d'une succession de sommets internationaux, comme la Conférence des Nations Unies sur l'environnement à Stockholm (ONU, 1972), le Colloque international des Nations Unies à Belgrade (UNESCO, 1975), ou encore la Conférence des Nations Unies à Tblissi (UNESCO, 1978). A la suite de ces réunions internationales, la notion d'Education relative à l'Environnement était née. La charte de Belgrade clarifie son objectif :

*« 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).*

Pour ce qui concerne spécifiquement le milieu scolaire, nous pouvons notamment citer la troisième proposition du rapport de la Conférence de Tblissi, qui exprime en ce sens :

*« Dans l'éducation formelle, à tous les niveaux d'enseignement, il convient de prendre en compte tous les éléments du processus éducatif (programmes et curriculums, ouvrages et manuels, auxiliaires et moyens d'enseignement, méthodes, etc.) et parvenir progressivement à une interdisciplinarité. Il convient en effet, sans renier l'existence et l'individualité de chaque discipline classique, d'éviter le caractère trop analytique des disciplines, les différences afférentes à leurs méthodologies respectives, car cela a pour conséquence une appréhension difficile de la part de l'élève de l'environnement » (UNESCO, 1978).*

Depuis lors, l'EE a fait couler beaucoup d'encre, tant ce domaine de recherche est demeuré relativement actif, quelles que soient les variantes considérées précédemment (ErE, ErEDD, ...). Les principaux chercheurs dans les domaines respectifs décrivent diverses approches, divers objectifs et diverses valeurs prônées par ces méthodes éducatives.

### **2.2.2. Les principaux acteurs de l'EE en FWB**

Lorsque l'on traite de l'EE spécifiquement en FWB, il est impossible de ne pas mentionner les principaux acteurs qui proposent des outils et des méthodes afin d'implémenter des pratiques d'EE (le plus souvent, d'ErE ou d'ErEDD), que ce soit dans le cadre scolaire ou extra-scolaire :

- Le Réseau d'Information et Diffusion en éducation à l'environnement (Réseau IDée)

Principal acteur du milieu associatif en ce qui concerne l'ErE en FWB, le Réseau IDée est un réseau organisant et structurant les associations actives en matière d'ErE, comptant plus d'une centaine de membres. Cette association propose notamment des animations, des idées de formation, des outils, des conseils et des lectures sur l'ErE. Elle propose ses services à tous les acteurs de la société et édite son magazine « *Symbioses* », qu'elle publie tous les trois mois dans l'optique de contribuer à la construction d'un nouveau modèle de société. Parmi ses activités notables, nous pouvons mettre en avant les colloques nationaux et internationaux qu'elle tient en vue d'une harmonisation des pratiques en ErE et

sa collaboration étroite et récurrente avec la FWB, en élaborant des études, des assises, des propositions concrètes pour favoriser une stratégie d’ErE en Belgique francophone (Réseau IDée, 2009, 2014, 2015).

- La Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)

« *La Fédération Wallonie-Bruxelles encourage au sein de tout le système scolaire les pratiques d’Éducation relative à l’Environnement et au Développement durable* » (FWB, s.d.-a).

En tant qu’entité politique incontournable, il est évident que la FWB se place dans le spectre des principaux acteurs en EE. La Fédération propose d’abord un portail en ligne mettant en exergue les référents théoriques et pratiques en ce qui concerne l’ErE(DD) en FWB, afin d’informer tout citoyen désireux d’en savoir plus (FWB, s.d.-a). Divers documents légaux, outils pédagogiques, fiches d’activités, ainsi que de nombreux liens utiles sont répertoriés. La FWB a créé la cellule Citoyenneté qui propose ses services aux équipes pédagogiques souhaitant renforcer l’éducation à la citoyenneté dans leurs écoles, en ce compris l’éducation au développement durable. Par un travail de longue haleine et sollicitant de nombreux experts de l’EE, la FWB a notamment développé un document de référence visant à proposer des portes d’entrée pour une ErE(DD) dans les référentiels inter-réseaux (FWB, 2013).

- L’Institut Bruxellois pour la Gestion de l’Environnement (IBGE)

L’IBGE est un service public sous l’autorité de la Région Bruxelles-Capitale. L’Institut se place comme le référent privilégié en ce qui concerne la gestion de l’environnement à Bruxelles au sens large du terme. Ses activités sont nombreuses et variées, dépassant largement le seul cadre de l’EE. Néanmoins, elle propose une base de données solide sur son site internet, où nous pouvons trouver de nombreux outils et documents de référence pour favoriser une EE en milieu scolaire ou extra-scolaire. Elle répertorie également les adresses et données de contact de nombreuses associations et personnes-ressources dans ce domaine et met très régulièrement en avant les initiatives des écoles en faveur d’une EE (IBGE, 2015, 2022). L’IBGE coordonne également « *Bubble* », le réseau des écoles bruxelloises engagées dans l’éducation à l’environnement. Le réseau met en place des formations sur diverses thématiques de l’environnement, des rencontres entre enseignants et des visites de projets d’école.

- La Coordination Environnement (COREN)

COREN est une association dont les actions s’articulent autour de la gestion environnementale et du développement durable au sens large, ne se limitant pas à l’EE. Elle propose de nombreux services à la population, aux professionnels du métier et aux acteurs du monde scolaire. L’association a pour vocation la sensibilisation des divers acteurs de notre société à l’environnement, l’éducation des générations futures et la mise en place de formations et d’outils de gestion environnementale. Parmi ces services, COREN est commissionnée par la « *Foundation for Environmental Education (FEE)* » pour mettre en place le programme international « *Eco-Schools* » en Belgique francophone. Ce programme vise à lancer un processus de labellisation des écoles désireuses de se lancer dans des projets d’éducation à

l'environnement, dans l'optique d'améliorer l'état de l'environnement direct et d'initier un processus d'éco-responsabilisation (COREN, 2020).

## **2.3. Evolution de la législation en faveur de l'EE au sein de la FWB**

Conformément aux engagements internationaux et grâce à diverses entrées légales au niveau national et communautaires, la Fédération Wallonie-Bruxelles a su mettre en place dans son arsenal éducatif plusieurs mesures visant à favoriser une éducation à l'environnement, notamment dans le domaine de l'enseignement. Cet arsenal se développait par l'adoption de nouveaux décrets et textes de loi, par la modification de certains autres et par une réforme, encore actuellement à l'étude, des programmes et référentiels des différentes disciplines. Cette éducation à l'environnement au sein des écoles de la FWB s'est déclinée en prenant appui sur les méthodes et sur les objectifs de l'ErE et, subséquentement, de l'ErEDD qui est une porte d'entrée privilégiée au niveau national (FWB, 2013, s.d.-a).

### **2.3.1. La réforme des textes légaux**

Une première évolution en ce sens a été l'adoption en 2007 du Décret « Citoyenneté », prévoyant dans son article 14, la mise en place d'activités interdisciplinaires dans les écoles, faisant intervenir au moins deux disciplines. Le sujet de ces activités concernent notamment la promotion d'une responsabilisation des élèves envers l'environnement. Plus généralement, dans ce même décret, nous retrouvons également un objectif de création et de diffusion d'un document de référence, appelé « *Être et devenir citoyen* », à destination des élèves du secondaire et traitant notamment des principes du développement durable, en ce compris la consommation responsable (Décret « Citoyenneté », 2007).

Un écueil que nous avons identifié dans la partie relative à l'organisation générale de l'enseignement en FWB étant le partage des compétences entre les entités fédérées, nous constatons que l'environnement et l'enseignement se trouvent à des échelles décisionnelles différentes (au niveau régional pour l'environnement, au niveau communautaire pour l'enseignement). Même si elle n'était pas impossible, la coopération entre ces entités n'était pas facilitée et comprenait de nombreux obstacles administratifs et légaux. C'est alors qu'en 2011, un Accord de coopération entre la Communauté française (FWB), la Région Wallonne et la Région Bruxelles-Capitale a été décrété en ce qui concerne l'éducation à l'environnement, à la nature et au développement durable (Décret « Coopération », 2012). Cet accord prévoit notamment une incitation à la création d'outils pédagogiques en ErE, un échange de connaissances dans le domaine, une collaboration logistique et une aide à l'intégration de l'ErE dans le cursus scolaire.

En ce qui concerne le Décret « Missions », l'un des textes fondateurs de l'enseignement en FWB (cf. 1.2.2.), plusieurs révisions vont y être apportées. Dans le cadre de l'ErEDD, le décret stipule à présent dans son article 67 que le PE est élaboré en prenant compte notamment de l'environnement social, économique, culturel et **naturel** de l'école, du quartier, de la ville et du village dans lesquels elle

est implantée (Décret « Missions », 2018). De plus, par le biais du rapport annuel d'activités que les écoles produisent en conformité avec les attendus du Décret « Missions », les établissements scolaires doivent dresser un bilan tous les trois ans qui contient, notamment, les initiatives prises en matière d'éducation à l'environnement.

Par la suite, *via* une réforme profonde et progressive de tout le système éducatif en FWB, réforme appelée le Pacte pour un enseignement d'excellence (plus couramment appelé le « Pacte d'Excellence »), de nouveaux textes de loi et documents de référence sont implémentés dans l'arsenal éducatif en FWB. Certains de ses textes et documents favorisent une plus grande prise en compte des problématiques environnementales dans les strates du nouveau système éducatif qui se met en place. Nous pouvons notamment en citer les deux textes fondateurs de cette réforme de grande ampleur :

- Le Code de l'Enseignement, notamment ses 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> livres, qui sont déjà rédigés : à termes, ce Code de l'Enseignement remplacera entièrement le Décret « Missions » et se composera de huit livres (CE, 2019).
- Les Avis du Groupe central : ces documents de références sont réalisés par les représentants des fédérations de PO, des syndicats et des fédérations d'associations de parents. L'Avis n° 3 nous intéressera particulièrement (FWB, 2017).

En ce qui concerne l'implémentation des problématiques environnementales et de l'éducation à l'environnement dans ces deux textes fondateurs, nous retrouvons plusieurs portes d'entrée potentielles. Dans un premier temps, dans son article 1.4.1-1. du premier chapitre relatif aux missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire, le CE réaffirme les missions prioritaires du précédent Décret « Missions » qu'il abroge et intègre la composante environnementale dans ses missions prioritaires :

*« 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, **respectueuse de l'environnement** et ouverte aux autres cultures »* (CE, 2019).

Le CE introduit également une obligation légale pour toutes les écoles de la FWB de mettre en place une planification sur six ans, appelée « *Plan de pilotage* » (à ne pas confondre avec le Décret « Pilotage » de 2002 mentionné dans la partie précédente), visant à organiser des objectifs opérationnels, en cohérence avec le PE, pour améliorer la qualité de l'enseignement à l'école. Ces objectifs opérationnels doivent s'accompagner de stratégies à définir par les écoles en vue de les atteindre. Parmi ces stratégies possibles, les écoles identifient les actions à mettre en œuvre prioritairement parmi les thématiques proposées dans le CE. Dans ces thématiques figurent notamment « *6° la promotion de la citoyenneté, de la santé, de l'éducation aux médias, **de l'environnement et du développement durable*** » (CE, 2019). Spécifiquement pour le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, le CE précise dans son article 1.7.6-3. que le cours vise notamment « *(...) la formation aux dimensions politique, sociale, économique, **environnementale** et culturelle de la citoyenneté, tant sur le plan local que global* » (CE, 2019). Par ailleurs, en parlant de la formation continue des enseignants, le CE précise que tous les

six ans, le gouvernement fixe des orientations en matière de formation professionnelle continue, selon les besoins. Il précise que « (...) ces orientations intègrent **la lutte contre le réchauffement climatique et la préservation de la biodiversité** (...) » (CE, 2019).

De son côté, l'Avis n°3 du Groupe central dans son axe stratégique 1, en parlant des compétences à développer en mathématiques, en sciences, en géographie physique et en technologie, propose :

*« développer les compétences (...) ainsi qu'une compréhension des conséquences de certaines utilisations des sciences et technologies, mais également de « **l'empreinte humaine** » (au sens large) **sur l'environnement**, en outillant dès lors les élèves pour des prises de décisions et des actes respectueux de certaines valeurs (...) Les compétences en technologie supposent également une compréhension des changements induits par les technologies, y compris en termes sociaux et **environnementaux** (...) »* (FWB, 2017). En parlant des sciences humaines, toujours dans son axe stratégique 1 : « (...) Développer les compétences permettant de participer de manière efficace, constructive et transformationnelle à la vie sociale et professionnelle (...) **appréhender les problématiques environnementales** » (FWB, 2017).

### **2.3.2. La réforme des référentiels et des programmes scolaires**

Suite à l'Accord de coopération entre la FWB et les Régions Wallonne et Bruxelles-Capitale, et sous l'impulsion des Assises de l'ErEDD dirigées par le Réseau IDée, des objectifs d'intégration de l'ErEDD dans le cadre scolaire ont été mis en place (Réseau IDée, s.d.). Un de ces objectifs est relatif à l'intégration de l'ErEDD dans le cursus scolaire, notamment en privilégiant sa mise en œuvre dans les référentiels inter-réseaux (cf. 1.2.3). Par ailleurs, *via* un travail de longue haleine de la FWB, en collaboration avec les différents acteurs associatifs et avec les agents du Service de l'Inspection des études, les référentiels ont été revus et des ouvertures potentielles pour chaque discipline ont été identifiées, notamment par la publication d'un document en ce sens (FWB, 2013) et par la création de plusieurs fiches explicatives pour chaque degré d'enseignement, mettant en exergue diverses activités à mener au sein des cours et en interdisciplinarité (FWB, s.d.-h).

Dans les faits, le résultat final est assez mitigé. Nous notons une certaine inégalité de traitement en fonction des disciplines concernées dans les référentiels de l'enseignement secondaire. En effet, pour les disciplines naturellement orientées pour les questions d'ErEDD comme les sciences, la géographie ou le cours d'éducation à la citoyenneté, les mentions d'ErEDD dans les référentiels apparaissent plus clairement. Pour d'autres matières, les liens sont beaucoup plus indirects voire totalement absents (FWB, s.d.-e, s.d.-f). Cette différence de traitement est notamment mise en exergue par l'AGERS dans son rapport d'inspection auprès des écoles de la FWB (AGERS, 2014). Néanmoins, cet organe gouvernemental dresse un bilan plutôt positif de la situation. Un bilan positif qui est remis en cause par le Réseau IDée et son étude réalisée auprès des Hautes Ecoles Pédagogiques en FWB sur les pratiques d'ErEDD dans la formation initiale des enseignants. Le Réseau IDée explique notamment que : « *l'ErEDD n'est pas inscrite explicitement dans les programmes de l'enseignement obligatoire. Les enseignants, se basant sur les programmes du fondamental et du secondaire pour créer leurs cours, ne se sentent pas poussés à faire de l'ErEDD dans la formation initiale* » (Réseau IDée, 2015). Ce constat

est assez interpellant dans la mesure où ces Hautes Ecoles sont chargées de la formation initiale des enseignants. Or, il appert qu'une dissonance cognitive existe entre les attendus des référentiels et les programmes effectivement mis en œuvre dans les écoles, utilisés aussi dans les Hautes Ecoles comme canevas pour les cours donnés aux futurs enseignants.

Par ailleurs, lorsque l'on explore ces référentiels et programmes, même dans le cadre des disciplines les mieux "loties" pour l'intégration de l'ErEDD, cette notion n'est effectivement pas strictement mentionnée. La partie "environnementale" de ces référentiels et programmes renvoie très souvent à des notions très généralistes, comme le « *respect de l'environnement* » ou le « *développement durable* », sans évoquer de thématiques particulières aussi essentielles que la biodiversité, le changement climatique, l'épuisement des ressources naturelles, la pollution, la gestion des déchets ou encore le gaspillage. Seuls les référentiels et programmes de sciences et de géographie des degrés supérieurs (3<sup>ème</sup> année jusqu'à la 6<sup>ème</sup> année) abordent explicitement ces thématiques (toutes les thématiques pour les sciences, et seulement celles de la gestion des ressources naturelles en géographie), tandis que le référentiel du premier degré en sciences (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année) évoque seulement l'épuisement des ressources naturelles dans une partie du référentiel, appelée « *Les Hommes et l'Environnement* » (FWB, s.d.-e, s.d.-f). Une partie néanmoins extrêmement légère en comparaison au reste des savoirs, savoir-faire et compétences à développer sur ce degré. Les fiches explicatives produites par la FWB sur l'ErEDD, elles, sont beaucoup plus fournies mais ne font pas explicitement partie des référentiels et programmes, et donc, ne sont pas suffisamment utilisées.

Cette situation plutôt problématique dans les programmes et référentiels (appelés aussi à l'international les « *curricula scolaires* ») est un constat assez partagé dans la littérature scientifique et grise (Diez et al. 2022 ; Dionne et Lefebvre, 2022 ; Girault, 2007 ; Lange, 2015 ; Réseau IDée, 2014 ; Sauvé, 2011). En ce sens, Sauvé (2011) expliquait que « *l'éducation relative à l'environnement – sous une forme ou une autre – a été intégrée dans les curriculums de nombreux pays, mais de façon encore limitée et le plus souvent étroitement associée à une éducation pour le développement durable* ». Plus récemment encore pour le cas de l'ERCC ou ErECC, Diez et al. (2022) expliquent l'importance de mettre l'accent sur une intégration plus aboutie de la problématique du changement climatique dans les curricula scolaires. Des propos étayés et nuancés par Dionne et Lefebvre (2022), qui constatent une relative tendance à l'intégration de l'ErE dans les curricula, mais ces derniers sont toujours élaborés en "silo", rendant la tâche d'une réelle interdisciplinarité très difficile. Ces chercheurs mentionnent également la surcharge de contenu des curricula, qui finissent par épuiser les enseignants et les mettre dos au mur à la vue de l'ampleur de la tâche qui les incombe.

Une perspective potentiellement salutaire en FWB étant la réforme actuelle du système éducatif par le « *Pacte d'Excellence* », qui prévoit notamment la mise en place d'un tronc commun jusqu'en 3<sup>ème</sup> année du secondaire, accompagnée d'une refonte des référentiels et programmes scolaires. Ces documents

contiennent en effet des perspectives plutôt positives, avec des mentions plus soutenues d'une éducation à l'environnement dans toutes les disciplines, ainsi que la présence d'une partie « Croisement » explicitant les convergences disciplinaires, dans une perspective de favoriser l'interdisciplinarité. Il faudra attendre néanmoins l'année 2026 pour que ces documents entrent en vigueur en 1<sup>ère</sup> année du secondaire, et 2027 puis 2028 pour la deuxième année et la troisième année (FWB, 2020). A ce jour, nous ne notons pas de refonte prévue pour les référentiels des degrés supérieurs de l'enseignement secondaire.

## **2.4. Evolution des PEPE en faveur de l'EE au sein de la FWB**

Dans la partie précédente, nous décrivions la dynamique de l'EE dans plusieurs strates de l'arsenal éducatif de la FWB, notamment dans les textes de loi et les référentiels scolaires. Cette dynamique s'est également traduite progressivement par une prise de position plus claire dans les PEPE en faveur d'une éducation à l'environnement, en prenant appui sur le Décret « Missions » mis à jour et le CE qui précisent notamment la nécessité d'intégrer l'EE dans les PEPE (CE, 2019 ; Décret « Missions », 2018). Sauvé (2011) met d'ailleurs en exergue le caractère essentiel de cette intégration, en estimant que *« le seul fait d'exclure le rapport à l'environnement d'un projet éducatif porterait déjà un message implicite, celui que cela n'a pas d'importance. Au-delà d'une politique de gestion environnementale des établissements, un projet éducatif est un projet écopolitique : on ne peut occulter le fait que l'éducation est un puissant moyen de contrôle social »*. Un rôle de l'école éminemment politique, dès lors.

Dans les faits, il n'existe aucun référent dans la littérature scientifique traitant de l'évolution des considérations environnementales au sein des PEPE des écoles de la FWB. Seul un rapport de l'AGERS (2014), rédigé dans le cadre d'un audit général des pratiques d'ErEDD au sein des écoles de la FWB, dresse dans ses résultats un bref état des lieux, spécifiquement orienté sur le projet d'établissement (sans considérer donc les projets éducatifs et les projets pédagogiques). A partir de ce rapport, certaines conclusions peuvent être mises en évidence, résonnant avec notre problématique de recherche :

- Sur 76 établissements du secondaire ordinaire visités, moins de 50% des établissements intègrent dans le PE des actions visant une ErEDD.
- Dans certains cas minoritaires, sur ce pourcentage, malgré le fait que le PE intègre l'ErEDD, cette intégration ne se traduit pas ou peu par des actions concrètes chez les enseignants.
- Une des recommandations du rapport d'inspection invite les écoles à intégrer l'ErEDD dans le PE. Cette intégration servirait d'incitateur pour toute l'équipe éducative (AGERS, 2014).

D'autres conclusions, plus spécifiques à la nature des pratiques d'EE mises en place, ainsi qu'un état des lieux des leviers et freins évoqués par les équipes éducatives, entrent en résonance avec notre problématique de recherche. Ces conclusions seront étudiées dans la partie suivante.

Grâce aux conclusions mises en avant plus haut, nous constatons que le projet d'établissement constitue, dans une mesure relative, un élément déclencheur pour mettre en place des actions concrètes afin de favoriser l'ErE, et donc, pour favoriser un enseignement traitant des problématiques environnementales, conformément aux engagements internationaux et nationaux de la Belgique (AGERS, 2014). Il s'agit d'une piste encore très peu explorée sur le terrain (et inexplorée dans la littérature scientifique), même si nous remarquons une certaine dynamique pour l'intégration des pratiques d'EE dans les PE des établissements secondaires. Une étude plus approfondie de ce phénomène serait donc essentielle, en incluant également l'étude de cette évolution dans les projets éducatifs et les projets pédagogiques, à une plus haute échelle décisionnelle. Une telle étude, qui impliquerait une revue complète et rigoureuse des PEPE des 123 écoles secondaires ordinaires de la FWB situées à Bruxelles, dépasse largement le cadre de ce travail de recherche. Cela étant, il nous paraît important d'obtenir une vue d'ensemble, même très partielle, de la situation de l'EE au sein des PEPE en FWB. Ainsi, dans cette optique et dans notre processus de recherche d'écoles bruxelloises qui nous serviront pour notre étude de terrain auprès des enseignants, nous avons entamé une recherche systématique en deux phases : la première axée sur les projets éducatifs et pédagogiques des ORCPO et des PO des différents réseaux, la seconde sur les PE de plusieurs écoles de ces réseaux.

#### **2.4.1. Etat des lieux pour les projets éducatifs et les projets pédagogiques**

Dans un premier temps, nous avons exploré tous les projets éducatifs et projets pédagogiques des ORCPO de la FWB et de différents P.O. lorsqu'ils sont isolés. Cette exploration s'est faite en utilisant une approche par mots-clés dans les documents officiels pour caractériser les liens avec l'EE. La correspondance aux mots-clés suivants, fréquemment employés dans la littérature étudiée, a été contrôlée : *environnement, écologie/écologique, biodiversité, changement/réchauffement/justice climatique, ressources (naturelles), pollution, déchets, gaspillage, développement durable, écoresponsabilité*. Un tableau récapitulatif reprenant toutes les correspondances repérées est présenté en annexe de ce travail de recherche (cf. *Annexe 2*).

Nous pouvons conclure de cette exploration des projets éducatifs et pédagogiques qu'il existe une nette différence de traitement de l'EE selon le réseau d'enseignement. Pour le réseau officiel organisé par la WBE, nous remarquons que de nombreuses mentions de l'environnement se trouvent dans ces documents, sans pour autant préciser les thématiques importantes et sans détailler de méthodes concrètes (WBE, 2014). Pour ce qui est du réseau officiel subventionné, plus précisément pour l'ORCPO neutre subventionné qu'est le CPEONS, une absence totale de liens est à relever (CPEONS, s.d). En explorant les différents PO qui le compose et d'autres plus isolés, force est de constater un manque généralisé d'actualisation des documents de référence qui, par leur ancienneté, n'intègrent pas ou très peu la composante environnementale. Une exception que nous relevons étant le POP, qui fait une mention claire et détaillée d'une forme d'EE au sein de son projet éducatif et son projet pédagogique récemment créés (ESPK, 2019-b). Nous portons l'attention néanmoins sur le fait que, pour des raisons pratiques, il

n'a pas été envisagé d'explorer plus largement d'autres PO isolés de ce réseau, raison pour laquelle, par exemple, nous n'avons exploré qu'une seule commune de Bruxelles.

En ce qui concerne le réseau libre subventionné confessionnel, au sein du SeGEC, deux versions des projets éducatifs ont été trouvées. Dans la plus ancienne, nous ne trouvons qu'une seule mention de l'environnement, où ce dernier était vu comme un simple contexte culturel, social et économique (SeGEC, 2014). Dans la version mise à jour de ce projet éducatif, appelé « *Mission de l'école chrétienne* », les liens avec une certaine EE sont beaucoup plus nombreux et détaillés (SeGEC, 2021). Cela dénote une réelle évolution positive dans l'intégration de l'EE dans ces documents officiels. L'ECIB, quant à lui, n'évoque l'environnement qu'une seule fois dans son projet pédagogique, tandis qu'aucun document relatif au projet éducatif n'a été trouvé (ECIB, s.d.). Finalement, pour le réseau libre subventionné non confessionnel, précisément pour la FELSI, aucun lien probant n'a pu être identifié dans son projet éducatif et son projet pédagogique (FELSI, s.d.).

#### **2.4.2. Etat des lieux pour les projets d'établissement**

Dans le cadre de notre recherche qui, nous le rappelons, vise à identifier la mise en pratique des engagements environnementaux du PE par les enseignants, il a vite été évident qu'il fallait pouvoir contextualiser et identifier au préalable les liens existants entre l'EE et les PE des écoles secondaires. Encore une fois, une étude extensive et exhaustive de ces liens pour toutes les écoles de la FWB à Bruxelles sort très largement du cadre de notre étude, bien que la nécessité d'une telle recherche soit évidente. Néanmoins, afin d'objectiver ces liens et d'identifier les potentielles écoles qui serviront à notre étude de terrain, nous avons de nouveau procédé à une approche par mots-clés, au sein des PE des écoles appartenant aux réseaux, aux ORCPO et aux PO identifiés dans la partie précédente.

En utilisant l'annuaire des écoles secondaires proposé sur le site internet de la FWB (FWB, s.d.-c) et en filtrant notre recherche selon les réseaux, nous avons dressé un état des lieux pour plusieurs écoles. Pour limiter notre champ de recherche à un nombre d'école acceptable compte tenu des contraintes pratiques, nous avons choisi d'étudier en détails trois écoles par réseau d'enseignement. Ces trois écoles ont été choisies aléatoirement sur la liste affichée dans l'annuaire de la FWB, par réseau, en leur attribuant un numéro. Le choix des écoles a été soumis au générateur de nombre aléatoire proposé par défaut par le moteur de recherche Google. Le tableau récapitulatif en annexe met en exergue les liens existants dans les PE de ces écoles sélectionnées (cf. *Annexe 3*).

Globalement, en cohérence avec les résultats issus de notre consultation des projets éducatifs et pédagogiques, il apparaît que les écoles présentant de nombreux liens et engagements pour une EE dans leur PE appartiennent le plus souvent aux ORCPO et PO dont les projets éducatifs et pédagogiques sont les plus ambitieux en ce sens (comme le SeGEC ou la WBE). A l'inverse, les écoles où les liens avec l'EE dans leurs PE sont les plus menus appartiennent le plus souvent aux ORCPO et PO dont les projets éducatifs et pédagogiques sont les moins fournis (comme la FELSI ou l'ECIB). Il convient néanmoins

de souligner le caractère non représentatif de cette exploration des PEPE, tant l'échantillon est réduit. Par ailleurs, comme expliqué à plusieurs reprises, là n'est pas notre sujet de recherche. Cette exploration n'est que contextuelle dans le cadre du travail de recherche que nous effectuons.

### **3. L'éducation à l'environnement dans les pratiques enseignantes**

#### **3.1. Avant-propos**

Cette dernière partie du cadre théorique de la recherche sera pour nous l'occasion d'effectuer un état de la littérature pertinente sur le sujet des pratiques d'EE par les enseignants des écoles secondaires, sans distinction de la discipline enseignée. Par ce biais, nous consoliderons la base théorique sur laquelle nous nous appuyerons ensuite afin de construire une grille de critères et d'indicateurs utile à notre questionnaire d'entretien pour l'étude de terrain. En effet, bien que notre sujet de recherche ne rencontre aucun équivalent exact dans la littérature, il est possible d'appréhender les pratiques d'EE des enseignants autrement que par la porte d'entrée des projets d'établissement.

Dans la littérature scientifique, certaines études font état de pratiques d'EE dans les écoles, réalisées le plus souvent sous l'impulsion individuelle d'enseignants, que ce soit dans le cadre d'une ErE, d'une ErEDD, d'une ErECC ou tout autre variante considérée (cf. 2.1). Sur base de ces études et d'une littérature grise spécialisée, nous nous attèlerons à identifier les types de pratiques, ainsi que les éléments qui ont facilité leur mise en œuvre ou, au contraire, qui ont perturbé le processus opérationnel.

Lorsque nous nous intéressons aux pratiques enseignantes intégrant l'EE dans les écoles, il est possible de les explorer selon trois aspects particuliers : la forme que prennent ces pratiques, la/les problématiques environnementales qui s'y rattachent et la temporalité dans laquelle elles s'inscrivent. En ce qui concerne les éléments facilitateurs et perturbateurs, nous constatons de manière générale une certaine interconnexion entre eux, dans la mesure où un élément jugé comme facilitateur, lorsqu'il est absent dans la pratique, peut souvent devenir un élément perturbateur, et inversement. Ce constat n'est cependant pas vérifié pour tous les éléments facilitateurs/perturbateurs dans les enquêtes étudiées, certains n'apparaissant que du côté facilitateur ou perturbateur.

#### **3.2. Les pratiques mises en place**

##### **3.2.1. Les types de pratiques**

Dans le cadre d'une EE au sein des écoles, portée par les enseignants, la nature des pratiques mises en œuvre peut fortement varier en fonction du niveau scolaire, du type d'enseignement ou encore de la discipline enseignée. Dans une volonté globalisante et pour faire concorder un maximum de pratiques répandues dans la littérature, nous les explorerons sans les discriminer *a priori* sur cette base. Néanmoins, compte tenu de la très grande diversité de formes que prennent ces pratiques, nous ne

retiendrons que celles qui apparaissent de manière récurrente dans la littérature et, pour les inscrire dans notre cadre de recherche, qui font intervenir directement les enseignants et leurs disciplines enseignées.

Tout d'abord, nous avons exploré les rapports de deux enquêtes réalisées, l'une par l'AGERS (auprès d'enseignants) et l'autre par le Réseau IDée (auprès des Hautes Ecoles pédagogiques à Bruxelles). Nous avons ainsi identifié les pratiques récurrentes entre ces deux enquêtes : créer une ou plusieurs **séquence(s) de cours** ; réaliser un **projet en classe** ; réaliser une **campagne de sensibilisation**. La séquence de cours peut être purement théorique, ex-cathedra, ou faire intervenir des activités plus pratiques. La nature des projets réalisés en classe est très variable, selon la thématique d'EE abordée ou le niveau scolaire des élèves, et peut sortir du cadre de la classe (végétaliser la cour de récréation, construire un hôtel à insectes, aménager un potager à l'école, ...). La campagne de sensibilisation, quant à elle, peut prendre plusieurs formes également, selon le matériel à disposition et la matière enseignée (affichages, publications diverses, ...) (AGERS, 2014 ; Réseau IDée, 2015).

Ensuite, en focalisant notre attention sur la littérature scientifique disponible sur ce sujet précis, bien que très peu fournie, il nous a été possible d'identifier d'autres types de pratiques. Nous nous basons notamment sur les résultats de l'étude de Ladage et Redondo (2020) auprès d'enseignants et d'étudiants, de la revue de la littérature en ErE proposée par Diemer et al. (2015), de l'étude de Doussot (2014) auprès d'étudiants en formation d'enseignant et du livre de référence de La Branche et Milot (2010) traitant des méthodes d'enseignement de l'EE en sciences sociales. De cette revue de la littérature, une récurrence pour les pratiques suivantes a été constatée : visiter une **exposition thématique** ; visionner un **documentaire/un film** ; tenir un **débat** en classe ; créer/utiliser un **jeu pédagogique** ; créer un **conte/une histoire** ; réaliser une **pièce de théâtre**. La plupart de ces pratiques se réalisent en classe, tandis que d'autres s'effectuent souvent en extérieur, tout en s'inscrivant dans le cadre d'une ou plusieurs disciplines enseignées selon les enseignants impliqués dans la mise en place de ces pratiques.

### 3.2.2. Les problématiques environnementales

Toujours dans l'optique de vérifier les récurrences dans la littérature scientifique et grise, cette fois nous cherchons à déterminer les problématiques environnementales qui s'inscrivent dans les pratiques d'enseignants faisant de l'EE à l'école. En prenant pour base les problématiques environnementales identifiées à plusieurs reprises dans ce cadre théorique (cf. 2.1), nous avons exploré diverses études à la recherche d'autres problématiques qui seraient récurrentes dans les pratiques enseignantes. Ainsi, une lecture très hétérogène a été réalisée, incluant les études et enquêtes mentionnées en partie précédente, mais également par le biais des études de Molina et Villemagne (2021) auprès d'étudiants en formation d'enseignant, de Dionne et Lefebvre (2022) sur l'institutionnalisation de l'ErECC, de Almeida (2015) visant les perceptions de l'EE des enseignants à l'international, et finalement par d'autres rapports du Réseau IDée (2014) et de la FWB (2013).

A la suite de cette lecture comparative, les thématiques (ou problématiques) qui reviennent systématiquement dans tous les textes sont en parfaite concordance avec ce qui a été identifié précédemment dans le cadre théorique, à savoir : le **changement climatique** ; la **biodiversité** ; la **gestion des ressources naturelles** ; la **pollution et les déchets** ; le **gaspillage**. Il est à noter que, selon les textes, les notions de « déchet » et de « pollution » font parfois référence à la même chose (AGERS, 2014 ; Ladage et Redondo, 2020 ; Réseau IDée, 2014). Cette confusion des termes motivera notre choix de les catégoriser en un seul critère, lorsque nous construirons notre grille de critères et d'indicateurs dans le cadre de notre étude de terrain auprès des enseignants.

### 3.2.3. La temporalité

Une indication intéressante pour appréhender les pratiques d'EE des enseignants est celle du cadre temporel dans lequel elles se déroulent. En effet, selon les types de pratiques mis en évidence dans les parties précédentes, nous comprenons sans trop de difficultés que ces pratiques ne sont pas toutes aussi chronophages les unes que les autres. En ce sens, il convient alors d'objectiver ce cadre temporel, afin d'amener une structure plus pertinente à nos indicateurs qui nous serviront dans notre grille de critères et d'indicateurs. Pour ce faire, nous nous basons sur la classification proposée par l'AGERS (2014) dans son rapport d'inspection des écoles de la FWB. Dans ce rapport, il met en évidence trois référentiels temporels : le **court terme** (une à quelques périodes de cours sur une semaine) ; le **moyen terme** (quelques semaines à quelques mois) ; le **long terme** (au moins sur une année scolaire).

## 3.3. Les éléments facilitateurs et perturbateurs

### 3.3.1. Les partenaires internes

Lorsqu'il s'agit de mener des initiatives d'EE à l'école par les enseignants, ces derniers semblent fortement dépendants des partenaires internes avec qui ils collaborent. Par partenaires internes, nous entendons la **direction** de l'école, les **collègues** de travail, les **élèves** eux-mêmes, mais aussi les **parents** d'élèves qui, dans le contexte scolaire actuel, prennent une place plus interne et directe au sein de l'école, notamment par le Conseil de participation et *via* des contacts plus réguliers avec les membres du personnel de l'école (CE, 2019).

En consultant la littérature disponible à ce sujet, nous comprenons que le **soutien des partenaires internes** envers une EE, tant sur le plan physique que psychologique, constitue un levier important pour les enseignants. C'est notamment ce que révèle le rapport d'enquête de l'AGERS (2014) qui explique, par exemple, pour le cas des directions des écoles : « *le rôle des directions ou des équipes de direction est prépondérant* ». Constat partagé également par le rapport d'enquête du Réseau IDée (2015) et les études de Pirard (2011), de Vanhoestenberghé (2013) et de Halin (2020) auprès des enseignants et des associations d'EE. Inversement, ces mêmes rapports et études font état du caractère limitant d'un manque de soutien de ces partenaires internes. Halin (2020) précise en ce sens que les initiatives ne sont

« pas encore suivies par suffisamment de collègues, PO et parents pour entraîner des dynamiques collectives significatives ».

### 3.3.2. Les ressources et le matériel

Un autre élément stratégique essentiel pour la bonne réalisation des pratiques d'EE par les enseignants est la disponibilité de **ressources et de matériel** adéquats. Entrent notamment dans la définition de ce que nous entendons par « ressources et matériel » : le **financement** ; le soutien de **partenaires externes** (experts, associations) ; la mise à disposition d'**outils pédagogiques** ; la mise à disposition de **lieux** adéquats. Cet élément stratégique est notamment mis en exergue par les études et rapports d'enquêtes précitées, appuyés par l'étude de Dionne et Lefebvre (2022) sur l'institutionnalisation de l'EE dans le système scolaire. Par exemple, le Réseau IDée précise cet élément essentiel : « la disponibilité des ressources, que ce soit au niveau des associations d'ErE DD auxquelles ils peuvent faire appel ou de la documentation et des outils disponibles. Il est parfois noté l'avantage d'avoir un environnement favorable à proximité (mare, bois etc.) et du matériel à disposition » (Réseau IDée, 2015). Ces études mentionnent également le caractère potentiellement limitant de cet élément stratégique. En ce sens, Dionne et Lefebvre (2022) soulignent la rareté des ressources d'enseignement, spécifiquement pour le cas de l'ErECC, qui limite la mise en place d'une ErECC dans les écoles. Halin (2020) fait mention du problème récurrent du manque de financement. Par ailleurs, le soutien de personnes-ressources externes dans les écoles correspond à une de nos hypothèses de recherche relatives à la question sur les éléments facilitateurs (cf. II.). Nous partions du postulat que les enseignants bénéficiaient bel et bien de ce soutien dans le cadre de leur pratique d'EE répondant au PE de l'école. Ainsi, ce soutien correspondrait à un élément facilitant. Nous remarquons donc à ce stade que la réalité pourrait être plus nuancée, ce que nous confirmerons ou infirmerons à la suite de notre étude de terrain.

### 3.3.3. La motivation personnelle de l'enseignant

Dans la littérature, un autre levier essentiel remarqué dans la mise en place des pratiques d'EE chez les enseignants correspond à la **motivation propre des enseignants** impliqués. Cette motivation personnelle se déclinant notamment autour de **l'intérêt personnel** de l'enseignant pour les problématiques environnementales et de son degré de **sensibilisation** à ces problématiques. En effet, dans le rapport de l'AGERS (2014), nous apprenons même que le principal incitateur d'une EE dans les écoles est l'initiative personnelle de certains enseignants. Cette motivation personnelle est soulignée également dans le manifeste du Réseau IDée (2014). Ce rôle de la motivation personnelle fait directement écho aux différentes théories sur la motivation intrinsèque et ses conséquences positives sur l'intérêt des individus pour une activité ou sur leur niveau d'engagement (Eccles et Wigfield, 2002 ; Viau, 2004). *A contrario*, nous comprenons que dans des écoles où le personnel enseignant n'est ni intéressé ni sensibilisé aux problématiques environnementales, une émergence d'une EE semble compromise. Cette dépendance à l'initiative personnelle, et donc le risque d'un **manque de motivation**

**personnelle** des enseignants, constitue un élément perturbateur. Halin (2020) abonde en ce sens, dans son étude auprès d'enseignants, en parlant de « *la faible motivation des enseignant.e.s pour les activités en lien avec l'environnement* ». Cela correspondant également à une hypothèse de recherche que nous avons formulée relative aux éléments perturbateurs (cf. II.). Nous partions du postulat que le manque d'intérêt et le manque de sensibilisation des enseignants pour les problématiques environnementales constitueraient des freins au développement de pratiques d'EE qui répondent au PE de l'école. A ce stade, nous pouvons envisager que cette hypothèse serait potentiellement vérifiée dans l'étude de terrain.

Un autre frein envisagé dans la littérature, qui entre également dans la sphère du manque de motivation personnelle, étant le **sentiment de solitude** que peuvent ressentir certains enseignants, lorsqu'ils sont les seuls à vouloir initier un processus d'EE à l'école ou dans la classe. Ce sentiment de solitude est traité notamment dans les études de Halin (2020) et de Vanhoestenberghé (2013).

Finalement, l'AGERS (2014) souligne dans son rapport que le PE, et *a fortiori* la **connaissance de ce PE**, est un incitateur dans la motivation des enseignants à mettre en place des pratiques d'EE qui y sont conformes. A l'inverse, en concordance avec une autre hypothèse de recherche de ce présent travail, nous considérons que le **manque de connaissance du PE** par le corps enseignant pouvait constituer un élément perturbateur potentiel, s'inscrivant aussi dans le manque de motivation personnelle.

### 3.3.4. Le système scolaire

Une série d'éléments potentiellement facilitateurs ou perturbateurs qui ont été repérés dans la littérature ont pour dénominateur commun le **système scolaire** en lui-même, dans sa structure et dans sa gestion. Il appert que certains éléments de ce système peuvent faire en sorte que les enseignants le perçoivent tantôt comme un **système scolaire favorable** ou comme un **système scolaire limitant**. Dans un premier temps, nous pouvons notamment mettre en évidence le rôle éminemment positif que jouerait une plus grande part d'**interdisciplinarité**, dans le système scolaire en vue d'une émergence des pratiques d'EE par les enseignants. Cette idée du **décloisonnement des disciplines** pour intégrer des sujets profondément transdisciplinaires comme les problématiques environnementales est largement soutenue dans la littérature scientifique, mais aussi dans les textes légaux explorés en début du cadre théorique. Nous le voyons nettement dans les études de Diemer et al. (2015), de Dionne et Lefebvre (2022), de Imbert (2010), de Vanhoestenberghé (2013), de Pirard (2011), dans le livre de Almeida (2015), dans le rapport de la FWB (2013) ou encore dans les rapports d'enquêtes de l'AGERS (2014) et du Réseau IDée (2015). Inversement, un **manque d'interdisciplinarité**, qui se traduit par un **cloisonnement** encore trop prononcé des différentes disciplines, est perçu comme un frein majeur dans ces différentes études. Ce manque d'interdisciplinarité est également un postulat que nous avons pris dans l'une de nos hypothèses de recherche (cf. II.), comme élément perturbateur probable pour l'intégration du PE par les enseignants.

Nous constatons également, à la suite de notre lecture des référentiels scolaires (cf. 2.3.2) et d'une lecture de la littérature disponible à ce sujet, que **les programmes scolaires** constituent un élément perturbateur

dans une large majorité des cas (AGERS, 2014 ; Diez et al., 2015 ; Dionne et Lefebvre, 2022 ; Halin, 2020 ; Molina et Villemagne, 2021 ; Pirard, 2011 ; Réseau IDée, 2015 ; Sauvé, 2011 ; Vanhoestenbergh, 2013). Diez et al. (2015) disaient à ce sujet, dans le cas de l'ERCC : « *il convient finalement de mettre l'accent sur le besoin urgent de faire de l'ERCC un axe central des curricula et des pratiques scolaires* ». Néanmoins, comme nous l'évoquions dans les parties précédentes, certaines disciplines semblent être plus adaptées à l'intégration d'une EE dans le cadre du cours, tant le **programme scolaire** est plus ouvert à cette intégration. Ce constat est notamment porté par le rapport d'enquêtes de l'AGERS (2014) qui explique, en parlant des pratiques d'EE des enseignants : « *qu'elles soient traitées en pluridisciplinarité ou seules, ce sont les sciences qui arrivent en tête des branches concernées (...)* L'analyse des résultats de l'enquête met en évidence que ce sont aussi les professeurs de sciences qui sont le plus souvent les initiateurs ». Par ailleurs, ce postulat figurait également à l'origine dans l'une de nos hypothèses de départ (cf. II.), par laquelle nous considérons qu'une différence de traitement possible de l'EE existerait entre les disciplines scolaires. Certaines disciplines seraient donc plus favorables que d'autres à cette intégration d'une EE en réponse au PE de l'école.

Ensuite, un autre aspect du système scolaire identifié, qui met souvent à mal la réalisation de pratiques d'EE par les enseignants, est lié au **rythme scolaire** en tant qu'objet immuable et limitant la temporalité dans laquelle s'inscrirait ces pratiques. Que cela se traduise par un manque de temps ressenti par les enseignants à la vue de leur horaire de cours ou par la structure même des périodes de cours très cadencées, ce facteur limitant du rythme scolaire est souvent mis en avant dans la littérature (AGERS, 2014 ; Almeida, 2015 ; Dionne et Lefebvre, 2022 ; Halin, 2020 ; Molina et Villemagne, 2021 ; Pirard, 2011 ; Réseau IDée, 2015 ; Vanhoestenbergh, 2013). Parallèlement, un levier intéressant mentionné par les enseignants dans le rapport du Réseau IDée (2015), qui atténuerait les exigences d'un rythme imposé par le système scolaire, est une plus grande **liberté pédagogique** laissée aux enseignants d'organiser leur cours et les activités au rythme qui est nécessaire à leur réalisation.

Dans un autre registre, mais toujours dans le cadre du système scolaire, nous émettons l'hypothèse que **la charge de travail** conséquente qui incombe aux enseignants dans leur travail quotidien (préparation des cours, tâches administratives, gestion de la classe, ...) pourrait éventuellement limiter les possibilités pour eux d'essayer de mettre en place des pratiques d'EE répondant au PE. Cela reste à vérifier par l'étude de terrain, dans la mesure où nous retrouvons peu d'ancrage théorique dans la littérature citée.

Finalement, plusieurs études font état d'un dernier levier potentiel, apparaissant de manière récurrente dans la littérature : le **formation des enseignants**. Cette formation se déclinant notamment par la formation initiale des enseignants (à l'Université ou en Haute Ecole) et par la formation continue professionnelle des enseignants par les organismes agréés. Dionne et Lefebvre (2022) parlent de « *connaissances et compétences professionnelles lacunaires en la matière* ». Dans son livre de référence, Almeida (2015) abonde dans ce sens : « *we recognize that teacher training forms one of the most*

*important and significant aspects in the development of environmental education programmes and we recommend that: the training of teachers provide them with essential basic knowledge of ecological facts and an adequate background* ». Ce constat est corroboré par les études de Molina et Villemagne (2021), de Girault et al. (2007), de Imbert (2010), de Pirard (2011), de Halin (2020) et par les rapports de l'AGERS (2014) et du Réseau IDée (2015). Ces différents textes parlent essentiellement du caractère limitant d'un manque ressenti dans la formation des enseignants dans la pratique, là où peu ou pas d'exemple positif n'a été identifié quant à un effet probant dans l'émergence d'une EE à l'école.

## **4. Conclusion du cadre théorique**

L'objectif principal de ce cadre théorique était de définir l'ensemble des concepts théoriques de la littérature scientifique et grise qui gravitent autour de notre sujet de recherche. En guise de rappel, notre recherche vise à étudier l'intégration des engagements environnementaux du projet d'établissement<sup>1</sup> dans les pratiques des enseignants au sein de leur discipline, en identifiant la nature de cette intégration (les types de pratiques) et les éléments facilitateurs/perturbateurs récurrents. Ce cadre théorique ainsi défini et rédigé, il nous permettra d'aborder l'étude de terrain de manière pertinente, en essayant d'omettre le moins d'éléments essentiels possibles afin de viser une relative exhaustivité.

Par une lecture très hétérogène, nous avons ainsi identifié le cadre légal en Belgique, l'avènement des considérations environnementales dans les différents textes légaux par l'EE et ses nombreuses variantes, et les évolutions en faveur d'une EE dans les PEPE et les référentiels scolaires. Bien que nous constatons une certaine évolution des PE en faveur d'une EE, justifiant notre intérêt pour cette problématique, force est de constater l'absence de référent académique étudiant ce phénomène plus en détails. Nous faisons alors le choix d'aborder ce sujet par le biais des pratiques enseignantes qui visent une EE dans leur école de manière générale (sans liens avec le PE donc), afin de repérer les concepts pertinents et transposables plus spécifiquement dans notre étude des pratiques enseignantes qui s'inscrivent dans les PE des établissements scolaires. De cette exploration globale des pratiques d'EE des enseignants, nous avons identifié les formes qu'elles prenaient de manière récurrente, ainsi que les éléments qui semblaient favoriser ou perturber leur émergence. Les résultats de cette exploration des pratiques d'enseignants sont résumés dans la grille de critères et d'indicateurs en annexe (cf. *Annexe 4*). Cette grille sera une base de travail essentielle à la construction des repères théoriques utiles à la mise en place de l'étude de terrain. Nous concluons par la même occasion cette partie théorique, afin de bifurquer maintenant dans le cadre méthodologique de notre recherche.

---

<sup>1</sup> Plus spécifiquement dans les projets d'établissement des écoles secondaires ordinaires de la FWB, situées à Bruxelles.

## **Partie 2 : Cadre méthodologique de la recherche**

### **1. Description générale de l'étude de terrain**

L'exploration globale des concepts théoriques en première partie du travail de recherche nous a permis de dresser un bilan des connaissances actuelles en ce qui concerne l'EE, l'évolution des textes légaux et des PEPE pour une EE, et d'identifier les pratiques enseignantes qui pourraient s'inscrire spécifiquement dans le cadre d'une intégration des engagements environnementaux des PE dans les disciplines scolaires. Encore faut-il confronter ce bagage théorique à la réalité du terrain, afin de compléter la littérature scientifique (encore très lacunaire sur notre sujet de recherche) et d'apporter des réponses à notre question de recherche (et aux sous-questions qui en découlent) (cf. *II.*). Par la même occasion, il s'agira également de confronter la réalité du terrain à nos hypothèses de recherche définies précédemment.

Pour ce faire, nous avons opté pour une approche qualitative par des entretiens semi-directifs auprès de huit enseignants, répartis dans deux écoles secondaires ordinaires de la FWB, situés à Bruxelles. Grâce au cadre théorique, il a été possible d'identifier des écoles pertinentes, ainsi que des profils d'enseignants variés afin de faire émerger le plus d'éléments probants possibles. En préparation de ces entretiens, nous avons mis en place un guide d'entretien complet, construit en s'inspirant des concepts théoriques discutés dans le cadre théorique. Finalement, à la suite des entretiens, nous avons mis en place un protocole d'analyse basé sur une approche hybride entre un codage purement théorique et une approche en co-construction avec les éléments issus directement des réponses des enseignants interrogés.

### **2. Approche méthodologique**

Nous avons donc opté pour une approche qualitative, basée sur une enquête par entretien. Ce type d'approche est particulièrement adapté pour les recherches comme la nôtre souhaitant investiguer, entre autres, les expériences, les comportements et les perceptions des individus de manière intensive (Dumez, 2016 ; Quivy et Van Campenhoudt, 2013). En effet, par cette approche, nous recherchons à identifier à la fois les pratiques des enseignants, leurs perceptions du PE et des engagements d'EE pris dans ce PE, leurs opinions sur les leviers et freins potentiels, mais également les comportements qu'ils adoptent qui peuvent faciliter ou perturber la mise en place de ces pratiques dans leurs disciplines.

Par ailleurs, ce type d'approche est de nature exploratoire. Dumez (2016) explique en ce sens qu'une recherche qualitative fait émerger une discussion profonde entre le cadre théorique élaboré en amont et les éléments de réponses issus du matériau empirique. En effet, nous avons notamment pour objectif dans ce travail de recherche de confronter notre cadre théorique initial à la réalité du terrain, en réalisant de nombreux allers et retours durant la conception des différentes étapes de la recherche (notamment dans la conception du guide d'entretien et de la grille d'analyse finale). Ces allers et retours, véritables pierres angulaires de ce type d'approche (Dumez, 2016 ; Quivy et Van Campenhoudt, 2013), sont

d'autant plus importants que le cadre théorique sur lequel nous nous basons est lacunaire, tant les référents académiques manquent sur ce sujet de recherche précis qu'est le nôtre (cf. 2.4, 3.1). Par exemple, la grille de critères et d'indicateurs que nous avons construite se base sur une lecture globale des études traitant des pratiques d'EE d'enseignants, sans pour autant que la littérature explorée ne fasse de liens directs entre ces pratiques et les PE des écoles. Nous devons dès lors nécessairement faire interagir la grille de critères et d'indicateurs théoriques avec les réponses des enseignants interrogés dans notre enquête. De cette manière, nous pourrions construire une grille d'analyse finale pertinente.

De plus, en privilégiant une validité interne et donc en cherchant à investiguer les nuances sans volonté de généralisation (Dumez, 2016 ; Lugen s.d. ; Quivy et Campenhoudt, 2013), cette approche semble très adaptée à notre sujet de recherche encore inexploré dans la littérature. En effet, notre volonté est d'abord d'établir un diagnostic qui explore les nuances dans les discours des enseignants, dans l'optique d'identifier d'éventuels nouveaux éléments à considérer plus tard. L'étude statistique à portée généralisante n'est pas à l'ordre du jour de ce travail de recherche.

### **3. Méthode de collecte des données**

Dans le cadre de cette approche qualitative, nous avons choisi de mettre en place des entretiens semi-directifs. Cette méthode de collecte de données est largement utilisée dans les recherches qualitatives en sciences sociales (Dumez, 2016 ; Lugen, s.d. ; Quivy et Campenhoudt, 2013) et combine des caractéristiques intéressantes pour notre étude de terrain. En outre, l'entretien semi-directif permet d'établir un cadre exploratoire bien défini, clarifié par la théorie en amont et un guide d'entretien complet, mais laisse une certaine liberté de parole pour les individus interrogés (Lugen s.d ; Quivy et Campenhoudt, 2013). Notre étude visant notamment à confirmer ou infirmer la présence, dans les discours des enseignants, des concepts théoriques généraux identifiés au préalable - des concepts pas tous directement liés au PE - tout en souhaitant laisser émerger de nouvelles réponses possibles, l'entretien semi-directif constitue dès lors un outil très pertinent et très performant en ce sens. Notre recherche s'inscrit donc dans une démarche de compréhension d'un phénomène, et non pas de mesure quantitative de différentes variables. Par ailleurs, cette méthode souple permet également de recueillir des données beaucoup plus riches et approfondies, notamment des données relatives à la communication verbale et non-verbale. Néanmoins, ce présent travail de recherche n'étant pas un travail s'inscrivant dans les sciences sociales au niveau académique, nous ne prétendons pas explorer toutes les possibilités qu'offrent l'outil de l'entretien semi-directif.

Un autre aspect de l'entretien semi-directif fait directement écho à notre approche de l'échantillon relativement réduit, qui sera détaillée plus loin dans ce cadre méthodologique. En effet, cette méthode d'entretiens semi-directifs, de par son caractère exploratoire intensif, ne vise à s'adresser qu'à une dizaine d'individus tout au plus, en contrôlant la qualité des réponses reçues plutôt que la quantité de

réponses (Dumez, 2016 ; Quivy et Campenhoudt, 2013). Finalement, en préparation de ces entretiens, nous avons conçu un questionnaire préliminaire que les enseignants interrogés ont complété. Les modalités de remise de ce questionnaire au sein de l'échantillon étudié seront analysées dans la partie spécifique à l'échantillon. Ce questionnaire préliminaire disponible en annexe (cf. *Annexe 5*) nous permettra notamment d'effectuer un profilage des enseignants interrogés afin de recueillir les informations nécessaires pour les comparer. Ces données seront utiles pour la suite de notre recherche et pour les éventuelles perspectives de recherches futures.

## **4. Modalités des entretiens**

Les entretiens semi-directifs que nous avons réalisés dans le cadre de cette recherche se sont déroulés en présentiel à Bruxelles durant le mois de juillet, dans un environnement de travail neutre (bibliothèque), en tête à tête avec les enseignants interrogés, sans la présence de tierces personnes. Selon les réponses des enseignants, la durée de ces entretiens a varié entre une vingtaine de minutes et une cinquantaine de minutes. Les entretiens ont été réalisés de manière anonyme, compte tenu des propos sensibles qui ont pu être recueillis et qui traitent notamment de l'environnement de travail (les écoles) des personnes interrogées (les enseignants). Néanmoins, avec l'autorisation directe des interlocuteurs, nous avons pu procéder à un enregistrement vocal systématique de tous les entretiens, de manière à faciliter notre travail d'analyse des discours récoltés.

En conformité avec les recommandations que nous trouvions dans la littérature scientifique, nous avons pris le soin de mettre en place un climat de confiance durant toute la durée des entretiens (Dumez, 2016 ; Kaufmann, 2016 ; Lugen, s.d. ; Quivy et Campenhoudt, 2013). En adoptant une posture bienveillante, nous expliquions systématiquement à nos interlocuteurs les raisons de notre présence, les objectifs de notre étude et la portée des résultats que nous obtiendrons. De plus, nous rappelions fréquemment le caractère anonyme de ces entretiens, dans l'optique de rassurer les interlocuteurs sur certaines de leurs réponses. Lorsque la personne interrogée s'éloignait trop du contexte de la question posée, nous recadrions poliment ses propos. Durant toute la durée des entretiens, nous avons tâché de garder une certaine distance professionnelle et une neutralité concernant les propos tenus par les interlocuteurs. Lorsque l'interlocuteur le souhaitait, nous optons pour un discours en tutoiement afin de le mettre plus à l'aise et de conserver ce cadre de confiance que nous avons tenté d'instaurer.

## **5. Echantillon**

### **5.1. Les écoles**

#### **5.1.1. Méthode d'échantillonnage**

Comme tout processus d'échantillonnage, il nous a fallu définir précisément notre objet d'étude et les ancrages théoriques sur lesquels nous nous basons (Dumez ; 2016, Lugen, s.d.). Tout ceci constituera

notre terrain d'étude. Cette délimitation du terrain d'étude a été réalisée dans notre cadre théorique. Pour rappel, nous souhaitons explorer les écoles secondaires ordinaires bruxelloises (en FWB) où figurent dans le projet d'établissement (PE) des engagements explicites relatifs à une éducation à l'environnement (EE), telle que définie précédemment. Ensuite, dans ces écoles que nous explorerions, nous cherchons des enseignants présentant divers profils et disponibles pour passer des entretiens semi-directifs en vue d'identifier les pratiques d'EE qu'ils mettent en place, en conformité avec le PE.

La principale difficulté à laquelle nous avons fait face a été de trouver ces écoles, dans la mesure où aucun référent théorique n'existe à ce sujet. Nous avons donc effectué une exploration relativement peu exhaustive des projets éducatifs et des projets pédagogiques des ORCPO et PO de la FWB (cf. 2.4.1), pour ensuite identifier de manière randomisée, comme exemples illustratifs, trois écoles par réseau selon une approche expliquée dans notre cadre théorique (cf. 2.4.2.). Dans le cadre de notre échantillon d'école qui servira effectivement à notre étude de cas, nous avons choisi d'étudier deux établissements scolaires. Ce choix d'étudier deux écoles est notamment motivé par le fait que nous souhaitons introduire des éléments comparatifs, mais également par le fait que, au sein de ces écoles, nous souhaitons étudier les pratiques d'EE de plusieurs enseignants. Une multiplication du nombre d'écoles aurait donc entraîné un trop grand nombre potentiels d'enseignants à considérer. Or, Quivy et Campenhoudt (2013) soulignent l'intérêt de se limiter à nombre adéquat d'individus pour assurer une étude intensive des données.

Nous avons donc été amené à sélectionner deux établissements scolaires qui entrent dans notre terrain d'étude. Pour sélectionner nos deux écoles, nous avons procédé de manière similaire que dans le cadre théorique (cf. 2.4.2.), à savoir par une méthode de randomisation simple permettant la sélection aléatoire des écoles, puis par une exploration des PE, par mots-clés, des deux écoles sélectionnées. L'introduction de l'aléatoire dans ce cas précis permet d'assurer une probabilité égale à toutes les écoles constituant le terrain d'étude de figurer dans notre échantillon. Ainsi, comme le précise la littérature à ce sujet, l'échantillon serait représentatif (Dumez, 2016 ; Lugen, s.d. ; Quivy et Campenhoudt, 2013).

Tout d'abord, selon les deux grands réseaux principaux d'enseignement (l'officiel et le libre), nous avons utilisé l'annuaire de la FWB pour lancer une recherche d'écoles pour ces deux grands réseaux en utilisant les filtres « *officiel* » (53 écoles secondaires) et « *libre* » (70 écoles secondaires). En fonction de la position de l'école dans la liste affichée, un numéro lui était attribué. En utilisant l'outil « générateur de nombres aléatoires » de Google, nous avons lancé deux recherches. Les premiers résultats de cette recherche ont été deux écoles qui, après étude de leur projet d'établissement, ne possèdent pas de lien avec l'EE dans leur PE (critère éliminatoire). Même constat après une deuxième salve de recherche pour deux autres établissements scolaires. Nous avons donc procédé à une troisième recherche par le générateur. Cette fois, les deux écoles sélectionnées possédaient des liens avec l'EE dans leur PE. Nous avons alors entrepris une prise de contact avec ces deux écoles. L'une d'entre elles, **l'école LSC** (pour Libre Subventionné Confessionnel), était une école où il est apparu que nous avons

un contact direct par un collègue qui y travaille à temps plein. Il nous a donc été très simple de faire passer le questionnaire préliminaire (cf. *Annexe 5*) au sein de l'école, *via* notre collègue, pour les enseignants intéressés de participer aux entretiens.

Pour ce qui est de la deuxième école sélectionnée, malheureusement les prises de contact n'ont pas porté leurs fruits. Etant donné la nécessité d'obtenir rapidement des réponses pour nos entretiens et compte tenu du temps qui continuait, lui, à défilier, nous avons donc opté pour une approche plus directe afin de trouver une deuxième école pertinente. Ainsi, nous avons fait le choix de sélectionner l'école secondaire pour laquelle nous travaillons actuellement, afin de compléter notre échantillon. En effet, **l'école OS** (Officiel Subventionné) présente également dans son PE des engagements liés à une EE. De plus, il nous sera assez simple de faire passer le questionnaire préliminaire également. Néanmoins, ce revirement de situation a fait que nous avons introduit une école de manière arbitraire dans notre échantillon, au départ représentatif, ce qui le fait perdre en validité scientifique (Lugen, s.d. ; Quivy et Campenhoudt, 2013 ; Royer et Zarlowski, 2014).

### **5.1.2. Description des écoles**

Dans l'objectif de respecter la déontologie de recherche et d'assurer aux écoles secondaires sélectionnées un anonymat dans les données recueillies, nous nous abstenons de les nommer directement (utilisation d'un *alias*) et nous ne dresserons qu'un descriptif peu fourni, afin d'éviter de divulguer des informations qui pourraient directement ou indirectement les identifier.

**L'école LSC** est une école faisant partie du réseau libre subventionné confessionnel, située au centre de Bruxelles. Il s'agit d'une école relativement jeune et présentant des engagements en terme d'EE dans son PE. Elle met en place plusieurs actions au sein de l'école, notamment en ce qui concerne la gestion des déchets, la végétalisation des espaces communs à l'école et l'utilisation raisonnée des ressources.

**L'école OS** est une école faisant partie du réseau officiel subventionné, située dans la zone Ouest de Bruxelles. Il s'agit d'une école relativement jeune et présentant des engagements en terme d'EE dans son PE. Elle met en place plusieurs actions au sein de l'école, notamment en ce qui concerne la gestion des déchets et l'utilisation raisonnée des ressources. Par ailleurs, elle promeut une forme de pédagogie alternative à l'enseignement traditionnel, par la pratique de pédagogies actives d'inspirations diverses.

## **5.2. Les enseignants**

### **5.2.1. Méthode d'échantillonnage**

Sur base du terrain d'étude scolaire présenté précédemment et en prenant pour référence les deux écoles sélectionnées, nous avons entrepris une phase de candidature *via* la complétion préalable d'un questionnaire préliminaire (cf. *Annexe 5*), en préparation des entretiens semi-directifs. Pour l'école **LSC**, nous avons envoyé le lien du questionnaire en ligne par le biais de notre contact de référence au sein de l'école. Ce dernier a mis à disposition de tous les enseignants de l'école ce lien internet sur la page

facebook officielle de l'établissement (page à laquelle tous les enseignants ont accès). Dans le délais que nous accordions à cette phase de candidature<sup>2</sup>, nous avons obtenu quatre candidatures variées d'enseignants de différentes disciplines (latin, histoire/géo, sciences et néerlandais). Cet échantillon n'a donc pas été sélectionné sur base de critères prédéfinis autre que celui d'être enseignant dans l'école LSC et a été choisi par les opportunités qui s'offraient à nous. En ce sens Royer et Zarlowski parlent d'échantillon de convenance, qui n'est pas propice à une généralisation des résultats que nous obtiendrons. Nous rappelons néanmoins la nature qualitative de notre recherche, cherchant une validité interne, et non pas l'étude statistique à portée généralisante.

En ce qui concerne l'école OS, comme nous l'annoncions, il nous a été encore plus simple de mettre en œuvre une phase de candidature. Nous avons donc mis à disposition de tous les enseignants de l'école le lien du questionnaire en ligne, *via* la page facebook officielle (où tous les enseignants y ont accès). Après une attente conforme au délais imposé, nous avons recueilli cinq candidatures, dont deux qui présentaient une très grande proximité dans les caractéristiques du profil. Or, nous avons pour objectif de privilégier la pluralité des profils (matière enseignée, ancienneté, tranche d'âge, ...) et souhaitons réduire la taille totale de l'échantillon à traiter. Dès lors, nous avons sélectionné quatre candidatures variées d'enseignants de différentes disciplines (français, latin, histoire/géo/sciences sociales, sciences). De nouveau, comme pour l'école LSC, cet échantillon s'est essentiellement basé sur les opportunités qui s'offraient à nous dans le contexte de délais réduit dans lequel nous travaillions.

En somme, pour les deux établissements scolaires, nous obtenons un échantillon composé de huit enseignants de profils relativement variés au sein de leur école, mais de disciplines similaires à l'autre école. Cette situation nous permettra, par exemple, d'émettre des analyses comparatives entre les enseignants des deux établissements scolaires, en mettant en évidence les similitudes et les différences dans les discours relevés.

### **5.2.2. Description des enseignants**

Comme pour les deux écoles, nous avons également mis en place un cadre d'anonymat sécurisant pour les enseignants interrogés, par un système d'alias. Pour les besoins de l'étude que nous menons, nous avons pris la liberté néanmoins de mettre en exergue certaines caractéristiques propres au profil des enseignants dans un tableau récapitulatif mis en annexe (cf. *Annexe 6*), accompagnée de graphiques illustrant certaines de ces caractéristiques. Nous constatons tout d'abord que l'échantillon est relativement jeune. En effet, il est constitué d'enseignants de 23 à 34 ans (moyenne de 29 ans). Par ailleurs, la majorité de ces enseignants a une ancienneté relativement basse dans l'enseignement, située entre 1 an et 11 ans (moyenne de 4 ans). Pour ce qui est de l'ancienneté accumulée au sein de leur école

---

<sup>2</sup> Il a été nécessaire d'imposer un délais d'une semaine (délais assez réduit) pour respecter notre planning et pour pouvoir passer le plus rapidement possible au processus de traitement des données. Un tel délais a eu pour conséquence attendue de ne générer que très peu de réponses positives de la part des enseignants pour d'éventuels entretiens semi-directifs à venir.

actuelle (l'école OS ou LSC), elle se situe encore plus bas, entre 1 an et 4 ans (moyenne de 2 ans). Ce constat est à mettre en perspective avec la date de création de ces écoles, relativement récente comme mentionné précédemment. Cela se traduit notamment dans les statuts des enseignants (FWB, s.d.-i), où la majorité est en statut prioritaire et un quart est temporaire. Seul un enseignant est nommé à titre définitif dans le réseau d'enseignement.

Nous remarquons également qu'une grande majorité des enseignants est engagée à temps plein, ce qui nous donne une bonne indication du temps qu'ils pourraient allouer à des activités d'EE dans leur discipline. Par ailleurs, dans le tableau en annexe, nous remarquons que la majorité des enseignants a choisi l'enseignement comme premier choix de métier, ce qui atteste d'une certaine volonté préalable d'enseigner et non pas d'un aléa professionnel quelconque. Nous remarquons aussi le relatif équilibre dans la représentation des sexes, avec cinq enseignantes et trois enseignants. En ce qui concerne la représentation des niveaux scolaires, notre échantillon est composé d'enseignants qui assurent des cours dans le DI, dans le DS ou les deux à la fois, dans des disciplines variées : français, néerlandais, sciences, histoire/géo/sciences sociales, latin. Nous notons une absence de certaines disciplines, compte tenu des contraintes liées à l'échantillonnage expliquées précédemment.

## **6. Guide d'entretien**

Une méthode de récolte de données par entretien semi-directif s'accompagne dans la majorité des cas par la construction au préalable d'un guide d'entretien (Dumez, 2016 ; Kaufmann, 2016 ; Lugen, s.d. ; Quivy et Campenhoudt, 2013). Ce guide d'entretien servira d'outil d'aide-mémoire pour le déroulement des entretiens et contiendra la structure principale des questions qui seront posées, réparties par thèmes. Ces thèmes correspondant à des objectifs de connaissance ou de compréhension précis : poser le contexte, introduire le sujet de recherche, investiguer de manière générale le sujet, puis de manière plus précise. En nous basant sur ce que Quivy et Campenhoudt (2013) et Dumez (2016) expliquent dans leur manuel de recherche, nous avons ainsi construit un guide d'entretien hétérogène et souple.

Dans un premier temps, les questions introductives ont été pensées de manière à engager l'intérêt des personnes interrogées et de les rendre acteurs principaux de nos échanges, notamment en les questionnant sur les rôles qu'ils donnent à l'école et aux enseignants dans le cadre d'une EE. Quant à elles, les questions qui constituent le corps de l'entretien sont de nature ouverte ou semi-ouverte, afin de laisser l'opportunité à nos interlocuteurs de répondre librement, par une brève narration. Comme le préconisent Quivy et Campenhoudt (2013), la question finale va permettre aux interlocuteurs de se positionner comme analyste du phénomène étudié, en résumant ce qui constitue, pour eux, les éléments incontournables pour mettre en place des pratiques d'EE en réponse au PE d'une école. De manière globale, nous avons articulé ce guide d'entretien en "entonnoir", en commençant par des questions très générales pour poser le cadre et mettre les interlocuteurs en confiance (Dumez, 2016 ; Kaufmann, 2016 ;

Lugen, s.d. ; Quivy et Campenhoudt, 2013). Au fur et à mesure, les questions se spécialisent pour traiter directement de notre sujet de recherche, des critères et des indicateurs que nous avons étudiés dans notre cadre théorique. Naturellement, nous avons veillé à formuler toutes ces questions de manière à ce que le sens soit compréhensible et univoque. À côté de chacune des questions que nous posons, nous avons précisé des sous-questions de relance permettant, le cas échéant, de relancer la conversation et de diriger certaines discussions vers les référents théoriques. En prévision des réponses que nous recueillerons durant les entretiens et selon les réponses possibles à notre première sous-question de recherche (cf. II.), nous avons envisagé deux scénarios dans le guide d'entretien : un scénario où l'enseignant met en place des pratiques d'EE répondant au PE et un scénario où il n'en met pas en place. Selon les scénarios, le nombre et la nature des questions qui seront ainsi posées varieront.

Par ailleurs, nous avons été attentifs aux recommandations de la littérature scientifique en ce qui concerne le risque d'une trop grande rigidité dans le guide d'entretien. Pour Kaufmann (2016) le guide d'entretien doit être un outil souple qui se soumet à la critique et à la modification selon les réalités rencontrées durant les entretiens. Quivy et Campenhoudt (2013) confirment également cela en expliquant que l'enquêteur ne doit pas forcément suivre l'ordre des questions mais s'efforcera d'accompagner les réponses des interviewés de façon naturelle. Nous avons adopté cette approche tout le long des entretiens, où nous avons su nous détacher de l'ordre des questions et accompagner les réponses des interlocuteurs. De plus, cette prise en compte des réponses dans notre guide d'entretien a permis d'élaborer une deuxième version du questionnaire principal (cf. *Annexe 8*). En effet, à la suite de notre premier entretien (cf. *Annexe 12*), nous avons remarqué que notre guide d'entretien semblait trop cadrant *a priori*, ne laissant donc pas assez de place aux réponses spontanées que pourraient apporter des questions plus ouvertes au départ. Ainsi, des questions plus générales ont été introduites au début de chaque thème, cherchant à faire émerger de manière plus spontanée d'une part, les indicateurs théoriques que nous cherchions à identifier, et d'autres part, de nouvelles réponses pertinentes.

## **7. Méthode d'analyse**

Une fois les entretiens semi-directifs réalisés, nous nous sommes attelés à construire notre cadre d'analyse du matériau brut obtenu. En privilégiant une analyse de type qualitative, nous avons été amenés à identifier la présence ou l'absence d'une caractéristique (ici, d'un indicateur de notre grille de critères et d'indicateurs) dans les discours des enseignants interrogés. Cette analyse du discours a été rendue possible par une retranscription résumée des entretiens et par une écoute attentive et itérative des enregistrements vocaux pour chaque entretien. Bien que la littérature à ce sujet suggère la mise en place quasi systématique d'une retranscription intégrale du discours afin d'être le plus fidèle possible à ce dernier (Dumez, 2016, Lugen s.d., Quivy et Campenhoudt, 2013), d'autres auteurs suggèrent à l'inverse la pertinence d'une pratique d'analyse centrée sur l'écoute des enregistrements (Dumez, 2016 ; Kaufmann, 2016). Pour des raisons d'ordre pratique liées au timing à respecter pour la réalisation de ce

travail de recherche, nous avons donc privilégié cette deuxième approche. Après une écoute attentive et itérative, ainsi qu'une retranscription résumée de chaque entretien visant à repérer les moments-clés du discours pour faciliter les itérations dans notre écoute, nous avons procédé à un codage du matériau obtenu des enseignants interrogés. Ce codage, de par notre démarche plutôt déductive liée à la création d'une grille de critères et d'indicateurs préalable, sera un **codage théorique**. Néanmoins, il ne s'agira pas de limiter les discours des enseignants aux seuls critères et indicateurs prédéfinis. En effet, afin d'atténuer le phénomène de circularité que décrit Dumez (2016) d'un tel codage, nous resterons constamment ouvert à la création de codes issus directement du discours des interlocuteurs, sans qu'ils ne fassent nécessairement écho aux indicateurs théoriques. Ainsi, nous ne retomberons pas constamment sur les mêmes éléments de notre modèle théorique, par nature simplificateur, et apporterons des éléments nouveaux à l'analyse.

Pour opérationnaliser ce codage théorique « hybride », nous avons tout d'abord procédé à un **codage descriptif** (« ouvert ») pour mettre en évidence les caractéristiques du discours qui s'attachent aux indicateurs théoriques ou que nous jugeons pertinent dans le cadre du sujet de recherche. En effet, même si la littérature nous rappelle qu'il faut être attentif à ne pas déformer les faits pour les faire entrer artificiellement dans notre cadre d'idées préconçues (Dumez, 2016 ; Kaufmann, 2016 ; Quivy et Campenhoudt, 2013), Dumez (2016) rappelle que cela ne veut aucunement dire que nous devons considérer tous les faits et aspects qui n'ont pas de rapport avec notre cadre d'étude. Dès lors, pour réaliser ce premier niveau de codage, nous avons associé aux propos jugés pertinents des étiquettes nominatives qui reprenaient soit les appellations exactes données par les interviewés, soit nos appellations issues des indicateurs de notre cadre théorique. Une fois cette première étape de codage réalisée pour tous les entretiens, nous avons entamé un **codage thématique** (« axial ») qui nous a permis de regrouper dans des catégories communes les codes identifiés dans les différents entretiens et qui renvoient à des notions connexes (Dumez, 2016). Ces catégories sont issues des critères identifiés dans le cadre théorique, mais se retrouvent également pour la plupart dans les appellations données par les interlocuteurs. À travers ce codage « catégoriel », nous avons donc élaboré une série de catégories reprenant de nombreux codes. Toutes ces catégories et tous ces codes ont été structurés sous la forme d'une **grille d'analyse** présentée en page suivante. Un code couleur a été utilisé tout du long afin de faciliter le traitement des données et de favoriser une ergonomie visuelle. En préambule, nous remarquons sur cette grille d'analyse la présence de codes qui ne font pas directement écho aux indicateurs théoriques, ce qui prouve un traitement relativement inductif dans notre approche du codage. Par ailleurs, par soucis d'ergonomie de traitement des données, nous avons écarté de la grille d'analyse certains indicateurs théoriques qui ne se retrouvaient dans aucun des discours analysés chez les enseignants<sup>3</sup>, tandis que nous en avons laissé d'autres y figurer pour servir d'exemples probants.

---

<sup>3</sup> Nous prendrons néanmoins le soin de préciser leur absence dans les discours des enseignants dans la partie « Résultats » de ce travail de recherche.

Objectifs de recherche	Catégories	Codes
1. Intégration du projet d'établissement	1.1. Nature de l'intégration	1.1.1. Campagne de sensibilisation
		1.1.2. Exposition thématique
		1.1.3. Séquence de cours
		1.1.4. Débat
	1.2. Problématique abordée	1.2.1. Biodiversité
		1.2.2. Changement climatique
		1.2.3. Pollution et déchets
		1.2.4. Gestion des ressources naturelles
		1.2.5. Gaspillage
	1.3. Timing envisagé	1.3.1. Court terme
		1.3.2. Moyen terme
		1.3.3. Long terme
2. Eléments facilitateurs	2.1. Soutien des partenaires internes	2.1.1. Soutien de la direction
		2.1.2. Soutien des collègues
		2.1.3. Soutien des élèves
		2.1.4. Soutien des parents
	2.2. Ressources et matériel	2.2.1. Financement
		2.2.2. Soutien extérieur (experts, associations, ...)
		2.2.3. Outils pédagogiques
		2.2.4. Lieux
	2.3. Motivation personnelle	2.3.1. Intérêt personnel
		2.3.2. Sensibilisé aux problématiques environnementales
		2.3.3. Sentiment de légitimité
		2.3.4. Contexte relationnel sain à l'école
		2.3.5. Connaissance personnelle du projet d'établissement
	2.4. Système scolaire favorable	2.4.1. Décloisonnement des disciplines
		2.4.2. Liberté pédagogique
		2.4.3. Pédagogies actives
2.4.4. Programme scolaire favorable		
3. Eléments perturbateurs	3.1. Manque de soutien des partenaires internes	3.1.1. Manque de soutien de la direction
		3.1.2. Manque de soutien des collègues
		3.1.3. Manque de soutien des élèves
		3.1.4. Manque de soutien des parents
	3.2. Manque de ressources et de matériel	3.2.1. Manque de financement
		3.2.2. Manque de soutien extérieur (experts, associations, ...)
		3.2.3. Manque d'outils pédagogiques
		3.2.4. Manque de lieux
	3.3. Manque de motivation personnelle	3.3.1. Manque d'intérêt personnel
		3.3.2. Non-sensibilisé aux problématiques environnementales
		3.3.3. Sentiment d'illégitimité
		3.3.4. Méconnaissance du projet d'établissement
		3.3.5. Problèmes relationnels à l'école
		3.3.6. Fatigue
	3.4. Système scolaire limitant	3.4.1. Programme scolaire limitant
		3.4.2. Rythme scolaire
		3.4.3. Cloisonnement des disciplines
		3.4.4. Formation des enseignants (initiale et continue)
		3.4.5. Charge de travail
		3.4.6. Manque de gestion globale
3.4.7. Nouveau enseignant		

Figure 3 : Grille d'analyse

## Partie 3 : Résultats

### 1. Analyse horizontale des résultats

Dans cette partie, nous allons mettre en perspective les résultats de nos entretiens semi-directifs, qui viendront donner progressivement des éléments de réponses à notre question de recherche principale et aux sous-questions de recherche (cf. II.). Celles-ci seront mises en exergue dans la partie « *Discussion des résultats* ». En résonance avec notre grille d'analyse, nous étudierons les points de convergence ou de divergence dans les discours des enseignants au sujet des pratiques d'EE dans leur discipline qui répondent aux engagements du PE. Pour ce faire, nous procéderons à une analyse horizontale par catégorie chez tous les enseignants interrogés, en traitant d'abord de l'intégration des problématiques environnementales dans les pratiques des enseignants, ensuite des éléments facilitateurs et perturbateurs. Tout du long de cette analyse, nous tâcherons de mettre en avant certains verbatims jugés pertinents, qui viendront justifier l'occurrence ou l'absence des codes utilisés. Ces verbatims seront dûment retranscrits et référencés (par un time-code) afin de faciliter tout exercice ultérieur de réécoute. Les résultats de ces entretiens ont également été traduits sous forme graphique, de manière à rendre plus visible la répartition des codes qui se retrouvent dans les discours des enseignants. En annexe, nous avons établis des tables de codage (cf. *Annexe 9*) qui indiquent spécifiquement, pour chaque enseignant, l'occurrence des codes dans les discours. Dans la figure en annexe (cf. *Annexe 10*), nous vous présentons un diagramme en bâtons dressant l'occurrence générale des codes dans tous les discours. Ce graphique utilise également le code couleur établi dans la grille d'analyse, dans la perspective d'améliorer l'ergonomie et la praticité de cet outil lors de notre analyse.

Finalement, il convient néanmoins de rappeler l'approche qualitative que nous adoptons, de nature exploratoire et intensive, qui étudiera plutôt, dans les discours nuancés des enseignants (les expériences, les perceptions, les opinions, ...), l'occurrence, la co-occurrence ou l'absence des caractéristiques reprises dans la grille d'analyse. Il ne s'agira donc pas d'effectuer des études statistiques à portée généralisante ou d'établir des corrélations exactes basées sur l'analyse de variables quantitatives. Cependant, grâce à ces résultats et au profilage que nous avons établis précédemment pour les enseignants, il sera possible, d'une part, d'identifier des tendances dans notre échantillon et, d'autres part, d'émettre de nouvelles hypothèses induites qui serviraient de point d'ancrage pour des études ultérieures (des études quantitatives, par exemple). Ces perspectives seront notamment mises en avant dans la partie spécifique à la discussion des résultats (cf. *Partie 4*).

#### 1.1. Intégration du projet d'établissement

Le premier objectif de recherche lié à notre problématique étant l'intégration des engagements d'EE du projet d'établissement dans les disciplines enseignées, il fait directement référence à nos deux premières sous-questions de recherche **Q1** et **Q2** (cf. II.).

Durant les entretiens, nous nous sommes rendus compte que la moitié des enseignants interrogés n'intégrait pas ces engagements dans leur discipline (OS1, OS2, LSC1 et LSC3). L'enseignante LSC3 dit notamment à ce sujet « *Alors, pour le moment ... ils ne sont spécialement intégrés.* » (14'24''-14'28''). L'enseignante OS2 dit à son tour : « *Moi je pense que j'en ai encore jamais fait ...* » (11'43''-11'45''). L'autre moitié des enseignants (OS3, OS4, LSC2 et LSC4) intégraient d'une manière ou d'une autre ces engagements dans leur discipline. Nous constatons donc déjà à ce stade qu'il existe une divergence assez nette (une moitié de l'échantillon) dans l'intégration ou la non intégration des engagements d'EE du PE dans les disciplines enseignées.

### 1.1.1. Nature de l'intégration

Concernant les enseignants qui ont mis en place des pratiques dans leur discipline répondant aux engagements du PE, nous remarquons une relative convergence en ce qui concerne la nature de ces intégrations, ainsi que quelques pratiques isolées.

Tout d'abord, les quatre enseignants concernés (OS3, OS4, LSC2, LSC4) disent avoir mis en place des **séquences de cours (code 1.1.3)** dans le cadre de leur discipline traitant de l'une ou l'autre problématique environnementale. L'enseignant OS4 dit à ce sujet, dans son cours de sciences : « *Comment ça se voit dans mes cours ? Bah par exemple, pour le cours de chimie, ce sont toutes les pratiques de respect de l'environnement en matière de produits chimiques, donc par exemple les pictogrammes de sécurité* » (10'35''-10'48''). L'enseignant LSC4 explique également, dans le cadre du cours d'histoire/géo : « *Il y a un moment où j'ai fait un lien (...) parce que ça avait du sens. C'était par rapport à ... euh... aux ouragans et d'expliquer le réchauffement climatique et qu'y allait avoir des ouragans de plus en plus forts* » (10'25''-10'43'').

Pour deux enseignants (OS3 et OS4), la mise en place de **débats (code 1.1.4)** a aussi été l'occasion d'intégrer ces engagements du PE. L'enseignante OS3 explique notamment, pour son cours de français : « *Il y a toujours une question liée au monde et liée à ce qu'il va devenir... qui sort, et donc on travaille à travers le débat toutes ces questions-là* » (14'10''-14'20'').

De manière plus isolée, nous retrouvons également dans le discours de l'enseignant OS4 des **visites d'expositions thématiques (code 1.1.2)** liées à l'une ou l'autre problématique environnementale. Il dit en ce sens : « *Il y a eu des visites, par exemple la station d'épuration des eaux à Bruxelles, Belexpo aussi à Bruxelles également (...) quand, par exemple, j'ai fait une visite sur ... euh... l'évolution, fatalement on voit la biodiversité, on voit aussi les extinctions* » (14'59''-15'31''). Ce même enseignant, de manière isolée, parle également de **campagne de sensibilisation (code 1.1.1)** mise en place à l'école : « *Tout ce qui est campagne de sensibilisation ou ce genre de choses, bah, y'a déjà eu cette année ... euh... déjà des petites choses de faites puisqu'on a quand même réussi dans les poubelles de l'école à avoir les sacs de trois couleurs.* » (16'15''-16'30'').

Tous les autres indicateurs théoriques présents dans la grille de critères et d'analyse (cf. *Annexe 4*) vue précédemment (non repris dans la grille d'analyse, pour les raisons ergonomiques évoquées) n'ont été cités dans aucun des discours des enseignants interrogés.

### 1.1.2. Problématique abordée

Dans le cadre de ces pratiques enseignantes intégrant les engagements d'EE du PE, différentes problématiques sont explorées selon la nature des pratiques, d'un enseignant à un autre.

Nous remarquons tout d'abord que la problématique du **changement climatique (code 1.2.2.)** est celle la plus étudiée dans les pratiques relevées dans les discours des enseignants. En effet, pour les quatre enseignants concernés, tous abordent cette problématique. Par exemple, l'enseignant OS4 explique à ce sujet : « *Parfois, il y a des choses très concrètes comme l'impact de l'Homme sur l'environnement et on peut bifurquer sur le changement climatique, ce genre de choses* » (18'37''- 18'45''). L'enseignant LSC2, dans le cadre de son cours de néerlandais, et en parlant de l'apprentissage en néerlandais des gestes favorables pour l'environnement : « *Comprendre ...euh... le fonctionnement du réchauffement climatique, l'effet de serre* ».

Ensuite, évoquées conjointement par trois enseignants sur les quatre concernés, les problématiques liées à la **pollution/déchets (code 1.2.3.)**, à la **gestion des ressources naturelles (code 1.2.4.)** et au **gaspillage (code 1.2.5.)** sont très récurrentes dans les pratiques identifiées. Quelques exemples peuvent être soulignés en ce sens. L'enseignant LSC2 évoque « *la réduction du gaspillage* » (17'07''-17'08''), L'enseignante OS3 explique à son tour « *on en est arrivé à voir...euh... la gestion des ressources* » (14'46''- 14'50''). Finalement, l'enseignant OS4 parle également des polluants industriels et des réactions chimiques polluantes dans son cours : « *on peut parler très souvent hein d'industries chimiques, ce genre de choses... on produit beaucoup de... beaucoup de produits chimiques qui peuvent nous aider, mais il y a aussi beaucoup de by-products de tout ça* » (18'06''-18'18'').

Pour la problématique environnementale liée à la **biodiversité (code 1.2.1.)**, seul l'enseignant OS4 en fait mention dans son discours lorsqu'il parle des pratiques qu'il met en place dans son cours de sciences et qui répondent aux engagements d'EE du PE : « *Clairement tout ce qui tourne autour de la biodiversité, la mettre en avant mais aussi montrer que c'est fragile* » (17'28''-17'33'').

### 1.1.3. Timing envisagé

Un autre aspect que nous étudions également dans le cadre de l'intégration des engagements d'EE du PE dans les pratiques des enseignants est le timing dans lequel ces pratiques s'inscrivent. Aussi, les résultats des entretiens pour les quatre enseignants concernés montrent que la majorité de ces pratiques se déroulent sur le court terme (une ou plusieurs périodes de cours sur une semaine) et sur le moyen terme (quelques semaines à quelques mois). Nous notons une absence générale de pratiques s'inscrivant sur le **long terme (code 1.3.3.)** (au moins sur une année scolaire complète).

En effet, trois enseignants sur les quatre concernés intègrent ces pratiques sur le **court terme (code 1.3.1.)** (OS3, OS4, LSC4). Par exemple, l’enseignante OS3 parle des débats ponctuels qu’elle animait sur l’une ou l’autre question qui était amenée par la trame des cours faite par les élèves, le « *plan de classe* », une méthode de pédagogie active issue des pratiques de l’école OS. L’enseignant LSC4 évoque ce caractère ponctuel dans la mise en place de sa propre pratique d’EE en classe : « *On a fait une parenthèse, c’était... voilà, je sais pas ... une petite demi-heure* » (10’44’-10’49’’).

De façon analogue, trois enseignants sur les quatre concernés intègrent ces pratiques sur le **moyen terme (code 1.3.2.)** (OS3, OS4, LSC2). Nous pouvons notamment mettre en évidence les propos de l’enseignant LSC2, qui évoque : « *En 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>, on a cinq thématiques générales et celle... celle de l’environnement c’est une des cinq. Et donc ... euh... a priori c’est ... euh... trois semaines plus ou moins* » (17’37’’-17’48’’). Par ailleurs, l’enseignant OS4 explique également : « *Là ça s’étale plus sur un... une période, par exemple<sup>4</sup>* » (20’32’’-20’35’’).

## 1.2. Eléments facilitateurs et perturbateurs

Les autres objectifs de recherche qui s’inscrivent dans notre étude sont l’identification des éléments facilitateurs et les éléments perturbateurs qui interviennent dans l’élaboration des pratiques enseignantes visant une EE conforme au PE. Ces objectifs répondent aux sous-questions de recherche **Q3** et **Q4** (cf. II.). En préambule à la mise en évidence des résultats détaillés de nos entretiens en ce sens, nous avons construit un diagramme en bâtons décrivant de façon générale la répartition des catégories reprises dans la grille d’analyse, tantôt pour les éléments facilitateurs, tantôt par les éléments perturbateurs, en comptabilisant les occurrences des codes respectifs dans chacun des entretiens<sup>5</sup>. Ce diagramme se trouve à la figure ci-dessous et reprend également le code couleur établi précédemment.

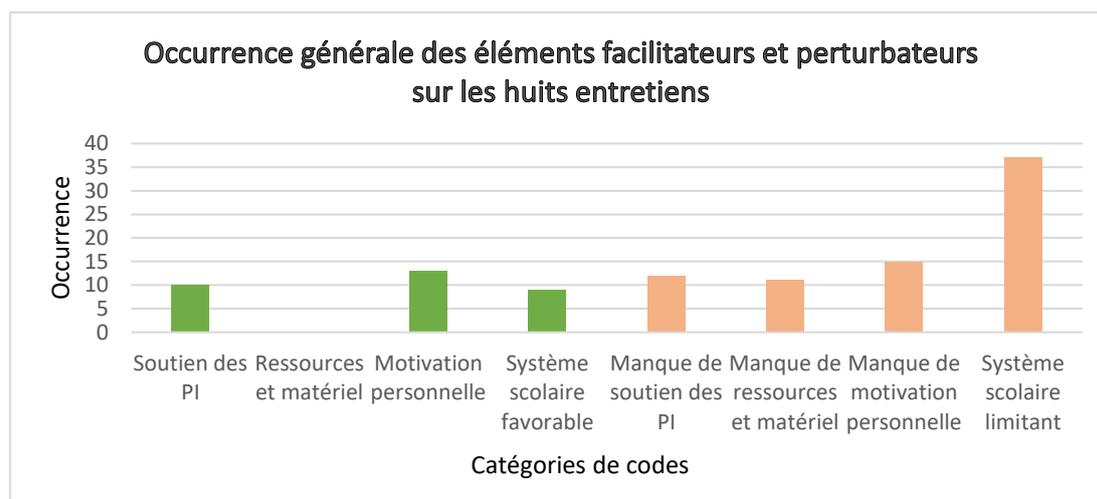


Figure 4 : Occurrence générale des codes au sein des catégories d’analyse

<sup>4</sup> Il est à noter que l’enseignant OS4, en parlant de « période », ne fait pas référence aux périodes journalières de cours (période de 50 minutes). Il parle des périodes annuelles, généralement réparties en quatre à cinq périodes sur une année selon les écoles (environ 2 mois par période).

<sup>5</sup> Cette comptabilisation ne porte que sur la présence ou non d’un code d’analyse, en ne comptant qu’une seule fois par entretien. En d’autres termes, nous ne cumulons pas le nombre de mentions du code au sein d’un même entretien.

Nous constatons la surreprésentation globale des catégories d'éléments perturbateurs dans le discours des enseignants comparativement à celles spécifiques aux éléments facilitateurs. Par ailleurs, nous constatons l'absence totale de la catégorie relative aux ressources et au matériel dans les éléments facilitateurs, ce qui témoigne d'un potentiel levier manquant aux enseignants interrogés. Finalement, nous remarquons également la forte représentation des codes liés à la catégorie « *système scolaire limitant* », qui témoigne de l'obstacle significatif que représente le système scolaire actuel dans la mise en place de pratiques d'EE répondant au PE chez les enseignants de ces deux écoles.

Nous soulignons cependant que seuls les quatre enseignants mettant en place les pratiques étudiées (OS3, OS4, LSC2, LSC4) ont eu l'opportunité de répondre à nos questions relatives aux éléments facilitateurs. Effectivement, dans les faits, ce sont eux qui étaient à même de répondre à ces questions, qui requièrent la mise en place de ces pratiques au préalable pour pouvoir juger des éléments facilitateurs (scénario 1 prévu dans le questionnaire principal du guide d'entretien). Cependant, il en a été tout autrement pour les éléments perturbateurs, où les huit enseignants (tout l'échantillon donc) ont pu répondre aux questions qui s'y rapportent, puisqu'elles s'y prêtent dans les deux scénarios envisagés dans le guide d'entretien :

- si les enseignants mettent en place ces pratiques, ils peuvent identifier les éléments qui ont perturbé la bonne tenue, l'ampleur ou les ambitions de celles-ci ;
- si les enseignants ne les mettent pas en place, ils peuvent identifier les éléments perturbateurs qui ont constitué des obstacles les empêchant de les mettre en place.

Finalement, tous ces résultats seront explorés de manière plus intensive dans la suite de notre étude, par l'analyse horizontale, catégorielle et structurale des discours des enseignants concernés (Quivy et Campenhoudt, 2013).

### **1.2.1. Partenaires internes**

Le contexte collaboratif de l'école avec les partenaires internes (direction, collègues enseignants, élèves, parents) est un autre aspect que nous avons considéré dans notre recherche et que nous avons systématiquement pu identifier dans les discours, que cet aspect soit vu comme un facteur facilitateur ou perturbateur par les enseignants interrogés.

Le principal tremplin évoqué par les enseignants mettant en place une intégration des engagements du PE dans leur discipline correspond au **soutien des élèves (code 2.1.3.)**, par leur implication et leur motivation dans les pratiques d'EE que les enseignants proposent. En effet, quatre enseignants sur les quatre concernés l'évoquent clairement. Nous comprenons donc l'importance que ce soutien représente pour nos enseignants interrogés. Comme exemples illustratifs, nous pouvons notamment citer l'enseignant LSC2 : « *Les élèves sont déjà conscientisés, d'une certaine manière ... donc tu dois pas vraiment faire d'intro sur ... euh... les bases et les concepts* » (18'27''- 18'37''). L'enseignante OS3 va

aussi dans ce sens : « *les élèves ... euh (...) fin c'est eux qui amènent les questions* » (22'58''-23'10''). Inversement, nous remarquons que ce soutien des élèves, lorsqu'il vient à manquer, constitue pour une large majorité des enseignants interrogés un élément perturbateur évident. Ainsi, sept enseignants sur les huit précisent ce caractère limitant d'un **manque de soutien des élèves (codes 3.1.3.)**. L'enseignante OS1 explique : « *Les élèves ne voient pas toujours non plus ... euh... en effet l'intérêt* » (16'13''-16'17''). Par ailleurs, l'enseignante LSC3 souligne également : « *Il reste à côté ceux qui n'ont pas envie d'entendre parler de ces questions-là (...) du coup les élèves, je pense, ne sont pas souvent preneurs...* » (21'07''-21'17''). Ce témoignage de LSC3 vient nuancer les propos de son collègue LSC2 cités au-dessus. Les propos de ces deux enseignantes, corroborés par ceux de LSC1, expliquent aussi qu'il y aurait un lien direct entre ce manque de motivation des élèves pour ces problématiques environnementales et la fragilité socio-économique du public des deux écoles : « *On a un public très peu sensibilisé à l'environnement* » (LSC1, 19'13''-19'16'') ; « *C'est pas un public facile à aborder... (...) une thématique qui, de prime abord, ne les touche pas plus que ça* » (LSC3, 20'13''-20'22'').

Un autre levier positif souligné par trois des quatre enseignants concernés est le **soutien des collègues (code 2.1.2.)**. Il appert que ce soutien semble primordial pour mettre en place les pratiques étudiées, que ce soutien soit moral ou physique. L'enseignant OS4 souligne ce fait : « *Je travaille ... très efficacement, je crois, avec mes collègues euh... à l'école, que ce soient les collègues directs de ma discipline ou les autres* » (23'10''-23'20''). L'enseignant LSC2 met en évidence une collaboration avec son collègue de géographie : « *Avec des élèves d'immersion (...) approfondir vraiment sur certains sujets euh... qui voyaient au cours de géo, et donc là ya eu une petite coordination avec les collègues de géo pour voir ce qu'ils connaissent déjà* » (20'09''-20'20''). A l'inverse, nous n'avons relevé aucun lien dans les discours faisant référence à un **manque de soutien des collègues (code 3.1.2.)** comme élément perturbateur. Ce faisant, nous constatons que le contexte collaboratif entre les enseignants dans leur école respective semble efficace et bien vécu.

En ce qui concerne le **soutien de la direction (code 2.1.1.)** comme élément facilitateur à la mise en place des pratiques étudiées, nous ne relevons que deux enseignants sur quatre qui en font mention (OS4 et LSC2). Par exemple, dans le cadre d'une coordination générale avec le cours de citoyenneté pour traiter notamment de l'intégration des problématiques environnementales dans les différents cours, coordination orchestrée par la direction, l'enseignant LSC2 explique : « *Effectivement la direction, de cette manière-là, euh... a poussé quoi, pour que ça puisse se faire* » (21'40''-21'47''). L'enseignant OS4 précise également, dans le cadre des demandes de visites d'exposition auprès de la direction : « *on nous dit rarement non pour faire une sortie thématique, donc en soi, là ça été vraiment très facile (...) de mettre en place quelque chose* » (22'57''-23'07''). A l'inverse, une partie significative de l'échantillon totale (quatre enseignants sur les huit) soulignent un **manque de soutien de la direction (code 3.1.1.)**, comme élément perturbateur. L'enseignante OS3 dit en ce sens, en parlant de la direction de l'école et de la faible priorité donnée aux questions environnementales, selon elle : « *Ce n'est pas la*

*volonté première (...) d'être intéressé par ça* » (28'07''-28'14''). De son côté, l'enseignante LSC3 précise également le manque de « *soutien de la direction, ou en tout cas des coordinateurs de branche* » (17'31''-17'36'') en ce qui concerne l'impulsion que la direction n'a pas suffisamment donnée, selon elle, pour faire respecter les engagements du PE en matière d'EE.

Finally, le **soutien des parents (code 2.1.4.)** quant à la mise en place des pratiques étudiées est évoqué seulement par l'enseignant OS4, qui précise notamment l'opportunité qu'a constitué le soutien des parents dans le cadre de sa pratique, lors du conseil de participation : « *Il y a des parents qui (...) ont un siège à ce conseil (...) tout à fait sensibles à ce genre de choses* » (26'41''-26'53''). Un **manque de soutien des parents (code 3.1.4.)** comme élément perturbateur est évoqué par l'enseignante OS1, en parlant de parents qui n'appuient pas forcément certains projets mis en place par les collègues : « *Les parents ne savent pas suivre en fait...* » (15'57''-15'59'').

## 1.2.2. Ressources et matériel

Comme évoqué précédemment en introduction de cette analyse horizontale des éléments facilitateurs et perturbateurs, toute la catégorie relative aux **ressources et matériel (code 2.2.)** comme éléments facilitateurs n'est évoqué dans aucun des discours des enseignants. Que ce soit le **financement (code 2.2.1.)**, le **soutien extérieur (2.2.2.)**, les **outils pédagogiques (2.2.3.)** ou les **lieux adéquats (2.2.4.)**, aucun enseignant ne souligne le rôle potentiellement facilitateur de ces ressources, tant il semble que les enseignants n'en ont pas bénéficié dans les pratiques qu'ils ont mises en place. Comme exemple illustratif, l'enseignant LSC4 souligne notamment qu'il n'a pas bénéficié de ressources particulières et qu'il a fait ses propres recherches pour mettre en place sa pratique « *j'ai lu des articles (...) à partir d'articles et de vidéos, Le Monde et cetera* » (16'06''-16'16'').

Cette absence s'est traduite dès lors par un sentiment de manque de ressources et de matériel, perturbant ainsi la mise en place d'une intégration des engagements d'EE du PE au sein des disciplines. Tout d'abord, le **manque d'outils pédagogiques (code 3.2.3)** est souligné par quatre enseignants sur les huit au total. L'enseignante LSC3 dit à ce sujet : « *Des outils pédagogiques qui soient mieux connus (...) et mieux renseignés, je pense que ça doit être quelque chose qui euh... qui doit être retravaillé* » (22'26''-22'39''). L'enseignant OS4 exprime également ce sentiment de manque d'outils mis à disposition : « *On crée tout de zéro...* » (36'31'').

Pour ce qui est du **manque de soutien extérieur (code 3.2.2.)**, trois enseignants de notre échantillon global l'évoque comme facteur limitant la mise en place des pratiques étudiées. L'enseignante OS3 va dans ce sens, en expliquant notamment qu'en tant qu'enjeu essentiel, le sujet de l'environnement devrait faire l'objet d'une plus grande priorité dans la mise à disposition de soutien extérieur, comme des experts, ou une liste d'associations à contacter : « *Ca me paraîtrait logique ouais d'avoir des ressources... une liste de personnes* » (36'47''-36'51''). L'enseignant LSC4 exprime également cela : « *Je trouve que ce qui serait bien, ce serait plus d'avoir quelqu'un de l'extérieur (...) dans mon cours*

*de géo, je pense que par exemple ce serait pertinent » (23'23''-23'38''). De manière plus nuancée, sans pour autant y voir un obstacle externe, l'enseignante OS2 explique : « Je pense qu'il en existe quand même pas mal, j'en ai déjà vu et donc je sais que ça existe, c'est peut-être moi qui les ai pas suffisamment sollicités » (17'22''-17'29'').*

En ce qui concerne le **manque de financement (code 3.2.1.)** comme facteur perturbateur, il est cité dans deux entretiens d'enseignants (OS3 et OS4). Par exemple, l'enseignant OS4 met en évidence le rôle limitateur d'un manque de financement lorsqu'il s'agit de mettre en place des projets sur le long terme : « *Ce soutien-là, il est pas là... les demandes de fonds, il y en a pas encore » (36'40''-36'44'').*

Finalement, ces deux mêmes enseignants soulignent le **manque de lieux (code 3.2.4.)** adéquats, qui limite la nature des pratiques qui peuvent être mises en place. L'enseignante OS3 explique en ce sens : « *Être dans la ville aussi (...) à l'école euh... même le peu de nature qu'on avait y est plus quoi (...) » (36'58''-37'07''). Tandis que l'enseignant OS4 souligne le contexte de l'école, encore en travaux depuis quelques années : « *Les travaux de l'école (...) l'élément perturbateur c'était la construction, en fait... » (36'50-37'11'').**

### **1.2.3. Motivation personnelle**

La motivation personnelle des enseignants à mettre en place ces pratiques étudiées est aussi un aspect facilitateur qui a été très souvent traité dans nos entretiens. L'**intérêt personnel (code 2.3.1.)** pour l'une ou l'autre problématique environnementale, par exemple, revient à l'unanimité dans les quatre entretiens des quatre enseignants concernés. L'enseignante OS3 dit en ces termes : « *(...) c'est une problématique qui m'intéresse depuis euh... longtemps maintenant, ça fait des années » (25'37''-25'41''). A l'inverse, deux enseignants (OS2 et LSC4) sur l'ensemble de l'échantillon (huit enseignants) soulignent l'obstacle que constitue un **manque d'intérêt personnel (code 3.3.1)** pour l'une ou l'autre problématique. En ce sens, l'enseignante OS2 explique qu'elle préfère souvent traité d'autres sujets de société, qui l'intéresse davantage : « *Je choisis souvent de m'engager vers les autres thématiques, style (...) droit des femmes » (18'14''-18'19'').**

Parallèlement, le fait que l'enseignant soit **sensibilisé aux problématiques environnementales (code 2.3.2.)** constitue également, à l'unanimité des enseignants concernés (OS3, OS4, LSC2, LSC4), un levier positif pour la mise en place des pratiques étudiées au sein des disciplines. Par exemple, l'enseignant OS4 décrit sa « *sensibilité à toutes ces questions-là » (29'54''-29'56'') en parlant des problématiques environnementales. Inversement, un **manque de sensibilisation (code 3.3.2.)** sur ces questions est perçu par un enseignant (LSC4) comme un élément qui a perturbé la mise en place dans son cours des pratiques étudiées. Il explique en ce sens : « *Pour d'autres sujets (...) par exemple mes élèves disent des trucs homophobes, là directement je rentre dedans parce que je me sens vraiment sincère par rapport à ça. Mais là... c'est pas que je suis le plus grand pollueur mais (...) quand c'est pas sincère, j'ai l'impression que ça devient de la morale (...) ça fait vite moralisateur » (18'57''-19'38'').**

Sur un autre registre, toujours concernant les leviers de motivation personnelle, un certain **sentiment de légitimité (code 2.3.3.)** pour traiter ces questions environnementales est souligné par l'enseignant OS4. En effet, ce dernier affirme : « *J'ai une formation scientifique, donc euh... fatalement les sujets qui touchent à l'environnement ça fait toujours au moins appel à la science* » (37'53''-38'00''). Ce cas de figure est très isolé dans notre échantillon car, à l'inverse, un **sentiment d'illégitimité (code 3.3.3.)** très présent est souligné par tous les autres enseignants de notre échantillon général. Nous pouvons notamment citer les propos de l'enseignante LSC1, qui exprime qu'elle ne se sent « *pas toujours légitime* » (18'58''-18'59''), ou encore de l'enseignante OS1 qui explique que son manque de connaissance sur les sujets entraîne ce sentiment d'illégitimité : « *Il y a des sujets sur lesquels j'ai vraiment une connaissance très superficielle* » (18'53''-18'56'').

Deux enseignants (OS3 et OS4) mettent en avant un **contexte relationnel sain à l'école (code 2.3.4.)**, qui favorise également leur motivation générale et qui a joué un rôle dans leur motivation à mettre en place des pratiques d'EE. Comme exemple étayant ce constat, l'enseignant OS4 explique que « *c'est vraiment très facile... c'est très facile de mettre en place quelque chose* » (23'04''-23'07''), en parlant du contexte d'entente positive qu'il entretient avec les membres de l'école. A l'inverse, l'enseignante LSC1 donne un exemple où des **problèmes d'ordre relationnel à l'école (code 3.3.5.)** avec une personne-clé ont freiné la mise en place des pratiques qu'elle aurait pu réaliser : « *la relation n'était pas toujours très saine avec elle (...) ça a vite créé des tensions* » (22'21''-22'38'').

En ce qui concerne la **connaissance personnelle du projet d'établissement (code 2.3.5.)**, seuls deux enseignants (OS4 et LSC4) sur les quatre concernés indiquent qu'elle constituait un levier positif pour mettre en place une intégration des engagements du PE dans leur discipline. En ce sens, par exemple, en connaissant les engagements du projet d'établissement, LSC4 explique qu'il ressentait « *une grosse pression sur nous (...) cette idée en tant que prof qu'on organise des choses, de montrer quand même l'exemple* » (9'35''-9'39''). A l'inverse, deux enseignantes (OS1 et LSC3) ont visiblement ressenti que leur **méconnaissance du projet d'établissement (code 3.3.4.)** a constitué un élément limitant la mise en place d'une intégration du PE dans leur discipline. L'enseignante LSC3 évoque notamment cela, en parlant de son manque d'assimilation de ce PE : « *C'est pas quelque chose sur laquelle je suis revenue régulièrement* » (29'22''-29'25''). Un dernier élément évoqué dans les entretiens, exclusivement dans celui de l'enseignante LSC1, est lié à un sentiment de **fatigue (code 3.3.6.)** mentale et physique ressentie dans le métier d'enseignant et qui a empêché de mettre en place des pratiques conformes aux engagements du PE. L'enseignante LSC1 dit en ce sens : « *Cette année honnêtement il y a aussi eu la fatigue... juste la fatigue en fait, du travail* » (19'36''-19'40'').

#### **1.2.4. Système scolaire**

Nous l'évoquions précédemment en introduction de cette partie concernant les éléments facilitateurs et perturbateurs : il semble que le système scolaire soit très fortement perçu par notre échantillon

d'enseignants comme un facteur perturbant la bonne mise en place des engagements d'EE du PE dans le cadre des disciplines scolaires. A l'inverse, certains enseignants trouvent tout de même que certains aspects du système scolaire constitue un levier positif.

Tout d'abord, nous constatons que le fait d'enseigner une discipline avec un **programme scolaire favorable (code 2.4.4.)** à l'intégration de pratiques d'EE conformes au PE est mentionné chez la grande majorité des enseignants concernés (trois enseignants sur quatre). L'enseignant LSC2 met en perspective le programme de son cours (le néerlandais) comme favorable à cette intégration : « *En fait, c'est assez facile dans le sens où il y a tout un volet du programme de langues modernes (...) qui traite de l'environnement, pour le second degré et le troisième degré* » (11'21''-11'37''). Cela est corroboré par l'enseignante OS3, dans son cours de français, qui dit en ce sens : « *Moi c'est beaucoup les compétences et l'argumentation (...) tu fais passer toutes les thématiques que tu veux quoi* » (41'20''-41'26''). A l'inverse, une grande majorité de l'échantillon global (six enseignants sur les huit) a perçu ce **programme scolaire** comme **limitant (code 3.4.1)**. Comme exemple pertinent, nous pouvons notamment citer l'enseignante OS2 qui explique, pour ses disciplines (histoire/géo/sciences sociales) : « *les programmes, qui ... au deuxième degré, dans le cours que je donne (...) ne sont pas liés du tout aux problématiques environnementales, je trouve* » (14'23''-14'36'').

Pour les autres items correspondant à la catégorie du système scolaire favorable, leur caractère facilitateur est perçu de manière plus mitigée par les enseignants concernés. En effet, seuls deux enseignants sur les quatre concernés attestent de ce cas de figure. Dans un premier temps, la présence d'une forme de **décloisonnement des disciplines (code 2.4.1.)** dans les pratiques étudiées est mis en avant, notamment dans le discours de l'enseignant LSC2 : « *Dans l'école, on est beaucoup encourager à faire du co-teaching, à agir de manière transversale, d'autant plus dans les... les classes d'immersion (...) le cadre est propice à... aux décroisonnement des disciplines quoi* » (40'38''-40'58''). A l'inverse, un **cloisonnement des disciplines (code 3.4.3.)** encore trop présent fait obstacle à la mise en place de pratiques d'autres enseignants, comme l'explique par exemple l'enseignante LSC3, qui nuance les propos de l'enseignant LSC2 évoqués précédemment : « *Un travail a été fait quand même cette année pour que...qu'il y ait plus de transversalité dans les cours, mais qui est pas vraiment pas facile à mettre en place (...) on a une méconnaissance dans ce qui se passe dans les autres cours* » (30'12''-30'27''). Plus catégorique, l'enseignante OS3 explique à ce sujet : « *Moi je trouve que ça reste trop cloisonné (...) ça reste euh... chacun de son côté, on n'y arrive pas (...) je trouve que c'est problématique parce que c'est justement des thématiques qui demandent à être travaillées en interdisciplinarité* » (44'10''-44'39''). Dans un autre registre, toujours dans le cadre d'un système scolaire favorable, deux enseignants sur les quatre concernés soulignent la **liberté pédagogique (code 2.4.2.)** dont ils ont bénéficiés et qui a rendu possible la mise en place des pratiques d'EE étudiées. L'enseignant OS4 explique assez clairement cet aspect : « *Il y a quand même une certaine liberté pédagogique mise en*

*avant dans le projet d'établissement (...) donc on peut facilement décider de donner cours en bougeant la classe, en allant dehors » (22'43''-22'56'').*

Un dernier levier positif soulevé par les enseignants concernés, exclusivement par les enseignants de l'école OS, correspond à la mise en place effective de méthodes de **pédagogies actives (code 2.4.3.)**, favorisant l'implication des élèves et spécifiquement dans les pratiques d'EE. Comme exemple parlant, l'enseignante OS3 résume la particularité de ces méthodes de pédagogies actives : *« La pédagogie qui veut qu'on parte de l'intérêt des élèves... enfin, des intérêts des élèves (...) y'a quand même bien toujours une ou deux questions qui ressortent et donc on peut rebondir dessus... y'a le thème Ecologie-Consommation en première deuxième euh... Migration-Climat (...) y'a quand même des thèmes de l'année qui ... favorisent l'émergence de certaines questions chez les élèves » (20'02''-20'35'')*. Ici, l'enseignante OS3 fait référence à une pratique de l'école OS qui consiste à établir des thèmes à aborder de manière transversale dans toutes les disciplines, sur une année scolaire complète.

L'élément perturbateur le plus récurrent parmi nos entretiens est celui que constitue le **rythme scolaire (code 3.4.2)** imposé par le système scolaire classique, comme défini dans le cadre théorique. En effet, ce dernier est mentionné par sept enseignants sur l'échantillon total de huit. Plusieurs témoignages peuvent être mis en lumière, notamment celui de l'enseignante OS2 qui explique que *« les contraintes horaires (...) ça fait qu'en effet on a moins le temps » (20'04''-20'11'')*, ou encore l'enseignante LSC3, engagée à temps partiel, qui explique, pour ses heures de cours, que *« ça reste très court (...) ça passe très vite » (28'03''-28'17'')*. L'enseignant OS4 explique en ce sens qu'il faudrait une *« réflexion (...) sur comment on aménage le temps (...) à l'école (...) une réflexion très systémique qu'il faut avoir... après je ne sais pas si la Ministre est prête à l'entendre » (33'29''-33'45'')*.

Ensuite, nous notons également une fréquente occurrence dans les entretiens (six enseignants sur les huit) du caractère limitant d'une **charge de travail (code 3.4.5.)** quotidienne déjà lourde pour les enseignants et qui freine la volonté de mettre en place des pratiques d'EE ambitieuses et pertinentes vis-à-vis du PE. En ce sens, nous relevons le discours de l'enseignante LSC1, qui met en exergue tantôt les difficultés liées à la gestion de classe dans *« des classes très très difficiles en terme de comportement » (20'30''-20'33)* qu'elle met en parallèle à la situation socio-économique du public scolaire, tantôt le *« côté administratif »* lourd et complexe dans la réalisation d'éventuelles activités d'EE, qui consiste à *« demander l'autorisation à la direction, puis avoir l'autorisation de la direction et s'arranger euh... vraiment avec une multitudes de personnes... c'est souvent dissuasif quoi » (17'45''-17'57'')*. Par ailleurs l'enseignant OS4 est catégorique, en expliquant que *« la charge de travail » (31'55''-31'56'')* est l'élément principal qui le freine, d'autant plus en situation COVID : *« Quand on a énormément de classes à gérer, construire les cours (...) donner les cours, corriger (...) tous les aspects administratifs (...) ça mange tout le temps libre euh... pour mener à bien ce genre de projets » (31'59''-32'27'')*.

Un autre aspect limitant et récurrent, mentionné dans le discours de six enseignants sur huit, est le **manque de gestion globale (code 3.4.6)** du système scolaire en lui-même en ce qui concerne la mise en place des pratiques d'EE. En effet, les enseignants mettent en avant le trop peu d'ambitions et de visions globales du gouvernement dans l'intégration d'engagements harmonieux dans toutes les écoles. L'enseignant OS4 parle de cela en ces termes : « *Au niveau de la gestion des écoles (...) c'est symptomatique du gouvernement, qui disent des choses très générales (...) ça ne ressort pas dans les pratiques du quotidien de l'école, ça dépendra encore quand même toujours de la volonté d'un enseignant, d'une direction* » (45'51''-46'11''). Par exemple, ce même enseignant parle de « *bannir le plastique* » (46'36'') ou encore de rendre le processus de labellisation Eco-schools « *systématique à toutes les écoles* » (48'24''-48'26''). Nous remarquons de nombreuses autres convergences, notamment chez l'enseignante OS3, qui propose des engagements plus institutionnalisés, comme des journées « *repas végétariens* » (28'37'') pour toutes les écoles, ou encore chez l'enseignant LSC4 qui identifie comme « *incontournables* » (32'03'') des partenariats systématiques avec des intervenants externes.

Nous avons pu identifier dans les discours des enseignants interrogés un facteur limitant lié à la situation des **nouveaux enseignants (code 3.4.7.)** dans les écoles. Les discours de cinq enseignants sur huit vont dans ce sens. Par exemple, l'enseignante LSC3 met en évidence les limites de cette situation lorsqu'il s'agit de mettre en place les pratiques d'EE étudiées : « *Dans les premières années, on part peut-être plus pressé, en se disant ok est-ce que mon cours est en ordre, comment je vais gérer ma classe, comment est-ce que je vais gérer euh... la matière, le fait d'être à l'aise à la donner (...) trouver d'abord ses repères (...) avant peut-être d'intégrer des questions comme celles-là* » (17'01''-17'26''). Dans une autre perspective, l'enseignante OS1 vit également cela, malgré son ancienneté. Elle explique notamment la difficulté de collaborer pour d'éventuels projets d'EE avec de nouveaux arrivants dans l'équipe enseignante : « *Avec une équipe qui... qui change, c'est plus difficile... quand t'as des collègues qui viennent de débarquer c'est difficile (...) faut leur laisser le temps d'atterrir* » (20'49''- 21'00'').

Finalement, le dernier facteur limitant que nous avons pu cerner dans les discours des enseignants concerne la **formation des enseignants (code 3.4.4.)**. Nous retrouvons une légère co-occurrence dans leurs discours (trois enseignants sur huit), la définissant comme lacunaire et limitante dans le cadre des pratiques d'EE étudiées. Ces enseignants perçoivent un manque d'aspects environnementaux, à la fois dans la formation initiale des enseignants et dans la formation continue en cours de carrière. L'enseignante OS2 explique notamment : « *En agrégation, on m'a jamais fait faire un cours... préparer un cours, une leçon pour mes élèves là-dessus* » (22'42''- 22'46''). Le discours de l'enseignant LSC4 converge également en ce sens, où il explique qu'il aurait apprécié dans sa pratique qu'il puisse bénéficier d'une meilleure formation continue, en évoquant par exemple l'idée d'organiser une « *journée pédagogique sur comment parler d'environnement dans son cours* » (33'24''-33'29''), à l'instar de ce qui se fait pour d'autres thématiques comme le harcèlement, ou la discrimination.

## 2. Comparaison synthétique des résultats entre les deux écoles

Après cette analyse horizontale et intensive des résultats, nous pensons qu'il serait pertinent d'effectuer une synthèse comparative des tendances générales entre les deux écoles, afin d'identifier les points de convergences ou de divergences dans les discours recueillis précédemment. En effet, dans la mesure où nous avons eu l'occasion d'étudier deux écoles, avec un profil plutôt similaire, il serait dommage de ne pas proposer une brève comparaison en la matière. Ainsi, nous avons construit deux diagrammes en bâtons, un pour chaque école, qui met en perspective l'occurrence des codes d'analyse que nous trouvons dans les discours, à l'instar du diagramme général proposé précédemment. Ces deux diagrammes spécifiques se trouvent en annexe (cf. *Annexe 11*) et, en communication avec les tables de codage (cf. *Annexe 9*), serviront de base pour construire notre comparaison.

Dans un premier temps, nous remarquons de façon générale, une répartition égale entre les deux écoles concernant les enseignants qui mettent effectivement en place une intégration des engagements d'EE du PE dans leur discipline : deux enseignants pour l'école OS, deux enseignants pour l'école LSC. Pour l'école OS, il s'agit d'une enseignante de français (OS3) et d'un enseignant de sciences (OS4), tandis que pour l'école LSC, nous retrouvons un enseignant de néerlandais (LSC2) et un enseignant d'histoire/géo (LSC4). Quant à la nature de ces intégrations, nous remarquons que l'école OS semble la diversifier davantage (campagne de sensibilisation, visite d'exposition, séquences de cours, débats) que l'école LSC (séquences de cours). Toutes les problématiques environnementales considérées sont abordées dans les deux écoles, à l'exception de la biodiversité pour l'école LSC. En ce qui concerne la temporalité dans laquelle s'inscrivent ces intégrations, le long terme est inexploré par les deux écoles, chose qui pourrait notamment s'expliquer par leur date de création relativement récente. Dans un second temps, en ce qui concerne les éléments facilitateurs et les éléments perturbateurs mis en exergue par les enseignants de ces deux écoles, nous remarquons plusieurs points de convergences et de divergences. Nous proposons dans les figures ci-dessous deux graphiques comparant les catégories d'analyse pour les deux écoles, par l'occurrence des codes d'analyse s'y inscrivant.

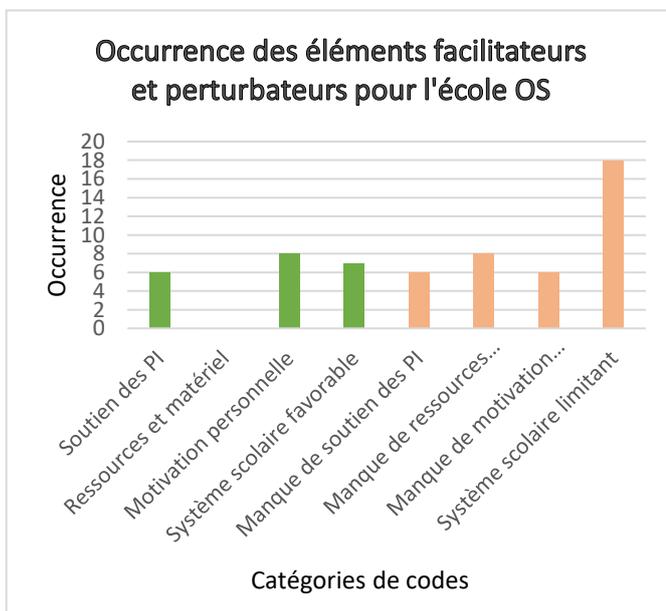


Figure 6 : Occurrence des codes au sein des catégories d'analyse pour l'école OS

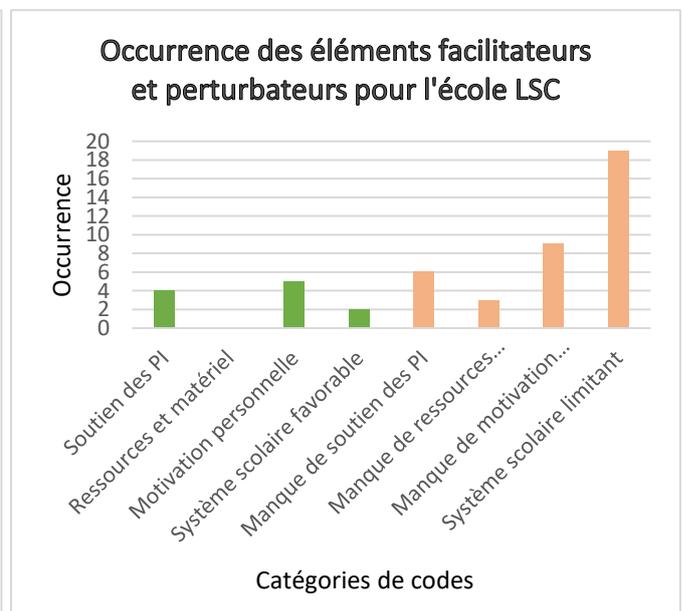


Figure 5 : Occurrence des codes au sein des catégories d'analyse pour l'école LSC

Nous remarquons ainsi que les enseignants concernés de l'école OS semblent davantage être soutenus par les partenaires internes (PI) de l'établissement que pour l'école LSC. Par exemple, nous notons une absence du **code 2.1.4.** associé au **soutien des parents** dans le discours des enseignants concernés dans l'école LSC. Une convergence est à noter dans l'absence conjointe de ressources et matériel mis à disposition des enseignants concernés favorisant la mise en place des pratiques d'intégration du PE étudiées. Nous soulignons également une plus grande occurrence de plusieurs codes liés aux catégories de la motivation personnelle et du système scolaire favorable pour l'école OS. Pour la motivation personnelle, cela s'explique notamment par une absence dans les discours des enseignants de l'école LSC des codes liés au **sentiment de légitimité (code 2.3.3.)** et au **contexte relationnel sain à l'école (code 2.3.4.)**. Pour le système scolaire favorable, ce mauvais « score » de l'école LSC s'explique notamment par une absence des codes liés à la liberté pédagogique (**2.4.2.**) et aux pédagogies actives (**2.4.3.**)<sup>6</sup>. Néanmoins, il convient de modérer cette dernière constatation par le fait que du côté de la catégorie du système scolaire limitant, un score relativement similaire est à noter pour les deux écoles, où les enseignants ressentent globalement les mêmes freins (que ce soient le cloisonnement des disciplines, les programmes scolaires limitant ou encore la charge de travail). Par ailleurs, en ce qui concerne la catégorie signifiant le manque de ressources et de matériel, les enseignants de l'école OS semblent affirmer que ce manque constitue davantage un obstacle à la mise en place intégration des engagements d'EE du PE dans les disciplines. Ceci s'expliquant, entre autres, par la situation des travaux généraux dans l'école OS (comme le précisait l'enseignant OS4 dans notre analyse, par exemple) se traduisant par le code relatif au **manque de lieux adéquats (code 3.2.4.)**. Enfin, nous constatons une plus grande difficulté mentionnée par les enseignants de l'école LSC concernant la catégorie relative au manque de motivation personnelle, qui entrave la bonne intégration du PE dans les disciplines. Ce dernier constat s'expliquerait de plusieurs façons : par un manque de sensibilisation (**code 3.3.2.**) déclaré par certains enseignants envers les problématiques environnementales, par un sentiment d'illégitimité (**code 3.3.3.**) plus marqué et par la présence de problèmes relationnels au sein de l'école (**code 3.3.5.**).

## Partie 4 : Discussion

### 1. Avant-propos

En préambule à la réalisation d'une discussion générale des résultats obtenus, il convient de rappeler le cadre de notre recherche. Pour ce faire, nous rappelons que notre étude souhaite répondre à la question suivante : *Comment les enseignants intègrent dans leurs disciplines les engagements du projet d'établissement de leur école relatifs aux problématiques environnementales ?* Dans l'optique de répondre à cette question, nous avons décliné cette dernière en quatre sous-questions opérationnelles,

---

<sup>6</sup> L'école LSC n'étant pas une école revendiquant une approche pédagogique alternative strictement différente de l'enseignement dit « traditionnel », à l'inverse des pédagogies actives mises en exergue par l'école OS, ce résultat nous semble cohérent.

accompagnées d'hypothèses de recherche. Ces hypothèses trouvaient un ancrage à la fois dans notre vécu dans le métier d'enseignant, mais également dans la théorie identifiée dans le cadre théorique. Par notre travail de recherche, nous tenterions de les confirmer ou de les infirmer. Néanmoins, ces hypothèses n'ont pour réelle vocation que de servir de trame principale pour l'élaboration de toute notre démarche de recherche. En effet, dans le cadre de l'approche qualitative que nous avons adoptée, souhaitant faire la part belle à des méthodes plus inductives (cf. *Partie 2*), nous chercherons également à faire émerger de notre discussion de nouvelles hypothèses de recherche induites, qui pourraient servir pour des études complémentaires ultérieures (cf. *Perspectives et apports de la recherche*). Par ailleurs, comme l'expliquent Quivy et Campenhoudt (2013), malgré l'ancrage théorique des hypothèses de départ et les éventuelles concordances avec les résultats des études de terrains que nous trouverions, ces hypothèses ne pourront pas être considérées comme définitivement vraie.

Pour la structure de cette dernière partie du travail de recherche, nous avons fait le choix d'articuler notre discussion générale des résultats autour de nos sous-questions de recherche, en mettant en avant nos hypothèses initiales et la théorie issue du cadre théorique. Nous discuterons finalement des limites théoriques et méthodologiques de notre travail de recherche.

## **2. Discussion générale des résultats**

### **2.1. Les enseignants les intègrent-ils ? (Q1)**

A cette première sous-question de recherche, nous avons pour hypothèse initiale (**H1**) que les enseignants intègrent bel et bien les engagements environnementaux du PE au sein de leur discipline. Cette hypothèse trouvait un ancrage théorique, notamment dans le rapport de l'AGERS (2014) qui faisait état du rôle du projet d'établissement comme initiateur de pratiques enseignantes favorables à l'EE.

Les résultats de notre enquête de terrain semblent converger en ce sens. En effet, parmi les huit enseignants interrogés, nous avons identifié quatre enseignants (OS3, OS4, LSC2, LSC4) qui mettent effectivement en place une forme d'intégration de ces engagements dans le cadre de leurs disciplines. Le profil de ces quatre enseignants est très variable, couvrant diverses disciplines (français, sciences, néerlandais, histoire/géo), divers âges (23 à 33 ans) et diverses anciennetés<sup>7</sup> (1 an à 4 ans). Au-delà du nombre, ce constat démontre la présence effective d'une intégration du PE dans les pratiques des enseignants.

Bien que l'hypothèse semble se confirmer, nous constatons tout de même que quatre autres enseignants (OS1, OS2, LSC1, LSC3) n'intègrent pas les engagements du PE dans leurs disciplines (latin/culture antique, histoire/géo/sciences sociales, sciences, latin). Le profil de ces quatre autres enseignants est un

---

<sup>7</sup> Nous considérons ici l'ancienneté au sein de l'école, et non pas l'ancienneté totale dans l'enseignement, compte tenu du focus réalisé dans notre recherche sur le projet d'établissement spécifique à l'école.

peu moins varié au niveau des disciplines scolaires (deux enseignants de latin), mais garde une relative diversité d'âges (26 à 34 ans) et d'anciennetés (1 à 4 ans). Par ailleurs, l'enseignante LSC3 est la seule enseignante engagée à temps partiel dans notre échantillon.

## 2.2. Quelles sont les pratiques mises en place dans leurs disciplines ? (Q2)

Pour cette deuxième sous-questions de recherche, nous avons émis deux hypothèses initiales (**H2**, **H3**), disant que les enseignants concernés mettent en place des **débats** en classe et des **séquences de cours** spécifiques à l'une ou l'autre problématique environnementale. Ces hypothèses trouvaient un ancrage théorique dans diverses études (AGERS, 2014 ; Diemer et al., 2015 ; Doussot, 2014 ; La Branche et Milot, 2010 ; Ladage et Redondo, 2020 ; Réseau IDée, 2015).

En ce qui concerne les résultats obtenus par nos entretiens, ils semblent donner raison à nos deux hypothèses, et la complètent avec deux autres pratiques mis en exergue dans les discours des quatre enseignants concernés : la mise en place d'une **campagne de sensibilisation** et des **visites d'exposition** sur le terrain. Plusieurs autres pratiques évoquées dans la littérature précitées n'ont pas été mentionnées dans les discours étudiés.

Par ailleurs, notre étude a permis de mettre en exergue certaines caractéristiques de ces pratiques mises en place (la problématique, la temporalité), même si ces caractéristiques ne font pas directement l'objet d'hypothèses préalablement établies en soi. Elles sont imposées dans la réalisation de l'étude et nous trouvons pertinent le fait de les mettre en exergue. Ainsi, nous remarquons que toutes les problématiques étudiées dans la littérature se reflètent dans les pratiques identifiées dans notre échantillon d'enseignant, à l'exception de la biodiversité dans l'école LSC. Cette différence pourrait notamment s'expliquer par l'ancrage assez scientifique qu'en font les enseignants de cette thématique. En effet, l'enseignant OS4, professeur de sciences, est le seul à l'avoir abordée, tandis que l'enseignant LSC1, professeur de sciences, n'a pas mis en place de pratiques, quelle que soit la problématique. Pour la temporalité, nous avons remarqué une large représentation des pratiques qui s'inscrivent dans le **court terme** et le **moyen terme**, à défaut de projets sur le plus **long terme**.

## 2.3. Quels sont les éléments qui facilitent l'intégration de ces engagements ? (Q3)

Cette sous-question met en exergue deux hypothèses initiales (**H4**, **H5**), qui expliquent qu'un soutien externe dont bénéficient les enseignants les aide (**H4**) et que certaines disciplines sont plus favorables à l'intégration des engagements du PE en matière d'EE (**H5**). Ces hypothèses se reflètent également dans la théorie étudiée précédemment (AGERS, 2014 ; Dionne et Lefebvre, 2022 ; Halin, 2020 ; Pirard, 2011 ; Réseau IDée, 2015 ; Vanhoostenberghe, 2013). Les résultats analysés montrent une **divergence** avec l'**hypothèse du soutien externe (H4)**, qui ne s'est retrouvé dans aucun des discours analysés. Au

contraire, plusieurs enseignants avaient fait mention de cette absence comme un obstacle net à toute intégration. Dès lors cette hypothèse initiale ne semble pas être confirmée. Une explication possible, qui servirait dès lors d'**hypothèse induite**, serait que les jeunes écoles (comme les écoles OS et LSC) n'auraient pas encore la possibilité logistique de faire appel à des aides extérieures. **Une autre hypothèse induite** serait que le contexte COVID n'aurait pas facilité la mise en place de partenariats externes, ce qui a été évoqué par certains enseignants. Pour ce qui est de l'**hypothèse des programmes scolaires favorables (H5)**, elle semble se **vérifier** dans les résultats, qui ont montré, par exemple, une plus grande facilité pour les cours de langues modernes à introduire les pratiques étudiées dans leurs disciplines (OS3 et LSC2). Ce fut le cas aussi pour la discipline scientifique pour l'enseignant OS4.

En plus de ces simples hypothèses, les entretiens ont mis en exergue des éléments facilitateurs que nous retrouvons dans la littérature étudiée. Nous retrouvons, par exemple, l'idée de la **motivation personnelle des enseignants** (traduite sous plusieurs indicateurs) comme levier positif, à la lumière de ce qu'expliquent Viau (2004) et Eccles et Wigfield (2002) concernant les facteurs de motivation intrinsèque et extrinsèque. Un autre exemple, fortement représenté dans l'étude de l'échantillon, étant le levier positif que constitue le **soutien des partenaires de l'école**, que ce soient la direction, les élèves, les collègues ou les parents. Ce qui ressortait particulièrement de nos entretiens étant la forte importance perçue pour le **soutien des élèves** et des **collègues**. Par ailleurs, l'idée d'une **interdisciplinarité** (décloisonnement des disciplines) comme élément facilitateur est également revenu dans les discours, conformément à ce que la littérature étudiée expliquait en ce sens (AGERS, 2014 ; Almeida, 2015 ; Diemer et al., 2015 ; Dionne et Lefebvre, 2022 ; FWB, 2013 ; Imbert, 2010 ; Pirard, 2011 ; Réseau IDée, 2015 ; Vanhoostenberghe, 2013).

En parallèle, notre étude de terrain a mis en évidence d'autres éléments facilitateurs, non cités cette fois dans la littérature consultée : l'implantation d'une **pédagogie active** dans l'école et la **connaissance du PE**. En effet, que ce soit perçu comme un facteur permettant de mieux impliquer les élèves dans les processus d'apprentissage d'EE (partir de leurs intérêts et de leurs questions pour construire les cours, comme mentionné par l'enseignante OS3) ou d'implémenter plus facilement une interdisciplinarité dans les pratiques d'EE (les thèmes de l'année, comme mentionné par OS3), les pédagogies actives seraient manifestement des leviers potentiellement intéressants, ce qui constitue une **hypothèse induite** à partir de notre étude de terrain. En ce qui concerne la connaissance du PE, elle représente effectivement un levier positif pour plusieurs enseignants (notamment OS3 et OS4).

## **2.4. Quels sont les éléments qui perturbent l'intégration de ces engagements ? (Q4)**

Finalement, en ce qui concerne cette dernière sous-question de recherche, elle renvoie à plusieurs hypothèses initiales que nous avons émises (**H6, H7, H8, H9**). Ces hypothèses décrivent les limites à

l'intégration des pratiques d'EE que nous voyions à travers les items suivants : **charge de travail** des enseignants (**H6**) ; le **manque d'intérêt** pour les problématiques environnementales et de **sensibilisation des enseignants** envers celles-ci (**H7**) ; la **méconnaissance des engagements du PE** (**H8**) ; le **manque d'interdisciplinarité** au sein de l'école (**H9**).

Concernant l'**hypothèse de la charge de travail limitante**, les résultats des entretiens **attestent** bien de ce phénomène, qui n'est pas mentionné dans la littérature étudiée. Notre étude montre, en effet, via divers discours des enseignants (notamment LSC1 et OS4), que cette charge de travail est fortement limitante, que celle-ci se traduise par des **tâches administratives** trop lourdes dans la mise en place des pratiques étudiées ou par la **multiplicité des autres tâches** qui incombent aux enseignants dans leur métier (gestion de classe, préparation des cours, évaluation, ...). Pour le cas de l'**hypothèse du manque d'intérêt et de sensibilisation des enseignants**, l'étude de terrain semble **valider** notre postulat de départ. En effet, nous avons identifié chez les enseignants des discours attestant d'un manque à ce niveau-là, que ce soit par un intérêt plus marqué pour d'autres thématiques sociales dans leur cours (OS2, LSC4), ou par une absence avérée de sensibilisation à ces problématiques (LSC4). Cela démontre donc un frein évident lorsque l'on fait reposer la mise en place de ces pratiques d'EE sur **la volonté individuelle d'un enseignant**, au risque que cela ne se fasse tout simplement pas.

L'**hypothèse d'une méconnaissance des engagements du PE** semble également se **vérifier** en la confrontant aux résultats de l'étude de terrain. En effet, nous retrouvons notamment ce facteur limitant chez plusieurs enseignants, qui expliquent même qu'un rappel à ce projet d'établissement aurait pu renforcer son application par ces derniers. Nous pouvons dès lors souligner comme **hypothèse induite** ce rappel au PE comme incitateur à l'appliquer davantage dans sa pratique enseignante. En parallèle, nous remarquons un cas très particulier qu'est l'enseignant LSC2. Bien qu'ayant déclaré sa méconnaissance des engagements d'EE du PE, ce dernier met en place des activités d'EE qui s'y inscrivent indirectement. Ce cas de figure illustre bien une des conclusions du rapport de l'AGERS (2014) qui expliquait notamment que le PE, même s'il constituait un levier important dans la mise en pratique d'actions d'EE, il n'était pas le seul incitateur possible. Finalement, l'**hypothèse du manque d'interdisciplinarité** (ou un cloisonnement des disciplines) semble également se **vérifier**, tant les enseignants composant notre échantillon soulignent son caractère perturbateur, et ce, dans les deux écoles.

D'autres éléments non évoqués dans la littérature ou non considérés dans nos hypothèses ont aussi été perçus par notre échantillon comme fortement limitants. Les enseignants soulignent notamment un **sentiment d'illégitimité** assez présent, à l'instar de ce que Eccles et Wigfield (2002) expliquent de façon plus générale en parlant de « *self-efficacy* » qui conditionne fortement la motivation des individus. Ce sentiment vient du fait que les enseignants interrogés mettent souvent en confrontation les connaissances scientifiques qui seraient nécessaires et leur manque d'expertise dans ce domaine précis. Or, comme le soulignent plusieurs études du cadre théorique (Doussot, 2014 ; Girault et al., 2007 ;

Ladage et Redondo, 2020 ; Reis et Roth, 2010 ; Sauvé, 1997, 2011), l'éducation à l'environnement ne doit pas se limiter à l'acquisition de savoirs purement disciplinaires et scientifiques, mais se construit par l'acquisition de diverses compétences, divers savoir-faire et savoir-être. De cette situation, nous comprenons qu'il existerait une dissonance entre ce qu'attendent les enseignants d'une EE et ce que la théorie suggère comme approche de l'EE. Ceci constitue une autre **hypothèse induite** dans le cadre de notre recherche. Parallèlement, un manque dans la **formation initiale et continue** des enseignants est perçu par notre échantillon dans une moindre mesure, conformément à la littérature étudiée en ce sens (Almeida, 2015 ; Dionne et Lefebvre, 2022 ; Girault et al., 2007 ; Halin, 2020 ; Imbert, 2010 ; Molina et Villemagne, 2021, Sauvé, 2011).

Les résultats de notre étude montrent également chez les enseignants interrogés une forte volonté d'amélioration de la gestion globale et institutionnelle de l'EE, par la mise en place d'actions et projets harmonieux dans toutes les écoles, sous l'impulsion des décideurs publics et en collaboration avec divers partenaires. Ce **manque de gestion globale** a été perçu comme fortement limitant. Nous pensons que le concept théorique approprié qui s'y rapporterait serait un manque de **gouvernance** au sujet de l'éducation à l'environnement, une gouvernance telle que définie dans la littérature comme une technique de gestion sociale transparente et collaborative (Pitseys, 2010). Une **hypothèse induite** serait dès lors qu'une gouvernance environnementale plus efficace en ce sens pourrait faciliter la mise en place de pratiques d'EE conforme aux exigences d'un PE. Parallèlement à ce manque de gouvernance, un autre élément qu'est le **rythme scolaire** rend ce système scolaire très limitant pour notre échantillon. Ce résultat concorde avec les référents théoriques étudiés en ce sens, qui traitent notamment d'une nécessité de repenser les systèmes horaires (Imbert, 2010 ; Pirard, 2011 ; Vanhoestenbergh, 2013).

Un autre frein majeur que soulignent les enseignants interrogés est le **manque de soutien des élèves**, perçu par plusieurs enseignants à travers le lien qui existerait entre le manque de sensibilisation des élèves aux problématiques évoquées et la **fragilité socio-économique** de ce public. En effet, les deux écoles ont un Indice Socio-Economique (ISE)<sup>8</sup> relativement bas. Dans la littérature considérée, nous retrouvons également directement ou indirectement ce lien, pour la société de manière générale (Bauler et al., 2007), pour les écoles (Hubert, 2019) et spécifiquement pour les élèves (Hirtt, 2019). Une **hypothèse induite** intéressante serait de considérer, par exemple, que les écoles à ISE plus élevé favoriseraient davantage la prise d'engagements d'EE dans le cadre PE et, par extension, une plus grande intégration de ces engagements dans les pratiques enseignantes. Le frein que constitue les **programmes scolaires** est encore, pour beaucoup des enseignants interrogés (six enseignants sur les huit), perçu comme fortement limitant. Ce constat fait écho à une partie de la littérature disponible à ce sujet (Diez et al., 2015 ; Dionne et Lefebvre, 2022 ; Halin, 2020 ; Réseau IDée, 2015) mais nuance fortement les conclusions du rapport de l'AGERS (2014), qui expliquait notamment que les programmes scolaires

---

<sup>8</sup> Indice servant de repère chiffré dans le cadre du Décret « *Encadrement différencié* » de la FWB, visant notamment à cibler les établissements scolaires prioritaires en termes d'accompagnements et de soutiens financiers.

intégraient l'ErE (certains plus que d'autres). La grande majorité des enseignants interrogés perçoivent ces liens (lorsqu'ils existent) comme très faibles, peu cohérents face à l'urgence actuelle et très cadencés par discipline, n'invitant pas à la transversalité. Finalement, il est également apparu dans nos résultats que certains des enseignants interrogés soulignent le statut de **"nouveau" dans le système scolaire** comme facteur perturbateur. Ce constat, bien que ne faisant écho à aucun référent théorique consulté jusqu'alors et à aucune de nos hypothèses initiales, semble intéressant à explorer davantage, dans l'**hypothèse induite** que les pratiques d'EE répondant au PE seraient davantage intégrées dans les pratiques d'enseignants avec plus d'ancienneté.

### 3. Limites de la recherche

Malgré notre volonté de mettre en place une démarche scientifique la moins biaisée possible et la plus fidèle à la théorie sur laquelle nous nous basons, il est évident que celle-ci comporte des limites théoriques et méthodologiques qui viennent nuancer les conclusions que nous tirerons de notre étude.

Dans un premier temps, comme mentionné à de maintes reprises, notre cadre théorique se base essentiellement sur de la littérature scientifique indirectement liée à notre sujet d'étude. Nous parlons de liens indirects puisqu'aucun référent exact ne traite spécifiquement des pratiques enseignantes mises en place en vue d'une intégration du PE (et encore moins au sein de la FWB). Ce dont la littérature étudiée traite, de manière peu extensive d'autant plus, ce sont les pratiques d'EE en tant que telles (plus spécifiquement encore, les pratiques d'ErE, d'ErEDD, ou toute autre variante) dans le cadre scolaire à l'international. Nous partions alors du principe que ces pratiques identifiées dans cette littérature pourraient également s'inscrire dans celles visant une intégration du PE dans les disciplines scolaires. Ce postulat a été utilisé tout le long de notre recherche, que ce soit pour l'identification des pratiques ou la mise en évidence des éléments facilitateurs et perturbateurs. Dans le cadre de cette absence relative de référent scientifique exact, nous avons donc exploré une littérature grise plus spécifique, comme des rapports d'étude, des mémoires d'étudiants jugés pertinents et des documents informatifs du milieu associatif. Tout cela **limite la validité académique** de notre présent travail de recherche.

Dans un second temps, à défaut de disposer de données congruentes en ce sens, nous avons établi une exploration relativement large auprès des PEPE des écoles secondaires bruxelloises afin d'en dresser un état des lieux pertinents sur les liens avec l'EE qui y figurent. Nous soulignons le **caractère non-exhaustif** de cette exploration, tant le nombre d'ORCPO, PO et d'écoles secondaires en FWB est au-dessus de ce qui était possible d'étudier dans le cadre de notre recherche. De plus, la sélection des liens d'EE dans les PEPE a été réalisée sur base de **mots-clés**, certes identifiés dans la littérature explorée, mais choisis, *in fine*, de façon subjective. Par ailleurs, nous avons fait le choix de nous limiter à la ville de Bruxelles et aux écoles secondaires organisées ou subventionnées par la FWB. De par l'hétérogénéité de l'enseignement en Belgique, il nous apparaît assez évident que les résultats obtenus dans notre étude auraient pu fortement varier d'une ville à l'autre ou d'une communauté linguistique à l'autre.

Troisièmement, des limites sont à souligner dans notre approche méthodologique. Tout d'abord, notre approche se voulant qualitative, nous soulignons la **faible validité externe** de ce travail qui n'a pas de réelle visée généralisante, et donc, dispose d'une **transférabilité faible**, comme l'expliquent Dumez (2016) et Quivy et Campenhoudt (2013). Dans le cadre de cette approche qualitative, nous avons opté pour la mise en place d'entretiens semi-directifs, auprès d'un échantillon composé de huit enseignants dans deux écoles. De nouveau, même si ce nombre semble pertinent dans notre approche, celui-ci serait très insuffisant s'il s'agissait de chercher une validité externe.

Ensuite, nous mettons en évidence des limites dans nos méthodes d'échantillonnage à deux niveaux : les écoles et les enseignants. Pour ce qui est des écoles, malgré un début d'approche randomisée, nous avons été contraints de choisir une école selon les opportunités qui se présentaient à nous pour l'une d'entre elles (l'école OS). En effet, cette dernière étant l'école où nous enseignons en ce moment, nous parlons ainsi d'**échantillon de convenance**, comme le définissent Royer et Zarlowski (2014), limitant la **représentativité** de cet échantillon, déjà peu présente compte tenu du faible nombre d'écoles étudiées, mais également sa **transférabilité**. Les écoles sélectionnées sont également toutes les **deux relativement jeunes**, ce qui entrave de nouveau le transfert de nos résultats pour d'autres écoles moins récentes. Au niveau des enseignants, bien qu'ils aient tous eu l'opportunité de s'inscrire à notre étude *via* le questionnaire préliminaire (mis à disposition de tous), le peu de temps accordé pour cette phase de candidature et l'absence de sélection sur base de critères définis ont fait que notre échantillon final n'est **pas assez diversifié** sur les âges (pas de tranches d'âge au-dessus de 33 ans), l'ancienneté (peu de nomination), ou encore sur la discipline enseignée (pas d'enseignants de mathématiques, ni d'anglais, ni de citoyenneté, ...). Par exemple, compte tenu de la relative jeunesse de l'échantillon d'enseignants, il y a eu une forte présence du facteur "nouveau enseignant" comme limitant dans les discours recueillis. Nous aurions donc affaire à un **biais de sélection**, comme l'explique Royer et Zarlowski (2014).

Durant la phase de passation des entretiens semi-directifs, compte tenu des limites citées précédemment, nous notons un risque accru de renforcer le **biais de désirabilité sociale** (Lugen, s.d. ; Royer et Zarlowski, 2014) parmi les quatre enseignants appartenant à l'école OS, école dans laquelle nous enseignons. Le risque étant que ces enseignants ne répondent pas suffisamment sincèrement aux questions, notamment celles qui les mettraient en porte-à-faux. Néanmoins, nous constatons un impact modéré de ce biais, dans la mesure où certains de ces enseignants n'ont pas hésité, par exemple, à exprimer leur méconnaissance du projet d'établissement de l'école.

Concernant le guide d'entretien, nous avons fait le choix de considérer deux scénarios possibles, qui modifient la trame des questions qui seront posées. De ce fait, nous n'avons laissé qu'aux enseignants du premier scénario l'opportunité de répondre aux questions liées aux éléments facilitateurs, tandis que tous les enseignants avaient l'opportunité de répondre questions relatives aux éléments perturbateurs.

Ce choix méthodologique, bien qu'expliqué de manière cohérente à notre sens précédemment, influence forcément la tendance très marquée pour les éléments perturbateurs dans nos résultats.

Lorsqu'il fallut effectuer la retranscription et l'analyse du discours des enseignants, nous avons choisi de procéder à une retranscription résumée qui balisera et renforcera les nombreux allers-retours que nous ferons dans la réécoute des enregistrements vocaux. Malgré la justification de ce choix (cf. *Partie 2*), cette absence d'une retranscription complète et fidèle du discours met à mal la **reproductibilité** de cette recherche et pourrait questionner la **fiabilité** des conclusions que nous tirerons. Néanmoins, nous avons pris le soin d'insérer de nombreux verbatims, pour chaque enseignant, dans notre analyse et qui viennent corroborer l'articulation logique des liens que nous établissons entre les discours des enseignants. Nous soulignons tout de même que tous ces verbatims ont été choisis de manière subjective parmi les nombreux propos des enseignants, dans un souci de synthèse et pour respecter les contraintes horaires liées à la finalisation de notre travail de recherche.

Finalement, durant la phase de codage des discours des enseignants, nous avons fait le choix de nous baser sur une approche par codage théorique, ancrée dans la théorie préétablie suite à la construction d'une grille de critères et d'indicateurs théoriques, traduite sous la forme d'une grille d'analyse. Ce codage théorique à plusieurs niveaux dans le discours relevé des enseignants, s'il ne se fait que sur base des indicateurs et critères théoriques, est fortement soumis au **risque de circularité** que décrivent Dumez (2016) et Kaufmann (2016). Nous avons ainsi privilégié une approche hybride, corrigeant la grille d'analyse (et le guide d'entretien) grâce aux discours, créant ainsi des codes uniques issus directement des termes employés par les enseignants. Malgré cette volonté de limiter ce risque de circularité, nous constatons tout de même une forte influence de la théorie dans notre grille d'analyse.

## **Conclusion générale, perspectives et apports de la recherche**

Les problématiques environnementales sont multiples, complexes et mettent au défi l'Humanité de revoir au plus vite sa manière d'interagir avec l'environnement naturel et de concevoir son avenir en temps qu'espèce ancrée dans le monde du vivant. Au moment où nous écrivons ces phrases (fin juillet 2022), nous venons déjà de dépasser ce seuil, plus que symbolique, qu'est le « *Jour du Dépassement* ». La nécessité d'agir rapidement et urgemment pour quitter le paradigme productiviste dans lequel nous sommes collectivement embourbés est une évidence appuyée par maintes instances scientifiques internationales. Une façon de réaliser cette transition vers un paradigme plus responsable écologiquement passe par l'éveil des consciences des futurs citoyens : l'éducation à l'environnement auprès des jeunes élèves, comme incitant le changement profond et durable de nos comportements et de nos habitudes de consommation des ressources naturelles.

Ce présent travail de recherche, s'inscrivant dans la réalisation d'un mémoire de fin d'études, avait pour porte d'entrée cette éducation à l'environnement (EE) dans le milieu scolaire, spécifiquement en FWB.

Nous nous sommes intéressés à un moyen mis en avant par les autorités compétentes de ce milieu souhaitant initier un processus d'EE dans les pratiques des enseignants : le projet d'établissement (PE) comme levier incitateur *via* des engagements d'EE énoncés clairement et portés par les membres du personnel. En effet, après une exploration des projets éducatifs, pédagogiques et d'établissement (PEPE), nous avons mis en évidence une évolution dans la prise en considération de l'EE dans ces documents officiels. Nous avons alors entamé une étude de terrain auprès d'enseignants dans deux écoles qui introduisent des engagements en ce sens dans leur PE. L'étude de terrain visait ainsi à comprendre, d'une part, ce que les enseignants faisaient de ces engagements dans leurs disciplines, et d'autre part, les éléments qui ont facilité ou perturbé l'intégration de ces engagements. Tout ceci formait notre problématique de recherche, traduite en une question principale de recherche et des sous-questions (cf. II.).

Les résultats de cette étude de terrain sont très dispersés et ont nécessité la mise en place d'une structuration logique afin d'envisager une analyse pertinente. Ces résultats démontrent une **concordance** avec la plupart de nos hypothèses de recherche (H1, H2, H3, H5, H6, H7, H8, H9 confirmées) et avec le cadre théorique défini en amont, mais également des **points de divergence** avec une hypothèse de recherche (H4 infirmée) et certains indicateurs théoriques. D'autres résultats de cette étude de terrain révèlent la présence d'**éléments nouveaux**, non considérés préalablement dans notre cadre théorique jusqu'alors (la légitimité, la gestion globale du système scolaire, le statut de nouvel enseignant, ...).

Dans un premier temps, les résultats nous ont montré que des formes d'intégration des engagements du PE dans les pratiques enseignantes sont effectivement mises en place par les enseignants interrogés. Ces formes d'intégration sont le plus souvent des **séquences de cours** et des **débats** animés en classe. Elles traitent globalement de toutes les problématiques environnementales considérées, avec un accent mis sur le changement climatique. Dans notre échantillon, ces pratiques s'inscrivent essentiellement sur le **court terme** et le **moyen terme**.

Dans un second temps, les enseignants mettent en avant le rôle de leviers positifs particulièrement marqués qu'ont joué le **soutien des élèves, des collègues**, l'**intérêt personnel** pour les problématiques environnementales et la **sensibilisation des enseignants** envers celles-ci. D'autres éléments significatifs perçus également comme facilitateurs peuvent être soulignés : le **soutien de la direction**, le **contexte relationnel sain**, la **bonne connaissance du PE**, le **décloisonnement des disciplines**, la **liberté pédagogique**, les méthodes de **pédagogiques actives** et les **programmes scolaires favorables**.

Troisièmement, nos résultats montrent que les enseignants interrogés rencontrent un grand nombre d'éléments perturbant la mise en place des pratiques enseignantes étudiées. Ces enseignants considèrent le **système scolaire** dans son ensemble comme un élément fortement perturbateur. Les éléments de ce système les plus significatifs dans ces discours sont le **rythme scolaire**, les **programmes scolaires**

**limitant**, la **charge de travail**, la **gestion globale**, le **cloisonnement des disciplines** et la situation de **nouvel enseignant**. D'autres éléments comme le **sentiment d'illégitimité**, le **manque de soutien des élèves** et de la **direction**, et le **manque d'outils pédagogiques** sont également très marqués.

A la vue de tous ces résultats, nous pouvons mettre en évidence les apports significatifs que notre recherche amènerait pour le paysage scientifique, pour les professionnels du métier et les autorités compétentes. Tout d'abord, cette recherche a permis de mettre en lumière un phénomène encore inexploré dans la littérature scientifique, en étudiant l'implémentation d'une éducation à l'environnement (au sens large du terme) dans les projets éducatifs, pédagogiques et d'établissement en FWB. Ainsi, en prenant pour point focal le PE et les pratiques d'enseignants qui y répondent, nous initiions un mouvement potentiel vers une plus grande attention envers ce phénomène. Ensuite, en cohérence avec les résultats obtenus dans cette étude, nous sommes en état d'émettre des **recommandations** à destination des autorités compétentes souhaitant mettre en place une intégration efficace des engagements du PE dans les pratiques des enseignants et, *a fortiori*, favoriser l'EE dans les écoles secondaires par ce biais. Il convient néanmoins de souligner qu'idéalement **tous les éléments** mis en évidence dans ce travail de recherche devraient être pris en considération dans l'optique d'assurer une meilleure intégration des engagements du PE. Les recommandations ci-dessous mettent le focus sur les éléments jugés significatifs de par leur forte occurrence dans les discours des enseignants interrogés.

- **Recommandation 1** : Assurer un rappel fréquent et bienveillant des engagements d'EE du projet d'établissement auprès des membres du personnel des écoles, notamment les nouveaux enseignants.
- **Recommandation 2** : Institutionnaliser des pratiques d'EE harmonieuses et ambitieuses dans toutes les écoles secondaires de la FWB, dans l'optique d'une gouvernance environnementale plus efficace et pour limiter la dépendance à la volonté individuelle des enseignants.
- **Recommandation 3** : Promouvoir une « culture d'école » relative à l'EE, de manière à renforcer l'intérêt et la motivation des élèves à traiter des problématiques environnementales.
- **Recommandation 4** : Créer les conditions nécessaires pour instaurer une plus grande part d'interdisciplinarité dans les pratiques enseignantes, notamment en repensant le rythme scolaire relatif aux horaires et à l'articulation des différentes disciplines.
- **Recommandation 5** : Promouvoir des méthodes inspirées des pédagogies actives qui facilitent la mise en place de pratiques d'EE par les enseignants.
- **Recommandation 6** : Faciliter l'accès aux ressources externes (outils, experts) pour favoriser l'accompagnement des enseignants, limiter la surcharge de travail et atténuer le sentiment d'illégitimité que ressentent les enseignants.
- **Recommandation 7** : Repenser les référentiels et programmes scolaires de toutes les disciplines de manière à intégrer plus clairement et extensivement les problématiques environnementales, en privilégiant les entrées interdisciplinaires.
- **Recommandation 8** : Créer un contexte de travail sain et sécurisant, en veillant à soutenir les projets d'EE des membres du personnel et en garantissant une certaine liberté pédagogique.
- **Recommandation 9** : Intégrer plus systématiquement l'EE dans la formation des enseignants.

Enfin, pour conclure cette étude, nous aimerions mettre en évidence les **perspectives de recherche** qui s'ouvrent à tout.e chercheur.euse qui souhaiterait étoffer ce présent travail, y amener d'autres dimensions conceptuelles ou l'affranchir de certaines limites théoriques et méthodologiques identifiées précédemment. Par exemple, il serait possible d'adopter une **approche quantitative** pour cette recherche, en utilisant les codes et catégories déjà identifiées pour construire une enquête par questionnaire et établir une analyse à portée généralisante. Il sera ainsi envisageable d'identifier les points critiques pour l'ensemble des enseignants constituant un échantillon le plus vaste et représentatif possible. Pour ce faire, il sera nécessaire au préalable de se pencher plus précisément et de manière exhaustive sur les PEPE en FWB et sur les liens relatifs à l'EE que l'on pourrait identifier.

Dans notre discussion générale des résultats, nous avons également mis en exergue toute une série d'**hypothèses induites** par notre analyse des résultats. Ces hypothèses induites peuvent servir à la relance de nouvelles recherches explorant leur pertinence théorique et empirique. Comme exemples illustratifs, en paraphrasant ce qui a été dit dans la discussion des résultats, il serait intéressant de reconduire notre étude dans des écoles plus "anciennes", d'ISE plus élevé ou encore de prendre pour point focal le type de pédagogie qui y est pratiqué pour établir des comparaisons plus abouties.

Une autre possibilité de recherche ultérieure pourrait être d'évaluer l'efficacité des engagements d'EE du PE des écoles à mettre en place des pratiques enseignantes visant une EE. En d'autres termes, là où notre étude a posé un constat sur la "topographie" des pratiques enseignantes répondant aux engagements du PE, une autre étude pourrait étudier l'efficacité avec laquelle ces engagements incitent l'avènement de ces pratiques, en identifiant des critères d'évaluation pertinents. Par extension, on pourrait chercher à évaluer l'efficacité de ces pratiques enseignantes à éveiller une conscience écologique et un changement de comportement auprès des élèves. Ces recherches évaluatives pourraient avoir tout leur intérêt, à l'instar de ce que certains chercheurs font sur ce thème (Bogner et al., 2009).

## Bibliographie

- Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique - AGERS (2014). *Evaluation 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*. in [https://v0.reseau-idee.be/www/assises\\_ere\\_be/matinee-multiacteurs/index-pdf/Rapport-inspection-01-juillet-2014.pdf](https://v0.reseau-idee.be/www/assises_ere_be/matinee-multiacteurs/index-pdf/Rapport-inspection-01-juillet-2014.pdf), consulté le 3/07/2022.
- Almeida, S. C. (2015). *Environmental Education in a climate of reforme : understanding teacher educators' perspectives*. Sense Publishers.
- Arrêté du Collège de la Commission communautaire française portant approbation du projet éducatif et pédagogique des établissements d'enseignement primaire, secondaire, ordinaire, et spécial de plein exercice, organisés par la Commission communautaire française, *Moniteur Belge*, 30 septembre 1997.
- Athénée Robert Catteau - ARC (s.d.). *Projet d'établissement de l'Athénée Robert Catteau*. in [https://robertcatteau.weebly.com/uploads/1/3/5/3/135301809/arc\\_projet\\_etablissement-1.pdf](https://robertcatteau.weebly.com/uploads/1/3/5/3/135301809/arc_projet_etablissement-1.pdf), consulté le 3/07/2022.
- Athénée Royal d'Ixelles - ARI (2021). *Projet d'établissement*. in [http://arixelles.be/documents/projet\\_d\\_etablissement\\_2021-2022.pdf](http://arixelles.be/documents/projet_d_etablissement_2021-2022.pdf), consulté le 3/07/2022.
- Athénée Royal de Koekelberg - ARK (2016). *Projet d'établissement*. Récupéré à l'adresse <http://secondaire.arkoekelberg.be/documents/list>, le 2/07/2022.
- Athénée Royal Jean Absil - ARJA (2015). *Projet d'établissement*. in <https://www.absil.eu/uploads/files/projet-d-etablissement-2015-2018-2.pdf>, consulté le 2/07/2022.
- Barthes, A., Tebbaa, O. (2019). Savoirs et conflits de savoirs en éducation à l'environnement et au développement durable : Le cas des dispositifs éco-orientés UNESCO. *Éducation relative à l'environnement*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/ere.3657>
- Bauler, T., Cornut, P., Zaccai, E. (2007). *Environnement et inégalités sociales* (1<sup>e</sup> éd.). Edition de l'Université de Bruxelles.
- Bogner, F. X. et al. (2009). Évaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement grâce à des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Éducation relative à l'environnement: regards-recherches-réflexions*, 8(1). <https://doi.org/10.4000/ere.2157>
- Bourquard, C. (2016). Éducation relative à l'environnement, composante d'une éducation populaire et citoyenne. *Cahiers de l'action*, 47(1). <https://doi.org/10.3917/cact.047.0021>
- Circulaire 7700 relative à l'organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la sanction des études 2020-2021, *Moniteur Belge*, 21 août 2020.
- Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun, *Moniteur Belge*, 3 octobre 2019.

- Collège Jean XXIII - CJ (2021). *Projet d'établissement*. in <https://secondaire.jean23.be/wp-content/uploads/2021/01/Projet-detablissement.pdf>, consulté le 3/07/2022.
- Collège Mattéo Ricci - CMR (s.d.). *Projet pédagogique : présentation générale*. Récupéré à l'adresse <https://collegematteoricci.be/projet-pedagogique/>, consulté le 4/07/2022.
- Commune de Schaerbeek (2004). *Projet éducatif de la commune de Schaerbeek*. in <https://www.afblum.be/educatif/educatif.pdf>, consulté le 2/07/2022.
- Commission Européenne (2001). *Environmental Pressure indicators for EU*. in <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5630393/KS-36-01-677-EN.PDF.pdf/e203abb8-81e1-490d-9416-6ab79f983b05?t=1414770386000>, consulté le 5/07/2022.
- Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné - CPEONS (s.d). *Le projet éducatif et pédagogique du CPEONS*. in [https://www.etudierenhainaut.be/documents/apmw/Projet\\_%C3%A9ducatif\\_CPEONS.pdf](https://www.etudierenhainaut.be/documents/apmw/Projet_%C3%A9ducatif_CPEONS.pdf), consulté le 8/07/2022.
- Convention-Cadre des Nations Unies sur les changements climatiques. (1992, 9 mai). RTNU, vol. 1771, p. 107
- Convention sur la diversité biologique. (1992, 5 juin). RTNU, vol. 1760, p.79
- Coordination Environnement - COREN (2020). *Eco-Schools Bruxelles*, Récupéré à l'adresse <http://www.ecoschools.be/bruxelles/>, le 2/07/2022.
- Décret de la Communauté française définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *Moniteur Belge*, 23 septembre 1997.
- Décret de la Communauté française définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *Moniteur Belge*, 23 septembre 1997, mise à jour le 9 octobre 2018.
- Décret portant assentiment à l'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, *Moniteur Belge*, 12 avril 2012.
- Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, *Moniteur Belge*, le 17 mai 2002.
- Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, *Moniteur Belge*, le 20 mars 2007.
- De l'Autre Côté de l'Ecole - DACE (2018). *Notre projet d'établissement*. Récupéré à l'adresse <https://www.acecole.be/notre-projet-dtablissement>, le 9/07/2022.
- Diemer, A. et al. (2015). Revue de la littérature sur l'éducation relative à l'environnement et l'éducation au développement durable. Dans Diemer A. (dir.), *L'éducation au développement durable dans les Suds : le modèle REDOC* (1<sup>e</sup> éd., p.79-101).

- Diez, A. et al. (2022). L'éducation relative au changement climatique dans la recherche, les politiques climatiques et les curriculums de l'éducation secondaire, *Éducation relative à l'environnement*, 17(1). <http://journals.openedition.org/ere/7877>
- Dionne, L., Lefebvre, I. (2022), L'éducation relative à l'environnement et au changement climatique : l'appui d'ententes internationales pour son institutionnalisation. *Éducation relative à l'environnement*, 17(1). <https://doi.org/10.4000/ere.8543>
- Doussot, S. (2014). Des savoirs disciplinaires au service de l'Éducation au développement durable ? Un cas en formation d'enseignants. *Éducation relative à l'environnement*, 11(1). <https://doi.org/10.4000/ere.821>
- Duarte, R. et al. (2016). Modeling the carbon consequences of pro-environmental consumer behavior. *Applied Energy*, 184(1). <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2015.09.101>
- Dubois, C. et al. (2011). De la politique dans l'ErE ?. *Éducation relative à l'environnement*. 9(1). <https://doi.org/10.4000/ere.1652>
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : toutes les questions clés de la démarche* (2<sup>e</sup> éd.). Vuibert.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivationnal beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1). <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ecole Decroly (2012). *Projets de l'Ecole Decroly*. in [http://www.ecoledecroly.be/wa\\_files/PROJETS\\_202012.pdf](http://www.ecoledecroly.be/wa_files/PROJETS_202012.pdf), consulté le 2/07/2022.
- Ecole Second'Air Singelijn (2016). *Projet d'établissement*. in [https://www.singelijn2r.be/\\_files/ugd/864326\\_a04338eda1514cb18cff31b73b0754d.pdf](https://www.singelijn2r.be/_files/ugd/864326_a04338eda1514cb18cff31b73b0754d.pdf), consulté le 8/07/2022.
- Ecole Secondaire Plurielle Karreveld - ESPK (2019-a). *Projet d'établissement*. in <https://www.espkarreveld.be/wp-content/uploads/2019/01/Projet-d%C3%A9tablissement-2.pdf>, consulté le 2/07/2022.
- Ecole Secondaire Plurielle Karreveld - EPSK (2019-b). *Projets éducatif et pédagogique*. Récupéré à l'adresse <https://www.espkarreveld.be/projet/documents-officiels/projets-educatif-et-pedagogique>, le 2/07/2022.
- Eggermont H. et al. (2020). *World Wildlife Fund - WWF : Rapport Planète Vivante - La Nature en Belgique*. in [https://adfinitas-statics-cdn.s3.eu-west-3.amazonaws.com/wwf/biodiversity-report/pdf/WWF\\_LPR+2019\\_FR\\_web.pdf](https://adfinitas-statics-cdn.s3.eu-west-3.amazonaws.com/wwf/biodiversity-report/pdf/WWF_LPR+2019_FR_web.pdf), consulté le 5/07/2022.
- Enseignement Confessionnel Islamique en Belgique - ECIB (s.d.). *Projet pédagogique*. in <https://lavertusecondaire.be/wp-content/uploads/2021/01/Projet-p%C3%A9dagogique.-vertu.pdf>, consulté le 11/07/2022.
- Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants - FELSI (s.d.). *Projet éducatif et pédagogique des établissements affiliés à la FELSI*. Récupéré à l'adresse <https://www.felsi.eu/projet-%C3%A9ducatif-et-p%C3%A9dagogique>, consulté le 8/07/2022.

- Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB (s.d.-a), *ErE DD : cadre légal*. Récupéré à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=26935&navi=3522>, le 2/07/2022.
- Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB (s.d.-b). *L'organisation générale de l'enseignement*. Récupéré à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667>, le 2/07/2022.
- Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB (s.d.-c). *Annuaire des écoles d'enseignement secondaire ordinaire*. Récupéré à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=25933>, le 2/07/2022.
- Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB (s.d.-d). *Les projets éducatif, pédagogique et d'établissement*. Récupéré à l'adresse [http://www.enseignement.be/index.php?page=25441&navi=379&rank\\_page=25441](http://www.enseignement.be/index.php?page=25441&navi=379&rank_page=25441), le 3/07/2022.
- Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB (s.d.-e). *Compétences terminales*. Récupéré à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296>, le 3/07/2022.
- Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB (s.d.-f). *Référentiels de compétences - les socles de compétences*. Récupéré à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>, consulté le 3/07/2022.
- Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB (s.d.-g). *Les textes fondateurs*. Récupéré à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=25230&navi=12>, le 2/07/2022.
- Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB (s.d.-h). *ErE DD : fiches d'activités*. Récupéré à l'adresse <http://enseignement.be/index.php?page=26929&navi=00>, le 8/07/2022.
- Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB (s.d.-i). *Être enseignant: nomination à titre définitif - engagement à titre définitif*. Récupéré à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2097>, le 14/07/2022.
- Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB (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*. Récupéré à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=26968&navi=3557>, le 2/07/2022.
- Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB (2020). *Les référentiels du tronc commun*. Récupéré à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=28597&navi=4920#documents>, le 3/07/2022.
- Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence : Avis n°3 du Groupe central*. Récupéré à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>, le 3/07/2022.
- Girault Y., et al. (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable : problèmes didactiques. *Éducation relative à l'environnement* 6(1). <https://doi.org/10.4000/ere.3906>
- Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Editions du Centre de recherche et d'information socio-politiques.

- Groupe d'Experts Intergouvernemental sur l'Evolution du Climat - GIEC (2021). *Summary for Policymakers : Climate Change 2021: The Physical Science Basis: Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, in [https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_WGI\\_SPM.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_SPM.pdf), consulté le 5/07/2022.
- Halin, C. (2020). *L'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement fondamental belge francophone : de la théorie à la pratique* [Mémoire de maîtrise, Université Libre de Bruxelles].
- Hirtt, N. (2019). *École, savoirs, climat : Enquête sur les connaissances et la conscientisation des élèves de fin d'enseignement secondaire, à propos du dérèglement climatique*. in <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2019/10/Ecole-savoirs-climat-Aped-2019.pdf>, consulté le 2/07/2022.
- Imbert, M., (2010). *Education à l'Environnement et Institution Scolaire : Qu'est ce qui bloque ? Les freins au développement de l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire française* (1<sup>e</sup> éd.). Editions Universitaires Européennes.
- Institut Bruxellois pour la Gestion de l'Environnement - IBGE (2015). *Les aides pour mener des projets d'éducation à l'environnement en Région bruxelloise*, in [https://www.coren.be/image/s/action/IBGE/ecoschools/6\\_Les\\_aides\\_pour\\_mener\\_des\\_projets\\_deducation\\_a\\_lenvironnement\\_en\\_Region\\_bruxelloise.pdf](https://www.coren.be/image/s/action/IBGE/ecoschools/6_Les_aides_pour_mener_des_projets_deducation_a_lenvironnement_en_Region_bruxelloise.pdf), consulté le 2/07/2022.
- Institut Bruxellois pour la Gestion de l'Environnement - IBGE (2022). *Offre d'accompagnement 2022-2023 pour les écoles secondaires*. Récupéré à l'adresse <https://environnement.brussels/thematiques/ville-durable/leducation-lenvironnement/offre-pedagogique-2022-2023/offre-daccompagnement-2022-2023-pour-les-ecoles-secondaires>, le 3/07/2022.
- Institut Emile Gryzon - IEG (s.d.). *Projet d'établissement*. in [https://ieg.brussels/sites/default/files/2020-10/Projet%20d%27%C3%A9tablissement\\_0.pdf](https://ieg.brussels/sites/default/files/2020-10/Projet%20d%27%C3%A9tablissement_0.pdf), consulté le 2/07/2022.
- Institut Saint-Vincent de Paul - ISVP (s.d.). *Projet d'établissement*. in [https://www.isv.be/\\_files/ugd/566ccb\\_50b7c6ec63814a61a08c50728522299c.pdf](https://www.isv.be/_files/ugd/566ccb_50b7c6ec63814a61a08c50728522299c.pdf), consulté le 3/07/2022.
- Institut El Hikma la Sagesse - IEHS (s.d.). *Projet pédagogique*. Récupéré à l'adresse <https://secondaire.iehs.be/projet-pedagogique/>, le 8/07/22.
- Institut la Vertu - IV (s.d.). *Projet d'établissement*. Récupéré à l'adresse <https://lavertusecondaire.be/projet-etablissement/>, le 8/07/22.
- IPBES (2019). *Global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*. in <https://zenodo.org/record/6417333#.Ysu8BHZBy3A>, consulté le 7/07/2022.
- Kaufmann (2016). *L'entretien compréhensif* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin
- Krtolica, I. (2021). Les racines oubliées de la conscience écologique contemporaine. *Revue internationale et stratégique*, 124(4). <https://doi-org.ezproxy.ulb.ac.be/10.3917/ris.124.0065>

- La Branche, S., Milot, N. (2010). *Enseigner les sciences sociales de l'environnement : un manuel multidisciplinaire* (1<sup>ère</sup> éd.). Presses universitaires du Septentrion. doi :10.4000/books.septentrion.15343
- Ladage, C., Redondo, C. (2020). Tensions entre projet didactique et injonctions pédagogiques : Analyses praxéologiques en éducation au développement durable - tensions. *Educação Matemática Pesquisa*, 22(4). <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i4p487-503>
- Lange, J. M. (2015). Éducation et engagement : La participation de l'École à relever les défis environnementaux et de développement. *Éducation relative à l'environnement*, 12(1). <https://doi-org.ezproxy.ulb.ac.be/10.4000/ere.441>
- Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, *Moniteur Belge*, 6 juillet 1983.
- Lugen, M. (s.d.), *Petit guide de méthodologie de l'enquête*, in [https://uv.ulb.ac.be/pluginfile.php/1939244/mod\\_resource/content/1/Petit\\_guide\\_de\\_m%C3%A9thodologie\\_de\\_l\\_enqu%C3%AAt%C3%A9%20%28Conflit%20li%C3%A9%20au%20codage%20Unicode%29.pdf](https://uv.ulb.ac.be/pluginfile.php/1939244/mod_resource/content/1/Petit_guide_de_m%C3%A9thodologie_de_l_enqu%C3%AAt%C3%A9%20%28Conflit%20li%C3%A9%20au%20codage%20Unicode%29.pdf), consulté le 20 septembre 2020.
- Mettioui, K. (2019). *L'Éducation au Développement Durable vue par l'Éducation relative à l'Environnement*. in <https://www.reseau-idee.be/sites/default/files/media/ere-edd/pdf/OK-EtudeEDD-version%20finale.pdf>, consulté le 12/07/2022.
- Molina, C. E., Villemagne, C., (2021), Quelle place pour la formation à l'environnement des futur.e.s enseignant.e.s en adaptation scolaire et sociale?, *Éducation relative à l'environnement*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/ere.7399>
- Murray, C. K., (2013). What if consumers decided to all 'go green'? Environmental rebound effects from consumption decisions. *Energy Policy*, 54(1). <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2012.11.025>
- Organisation des Nations Unies - ONU (1972). *Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement*, in <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N73/039/05/PDF/N7303905.pdf?OpenElement>, consulté le 1/07/2022.
- Organisation des Nations Unies - ONU (2015-a). *Accord de Paris*, in [https://unfccc.int/files/essential\\_background/convention/application/pdf/french\\_paris\\_agreement.pdf](https://unfccc.int/files/essential_background/convention/application/pdf/french_paris_agreement.pdf), consulté le 2/07/2022.
- Organisation des Nations Unies - ONU (2015-b). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*, in [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_fr.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_fr.pdf), consulté le 2/07/2022.
- Pirard, A. (2011). *Les difficultés relatives au développement de l'Éducation à l'Environnement au sein de l'institution scolaire secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université Libre de Bruxelles].
- Pitseys, J. (2010). Le concept de gouvernance. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 65(1). <https://doi.org/10.3917/riej.065.0207>
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (2013). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Dunod.

- Reis, G., Roth, W.-M. (2010). A Feeling for the Environment: Emotion Talk in/for the Pedagogy of Public Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 41(2). <https://doi-org.ezproxy.ulb.ac.be/10.1080/00958960903295217>
- Réseau d'Information et Diffusion en éducation à l'environnement - IDée (s.d.). *Engagements des Assises de l'ErE DD*. Récupéré à l'adresse <https://www.assises-ere.be/engagements/>, le 9/07/2022.
- Réseau d'Information et Diffusion en éducation à l'environnement - IDée (2014). *Éduquer à l'environnement et au développement durable*, in [https://www.reseau-idee.be/sites/default/files/media/europe/index\\_pdf/manifeste\\_EEDD\\_Fr.pdf](https://www.reseau-idee.be/sites/default/files/media/europe/index_pdf/manifeste_EEDD_Fr.pdf), consulté le 10/07/2022.
- Réseau d'Information et Diffusion en éducation à l'environnement - 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*, in [https://www.reseau-idee.be/parcours-ere/index\\_pdf/parcours-ere.pdf](https://www.reseau-idee.be/parcours-ere/index_pdf/parcours-ere.pdf), consulté le 3/07/2022.
- Réseau d'Information et Diffusion en éducation à l'environnement - IDée (2015). *Synthèse du rapport final - enquête sur l'ErEDD dans les hautes écoles pédagogiques*. in [https://v0.reseau-idee.be/www/assises\\_ere\\_be/HE-pedagogiques/index-pdf/Resultats\\_enquete\\_synthese-fi.pdf](https://v0.reseau-idee.be/www/assises_ere_be/HE-pedagogiques/index-pdf/Resultats_enquete_synthese-fi.pdf), consulté le 3/07/2022.
- Royer, I. et Zarlowski, P. (2014). Échantillon(s). Dans Thiéart R. (dir.), *Méthodes de recherche en management* (1<sup>e</sup> éd., pp. 219-260).
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement* (2<sup>e</sup> éd.). Guérin.
- Sauvé, L. (2011). La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement. Un certain vertige. *Education relative à l'environnement*, 9(1). <https://doi.org/10.4000/ere.1467>
- Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique - SeGEC (2021). *Mission de l'école chrétienne*. in <https://enseignement.catholique.be/wp-content/uploads/2021/07/mec-2021-def.pdf>, consulté le 2/07/2022.
- Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique - SeGEC (2014). *Mission de l'école chrétienne*. in <https://enseignement.catholique.be/wp-content/uploads/2021/07/mec-2021-def.pdf>, consulté le 2/07/2022.
- Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique - SeGEC (s.d.). *Projet pédagogique*. Récupéré à l'adresse <http://lenseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1391>, le 3/07/2022.
- Service Public Fédéral - SPF (2013). *Biodiversité 2020 – Actualisation de la Stratégie nationale de la Belgique*. in <http://biodiversite.wallonie.be/fr/belgique.html?IDC=5588>, consulté le 4/07/2022.
- Singh, P., et al. (2020). *Contemporary Environmental Issues and Challenges in Era of Climate Change* (Singh, R. P. Singh, & V. Srivastava, Eds.; 1st ed. 2020.). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-32-9595-7>
- UNESCO (1978). *L'éducation relative à l'environnement. Les grandes orientations de la Conférence de Tbilissi*, in [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763\\_fre/PDF/032763freo.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763_fre/PDF/032763freo.pdf.multi), consulté le 2/07/2022.

- UNESCO (1975). *Colloque international sur l'Education relative à l'Environnement*. in [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000027608\\_fre/PDF/027608freb.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000027608_fre/PDF/027608freb.pdf.multi), consulté le 10/07/2022.
  
- UNESCO (2015). *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. in <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>, consulté le 12/07/2022.
  
- UNESCO (2021). *Climate education in the spotlight at COP26 : Ministers of Education and Environment meet for historic event*. Récupéré à l'adresse <https://en.UNESCO.org/news/climate-education-spotlight-cop26-ministers-education-and-environment-meet-historic-event>, le 3/07/2022.
  
- Vanhoestenbergh, E. (2013). *Place des relations entre les associations et les écoles secondaires dans le développement de l'Education à l'Environnement Etude de cas en Région de Bruxelles-Capitale* [Mémoire de maîtrise, Université Libre de Bruxelles].
  
- Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire : 3ème congrès des chercheurs en éducation*. in [https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la\\_motivation.pdf](https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf), consulté le 3/07/2022.
  
- Ville de Bruxelles (2014). *Projets éducatif & pédagogique*. in <http://www.brunette.brucity.be/max/projeteducped2014vb.pdf>, consulté le 2/07/2022.
  
- Wallonie-Bruxelles Enseignement - WBE (s.d.). *Projets pédagogique et éducatif de l'Enseignement organisé par la Communauté française*. in [https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/projets\\_educatif\\_et\\_pedagogique.pdf](https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/projets_educatif_et_pedagogique.pdf), consulté le 2/07/2022.
  
- Zaccai, E. (2019). *Deux degrés : les sociétés face au changement climatique* (1<sup>e</sup> éd.). Presses de Sciences PO.

## **Annexes**

Annexe 1 : Organisation générale de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

Annexe 2 : Tableau de correspondance de l'EE dans les projets éducatifs et les projets pédagogiques des ORCPO et des PO

Annexe 3 : Tableau de correspondance de l'EE dans les projets d'établissement des écoles

Annexe 4 : Grille de critères et d'indicateurs théoriques

Annexe 5 : Questionnaire préliminaire pour les entretiens semi-directifs

Annexe 6 : Profilage des enseignants composant l'échantillon

Annexe 7 : Guide d'entretien (VERSION INITIALE)

Annexe 8 : Guide d'entretien (VERSION FINALE)

Annexe 9 : Tables de codage

Annexe 10 : Diagramme en bâtons général des entretiens

Annexe 11 : Diagrammes en bâtons comparatifs des deux écoles

Annexe 12 : Retranscription résumée des entretiens semi-directifs

Annexe 1 : Organisation générale de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

<b>RESEAU D'ENSEIGNEMENT</b>			
<b>Officiel</b>		<b>Libre</b>	
<b>Organisé</b>	<b>Subventionné</b>	<b>Subventionné confessionnel</b>	<b>Subventionné non-confessionnel</b>
<b>ORGANE DE REPRESENTATION ET DE COORDINATION</b>			
Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)	Conseil des Pouvoirs organiseurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS) - Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces <sup>9</sup> (CECP)	Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) - Enseignement Confessionnel Islamique en Belgique (ECIB)	Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI)
<b>POUVOIRS ORGANISATEURS</b>			
Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)	Provinces, Villes, Communes, CoCoF, ...	Diocèses, Congrégations religieuses, asbl, ...	Asbl

<sup>9</sup> Cet organe de représentation n'organisant qu'un enseignement fondamental ordinaire ou spécialisé (maternel et primaire), un enseignement secondaire spécialisé et un enseignement secondaire artistique à horaire réduit, il ne sera pas étudié plus en détails dans le cadre de notre recherche, qui vise essentiellement l'enseignement secondaire ordinaire.

Annexe 2 : Tableau de correspondance de l'EE dans les projets éducatifs et les projets pédagogiques des ORCPO et des PO

Réseau d'enseignement	Organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs	Projet éducatif en lien avec l'éducation à l'environnement	Projet pédagogique en lien avec l'éducation à l'environnement
Réseau officiel organisé	Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)	<p>- « II. Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle (...) L'école les rendra capables de modifier ce qui leur paraît inacceptable en fonction des valeurs qu'ils auront acquises, plutôt que de se résigner et de subir : que ce soit dans leur vie personnelle, dans leur <b>environnement</b>, voire plus largement dans le monde entier, (...) ».</p> <p>- « III. Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures. (...) Celles-ci coexistent dans l'<b>environnement</b> quotidien des jeunes. (...) La rencontre de l'autre, dans un <b>environnement</b> qui favorise les contacts positifs, les solidarités, la mise en œuvre de projets communs, est un gage d'ouverture et de création de lien social (...) » (WBE, 2014).</p>	<p>- « A. Vivre la démocratie au quotidien. En tant qu'<b>environnement</b> dans lequel se déroule une partie essentielle de la vie de l'enfant, (...) »</p> <p>- « C. Ouvrir l'école aux parents et à d'autres partenaires (...) Faire appel aux ressources éducatives de l'<b>environnement</b>. La connaissance et l'exploitation des <b>ressources</b> offertes par l'<b>environnement</b> permettent à la fois d'élargir la palette des ressources disponibles et de préparer les jeunes à tirer parti de ces ressources au-delà de l'école : organiser des rencontres entre les jeunes et des "extérieurs " capables de leur apporter des informations sur une autre culture, un métier, (...) ».</p> <p>- « D. Créer un contexte d'apprentissage favorable. (...) Un des nombreux facteurs qui entrent en jeu (...) réside dans la perception que les élèves ont de la relation étroite qui existe entre les contenus d'enseignement et leur vécu personnel ou entre ceux-ci et leur <b>environnement</b> quotidien ou, encore, entre les matières enseignées et leur projet de vie, tant sur le plan professionnel que social ou affectif ». (WBE, 2014).</p>

Réseau officiel subventionné	Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS – Communes, Provinces, ville de Bruxelles, POP, COCOF, ...)	CPEONS - Aucun lien identifié. (CPEONS, s.d.)	CPEONS - Aucun lien identifié. (CPEONS, s.d.)
		COCOFO - Aucun lien identifié. (Arrêté de la CoCof, 1997)	COCOFO - Aucun lien identifié. (Arrêté de la CoCof, 1997)
		Ville de Bruxelles - Aucun lien identifié. (Ville de Bruxelles, 2014)	Ville de Bruxelles - « (...) <i>faire découvrir aux élèves la richesse de l'histoire, du patrimoine culturel et de l'environnement naturel (...)</i> ». (Ville de Bruxelles, 2014)
		Commune de Schaerbeek - Aucun lien identifié. (Commune de Schaerbeek, 2004)	Commune de Schaerbeek - Aucun lien identifié. (Commune de Schaerbeek, 2004)
		POP - « <i>Une école sensibilisée à l'environnement. Chacun est respecté dans son influence sur l'environnement (...)</i> ». (ESPK, 2019-b)	POP - « (...) <i>Partant du principe que c'est en se mobilisant tous, chacun à son niveau, que nous pourrions redresser le bilan écologique très pessimiste, divers projets sont précisément tournés sur la problématique de l'environnement et de notre impact sur la nature. Dans les discours tenus mais aussi dans des actes concrets du quotidien, nous désirons une « école écologique » qui privilégiera la récupération, le recyclage, le tri (...)</i> ». (ESPK, 2019-b)
Réseau libre subventionné confessionnel	Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC)	- « <i>Chaque génération est invitée à se réapproprier les intuitions fondatrices du projet éducatif, à les confronter aux défis de son époque, à les réinterpréter dans un contexte de mutations culturelles, écologiques, politiques et sociales</i> ». - « (...) <i>D'abord, le milieu de vie scolaire constitue un lieu d'apprentissage d'un rapport harmonieux à l'environnement (...)</i> ».	Aucun lien identifié. (SeGEC, s.d.)

		- « <i>Le respect de la nature. Enfin, orientés par le souci des générations futures, nous faisons de la transformation de notre rapport à la nature un enjeu éducatif majeur. Nous désirons contribuer au développement d'une conscience de l'impact de nos comportements et de notre responsabilité humaine à l'égard du reste du monde vivant et de l'<b>environnement</b> naturel. La <b>justice climatique</b>, la défense de la <b>biodiversité</b>, la lutte contre la <b>pollution</b>, la parcimonie dans l'usage des <b>ressources</b>, font partie intégrante de notre projet éducatif dès l'école maternelle, jusqu'aux ultimes degrés du parcours scolaire</i> ». (SeGEC, 2021)	
	Enseignement Confessionnel Islamique en Belgique (ECIB)	Pas de documents accessibles.	- « (...) <i>Tous les élèves participent aux visites, aux sorties, aux voyages (...) Ces activités extra-muros permettent une approche concrète de l'éducation à la citoyenneté et à l'<b>environnement</b></i> ». (ECIB, s.d.)
Réseau libre subventionné non confessionnel	Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI)	Aucun lien identifié. (FELSI, s.d.)	Aucun lien identifié. (FELSI, s.d.)

- Les termes **en gras** font écho aux mots-clés définis dans le cadre théorique.

Annexe 3 : Tableau de correspondance de l'EE dans les projets d'établissement des écoles

Réseau d'enseignement	Organe de représentation et de coordination	Etablissement scolaire	Projet d'établissement en lien avec l'environnement
Réseau officiel organisé	Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)	Athénée Royal de Koekelberg	<p>- « (...) Outre l'acquisition de savoirs et la maîtrise des compétences, notre enseignement vise à développer les valeurs de respect : de soi, (...) ; <b>de l'environnement</b>, compris comme un intérêt vital pour les générations futures ».</p> <p>- « (...) Afin d'amener les élèves à devenir des citoyens responsables, ces derniers sont invités à : se livrer <b>au tri sélectif des déchets</b> dans les classes en collaboration avec Bruxelles-Environnement ; <b>collecter les piles usagées</b> en partenariat avec BEBAT ; <b>aménager le jardin de notre école</b> (...) <b>Des animations</b> les sensibilisent par ailleurs à la protection de notre planète (...) ».</p> <p>- « (...) Un <b>magasin OXFAM</b> géré par les élèves et l'organisation d'un petit déjeuner OXFAM sensibilisent au <b>développement durable</b> et au commerce équitable. La <b>journée du civisme</b> est mise sur pied, chaque année, avec une thématique nouvelle encourageant des actions ou activités d'éducation à la démocratie, de prévention de la violence, d'éducation à la solidarité ou <b>au respect de l'environnement</b> et des différences ».</p> <p>- « <b>Sensibilisation à l'écologie</b>. Le souci <b>écologique</b> fera l'objet d'une attention constante de tous les membres de l'équipe éducative qui, via des informations extérieures ou en attirant l'attention des élèves sur le <b>respect quotidien de notre environnement</b>, inviteront ces derniers, dès le début de l'année scolaire, à adopter les conduites qui s'imposent en la matière. C'est pourquoi : des travaux d'intérêt général seront parfois privilégiés aux sanctions classiques ; l'école s'inscrit au <b>programme Good Planet Actions</b> afin de sensibiliser les jeunes aux enjeux de demain : alimentation, énergie, <b>eau et biodiversité</b> ; un <b>blog "éco-citoyens de demain"</b> a été créé ; des élèves et des professeurs <b>aménagent le jardin de l'école</b> ». (ARK, 2016)</p>
		Athénée Royal Jean Absil	<p>- « Conformément aux exigences légales, le projet d'établissement aborde successivement les points suivants : (...) 3. Les initiatives prises en matière de rythmes scolaires, d'animation culturelle, d'éducation à la citoyenneté, aux médias, à la santé, <b>à l'environnement</b>, et de promotion des activités sportives (...) ».</p> <p>- « Sensibilisation à la propreté : chaque classe est responsable d'une partie <b>de l'environnement de l'école</b> ».</p> <p>- « Éducation à la santé et <b>à l'environnement</b>. (...) Collecte de <b>bouchons en plastique</b> pour une association. Organisation de <b>journées sans soda</b>. Soutien aux <b>projets contre le tabagisme</b> et autres assuétudes, (...) ». (ARJA, 2015)</p>

		Athénée Royal d'Ixelles	Aucun lien identifié. (ARI, 2021)
Réseau officiel subventionné	Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS – Communes, Provinces, Villes, POP, COCOF, ...)	Institut Emile Gryzon	<p>- « <i>L'école définit ses objectifs en tenant compte : (...) De l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lequel l'école est implantée (...)</i> »</p> <p>- « <b>6. Développement durable.</b> Notre école s'inscrit dans un ensemble de projets de <b>développement durable</b> (...) À titre exemplatif, voici des thèmes et actions envisagés ou déjà entrepris au sein de l'école :</p> <p><b>Mobilité environnementale</b> : installation <b>d'abris à vélo</b> pour inciter les élèves et le personnel à venir à l'école à vélo ; Sensibilisation au tourisme durable ; Attention accordée, lors des voyages scolaires, à <b>l'empreinte écologique</b> du voyage ; <b>Tri des déchets</b> ; Réduction de la <b>consommation de ressources</b> (éclairage, chauffage, eau) ; Encourager, notamment via le secteur Vente du CEFA, <b>les filières du « seconde main »</b> ; Alimentation durable et solidaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Privilégier les produits locaux et de saison ;</li> <li>o Intégrer des produits issus de la pêche durable ;</li> <li>o Intégrer des produits issus du commerce équitable ;</li> <li>o Utilisation de céréales anciennes et paysannes (pain au levain...)</li> <li>o Achats des légumes en circuit court (collaboration avec l'école Redouté-Peiffer et leur potager) ;</li> <li>o <b>Réduction du gaspillage alimentaire et des déchets</b> ; ...</li> </ul> <p><b>L'éducation au développement durable</b> ne concerne pas seulement <b>l'environnement et la gestion des ressources naturelles</b>, mais aussi les aspects de participation et d'équité. Il s'agit de perspectives essentielles pour préparer les élèves à s'engager dans le <b>développement durable</b> ». (IEG, s.d.)</p>
		Ecole Secondaire Plurielle Karreveld	<p>- « (...) Il est l'expression de la mise en pratique, au sein de notre établissement, des différents fondamentaux qui y sont présentés, tous articulés autour de la notion essentielle de respect : respect de soi dans ses désirs, dans ses besoins ; respect des autres ; <b>respect de son environnement</b>, direct ou dans un sens plus large ».</p> <p>- « Ce projet a pour objectifs : (...) le souci du <b>respect de l'environnement</b> (...) ».</p> <p>- « (...) Dès lors, <b>les photocopies</b> sont un complément au cours (articles, extraits de textes, documents annexes...) et non le cours lui-même, en accord par ailleurs avec notre désir <b>de sensibiliser les élèves à la question environnementale</b> ».</p> <p>- « Mettre à profit les théories mathématiques pour découvrir et percevoir son <b>environnement</b> différemment ».</p> <p>- « Favoriser (en classe de découverte ou au sein de l'école) des expériences concrètes et la manipulation des mesures naturelles pour parvenir à des formules ou concepts plus abstraits ». (ESPK, 2019-a)</p>

		Athénée Robert Catteau	- « Afin de mener à bien et d'optimiser ce Projet pédagogique, il est demandé aux élèves de : (...) être respectueux des autres et <b>de l'environnement</b> , tant dans ses actes que par ses gestes et son langage (...) ». (ARC, s.d.)
Réseau libre subventionné confessionnel	Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC)	Collège Matteo Ricci	- « Notre projet vise l'engagement profond des acteurs pour un monde plus juste et <b>écoresponsable</b> (...) nous avons à cœur de les former à l'action responsable, à l'engagement <b>écoresponsable</b> , à la prise de conscience des réalités humaines, sociales et culturelles en vue d'une participation citoyenne à la construction d'une société plus juste et fraternelle ». - « Le Collège veille à développer l' <b>écoresponsabilité</b> . Une <b>éducation à la consommation raisonnée et responsable</b> est donnée dès que l'occasion s'en présente, <b>dans les cours et dehors des cours</b> . Les enseignants ont à cœur d'intégrer la <b>réalité environnementale</b> et sociale <b>dans leurs cours</b> . En pratique, une attention est donnée à la mise à disposition de <b>fontaines à eau</b> , à l'usage obligatoire d'une <b>gourde</b> , à la <b>diminution drastique des déchets de toute nature ...</b> ». - « Nous pratiquons et enseignons l' <b>éco-responsabilité</b> : en ces temps de surconsommation, <b>gaspillage</b> et <b>réchauffement climatique</b> , nous formons votre enfant toute l'année à devenir un futur citoyen <b>éco-responsable</b> : actions de sensibilisation continue, <b>gourdes et fontaines à eau, pique-nique et emballages écologiques</b> en sont des exemples ». (CMR, s.d.)
		Institut Saint-Vincent de Paul	- « Sensibilisation à l' <b>environnement</b> . L'Institut sensibilisera à l' <b>environnement</b> en impliquant tout d'abord l'ensemble de ses acteurs dans le respect et l'entretien journalier des classes, sanitaires, couloirs, cours de récréation et abords de l'école. Il mettra à la disposition de tous des <b>poubelles sélectives</b> afin de promouvoir et de favoriser le <b>recyclage des déchets</b> . Des informations sur l'état de notre planète, des <b>abonnements à différentes revues d'écologie</b> , une approche de l' <b>environnement</b> par thèmes ou sujets, des <b>expositions ou des panneaux de sensibilisation</b> , des <b>thèmes d'année relatifs à la nature</b> , des diffusions de <b>films</b> ou <b>documentaires</b> permettront à tous de prendre conscience que le respect de la nature est un des grands défis du 21 <sup>e</sup> siècle. Une approche plus concrète du milieu naturel ( <b>expositions, visites, actions visant à réduire la consommation d'énergie</b> , ...) permettra aux élèves de connaître le milieu naturel pour mieux le protéger ». (ISVP, s.d.)
		Collège Jean XXIII	- « La volonté rencontrée par chacun de <b>respecter l'environnement</b> s'exprime de différentes manières : <b>préserver les espaces verts, veiller à l'état et à la propreté des espaces de vie commune</b> (locaux, cours, allées, couloirs), favoriser l'existence de locaux spécifiques (à une branche ou une classe) ». (CJ, 2021)
	Enseignement Confessionnel Islamique en Belgique (ECIB)	Institut El Hikma la Sagesse	- « Ecole verte. Notre école s'est engagée dans une réflexion sur les modes de consommation saine, éthique, bio et <b>respectueux de l'environnement</b> et l'impact de chacun sur la nature. A ce titre, nous avons aménagé avec les élèves un <b>potager bio</b>

			<i>dans lequel les élèves prennent conscience des richesses gustatives offerte par la nature. Les élèves ont déjà pu récolter des herbes aromatiques et dans quelques mois, ils pourront récolter les premiers fruits. Nous avons également <b>trois ruches d'abeilles</b> qui donnent du miel et qui sont un formidable outil d'apprentissage de valeurs et de socialisation. Les élèves en sont à leur 3ème récolte de miel en trois ans. De plus, une <b>diététicienne organise des activités</b> avec les élèves en classe mais aussi avec les parents au sein de l'école sur les collations saines, les repas de midi équilibrés et l'importance de l'alimentation bio. Enfin, nous sommes une <b>école zéro déchets</b> et dans ce cadre, nous incitons les parents et les enfants à n'utiliser que des <b>boîtes et gourdes réutilisables</b>, ce qui nous a permis de <b>limiter drastiquement les déchets émis à l'école.</b>» (IEHS, s.d.)</i>
		Institut la Vertu	Aucun lien identifié. (IV, s.d.)
		Institut la Plume	Pas de documents disponibles.
Réseau libre subventionné non confessionnel	Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI)	De l'Autre Côté de l'Ecole	- « <i>Le respect de la nature : C'est la capacité de prendre conscience de son impact <b>écologique</b>, des conséquences de ses actions sur <b>l'environnement</b> et de tenter de réduire cette empreinte</i> ». - « (...) Nous tenterons en toute occasion de développer l'examen critique des jeunes face aux problèmes de société (problèmes économiques, <b>écologiques</b> , sociaux, philosophiques ou culturels) afin de faire progresser leur sens démocratique et de leur permettre de mieux comprendre les bouleversements du monde moderne ». (DACE, 2018)
		Ecole Second'Air Singelijn	« (...) Notion primordiale de bien-être : bien-être social : connaître et comprendre son <b>environnement</b> (...) » (ESAS, 2016)
		Ecole Decroly	- « <i>Le travail expérimental d'observation et de mesure amène une approche raisonnée des phénomènes scientifiques. L'<b>environnement</b> immédiat ou les objets de la vie courante à technologie simple sont souvent utilisés comme substrat de l'apprentissage</i> ». - « (...) c'est en les articulant les uns aux autres, selon des rythmes de développement et d'évolution variables (d'un enfant à l'autre mais aussi chez un même enfant) à la croisée des données internes et des apports de <b>l'environnement</b> au sens large que peu à peu la personnalité de chaque enfant se définira (...) » (Ecole Decroly, 2012)

- Les termes **en gras** font écho aux mots-clés définis dans le cadre théorique et aux actions/projets mis en œuvre dans les écoles.

### Annexe 4 : Grille de critères et d'indicateurs théoriques

Thèmes	Critères	Indicateurs
Pratiques des enseignants	Type de pratiques	Réaliser une campagne de sensibilisation
		Visiter une exposition thématique
		Créer une ou plusieurs séquence(s) de cours
		Tenir un débats en classe
		Réaliser un projet en classe
		Visionner un documentaire/un film
		Ecrire un conte, une histoire
		Créer/utiliser un jeu pédagogique
	Problématique abordée	Réaliser une pièce de théâtre
		Biodiversité
		Changement climatique
		Pollution et déchets
Timing envisagé	Gestion des ressources naturelles	
	Gaspillage	
	Court terme	
	Moyen terme	
Eléments facilitateurs	Soutien des partenaires internes	Long terme
		Soutien de la direction
		Soutien des collègues
		Soutien des élèves
	Ressources et matériel	Soutien des parents
		Financement
		Soutien extérieur (experts, associations, ...)
		Outils pédagogiques
	Motivation personnelle	Lieux
		Intérêt personnel pour les problématiques environnementales
		Sensibilisé aux problématiques environnementales
		Connaissance personnelle du projet d'établissement
Système scolaire favorable	Décloisonnement des disciplines	
	Liberté pédagogique	
	Programme scolaire favorable	
Eléments perturbateurs	Manque de soutien des partenaires internes	Manque de soutien de la direction
		Manque de soutien des collègues
		Manque de soutien des élèves
		Manque de soutien des parents
	Manque de ressources et de matériel	Manque de financement
		Manque de soutien extérieur (experts, associations, ...)
		Manque d'outils pédagogiques
		Manque de lieux
	Manque de motivation personnelle	Manque d'intérêt personnel pour les problématiques abordées
		Non-sensibilisé aux problématiques environnementales
		Méconnaissance du projet d'établissement
		Sentiment de solitude
	Système scolaire limitant	Programme scolaire limitant
		Rythme scolaire
		Cloisonnement des disciplines
		Formation des enseignants (initiale et continue)
	Charge de travail	

## Annexe 5 : Questionnaire préliminaire pour les entretiens semi-directifs

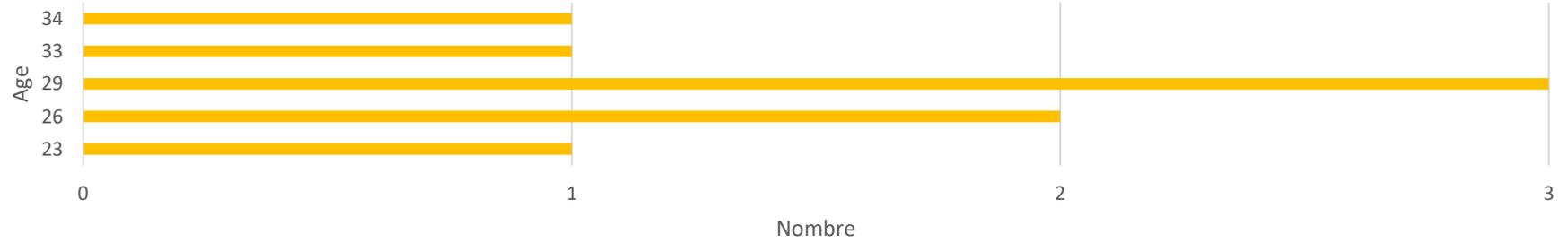
Ce questionnaire préliminaire est à soumettre aux enseignants afin de récolter leurs données personnelles et professionnelles (sur Google Forms via le lien : <https://forms.gle/raUR6ofA6GFrE7J96> ou en version écrite comme présenté ci-dessous), en préparation aux entretiens semi-directifs.

<b>Questionnaire préliminaire</b>	
1. Nom/Prénom	
2. Âge	
3. Intitulé du/des diplôme(s) obtenu(s)	
4. Ancienneté en tant qu'enseignant.e (en date du 30 juin 2022)	
5. Le métier d'enseignant est-il votre premier choix ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
6. Dans quel établissement scolaire enseignez-vous ?	
7. A quel réseau d'enseignement appartient votre établissement scolaire ?	<input type="checkbox"/> Réseau officiel organisé (FWB) <input type="checkbox"/> Réseau officiel subventionné <input type="checkbox"/> Réseau libre subventionné confessionnel <input type="checkbox"/> Réseau libre subventionné non-confessionnel
8. Quel poste principal occupez-vous cette année 2021-2022 (discipline enseignée principalement, année des classes attribuées) ?	
9. Depuis combien d'années enseignez-vous dans votre établissement scolaire actuel (en date du 30 juin 2022) ?	
10. Quel est votre statut ?	<input type="checkbox"/> Je suis nommé.e <input type="checkbox"/> Je suis prioritaire <input type="checkbox"/> Je suis temporaire <input type="checkbox"/> Autre statut : .....
11. Actuellement, vous avez :	<input type="checkbox"/> Un temps plein <input type="checkbox"/> Un temps partiel <input type="checkbox"/> Remplacement à durée déterminée <input type="checkbox"/> Autre : .....
12. A quel(s) moment(s) êtes-vous disponibles pour un entretien d'une durée d'environ 50 minutes, en juillet (dates, heures) ?	
13. Quelle(s) modalité(s) d'entretien vous arrangera(en)t ?	<input type="radio"/> En présentiel <input type="radio"/> En visioconférence
14. Coordonnées email et/ou téléphone pour vous contacter (ces informations resteront confidentielles et ne serviront qu'à vous contacter pour fixer un rendez-vous).	

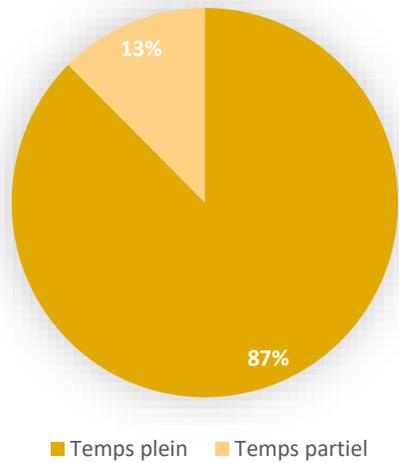
Annexe 6 : Profilage des enseignants composant l'échantillon

Alias	Sexe (H ou F)	Age	Réseau d'enseignement	Ancienneté enseignement	Ancienneté école	Diplômes obtenus	Statut	Charge horaire	Fonction(s)	Premier choix ?
OS1	F	34	Officiel Subventionné	11 ans	4 ans	Master en langues et littératures anciennes classiques, finalité didactique	N	Temps plein	Culture antique, latin et grec en 1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> secondaire	Oui
OS2	F	29	Officiel Subventionné	3,5 ans	2 ans	Master en sciences politiques + AESS en sciences sociales	P	Temps plein	Sciences sociales, histoire et géographie en 4 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> secondaire	Oui
OS3	F	29	Officiel Subventionné	4 ans	4 ans	Master en langues et littératures françaises et romanes + AESS	P	Temps plein	Français en 4 <sup>ème</sup> et 5 <sup>ème</sup> secondaire	Oui
OS4	H	33	Officiel Subventionné	3 ans	3 ans	Bachelier, Master, Doctorat et AESS en sciences biomédicales	P	Temps plein	Sciences (Biologie et Chimie) en 4 <sup>ème</sup> et 5 <sup>ème</sup> secondaire	Non
LSC1	F	26	Libre Subventionné Confessionnel	3 ans	1 an	AESI Sciences Naturelles (Biologie, Chimie, Physique)	P	Temps plein	Sciences en 1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> secondaire	Oui
LSC2	H	29	Libre Subventionné Confessionnel	3 ans	2 ans	AESS Sciences sociales	P	Temps plein	Néerlandais en 2 <sup>ème</sup> , 4 <sup>ème</sup> et 5 <sup>ème</sup> secondaire	Oui
LSC3	F	26	Libre Subventionné Confessionnel	1 an	1 an	Master en langues et littératures anciennes, orientation orientale à finalité approfondie + orientation classique, à finalité didactique	T	Temps partiel	Latin, 1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> secondaire	Non
LSC4	H	23	Libre Subventionné confessionnel	1 an	1 an	AESI Sciences humaines	T	Temps plein	Histoire et Géographie en 1 <sup>ère</sup> et 3 <sup>ème</sup> secondaire	Oui

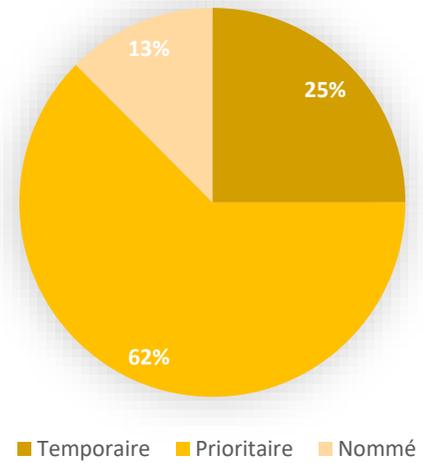
### Age des enseignants



### Charge horaire des enseignants



### Statut des enseignants



Annexe 7 : Guide d'entretien (VERSION INITIALE)

<p align="center"><b>Présentation de l'enquête</b></p>	<p>Je vous remercie tout d'abord pour votre participation à cette enquête.</p> <p>Comme je l'ai précisé dans le questionnaire de pré-entretien, cette enquête porte sur l'intégration des projets d'établissement traitant des problématiques environnementales au sein des disciplines enseignées dans les écoles secondaires. Au terme de cet entretien, j'aimerais atteindre trois objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier la nature des actions réalisées dans le cadre de votre discipline qui répondent au projet d'établissement de votre établissement scolaire en matière d'éducation à l'environnement.</li> <li>- Identifier les éléments facilitateurs, qui viendront favoriser l'avènement de ces actions.</li> <li>- Identifier les éléments perturbateurs, qui viendront entraver leur mise en œuvre.</li> </ul> <p>Par cet entretien, d'une durée d'environ 50 minutes, je vous poserai des questions semi-directives pour guider vos réponses. Néanmoins, soyez tout à fait libre de parler. Je ne suis pas là pour porter un jugement et sachez que les informations personnelles et professionnelles que vous apporterez resteront confidentielles. Ces informations ne serviront qu'à la réalisation de cette étude et ne seront en aucun cas divulguées en dehors du cadre de celle-ci. Votre anonymat sera intégralement respecté.</p> <p>Avez-vous des questions avant de commencer ? Puis-je avoir votre accord pour enregistrer notre conversation ?</p>	
<p><b>Sujet principal</b></p>	<p align="center"><b>QUESTIONS PRINCIPALES</b></p>	<p align="center"><b>SOUS-QUESTIONS DE RELANCE</b></p>
<p><b>Contexte général</b></p>	<p><i>1) Comment décririez-vous vos connaissances des problématiques environnementales qui touchent nos sociétés ?</i></p>	<p><i>Vos connaissances vous semblent-elles suffisantes sur les principales problématiques ? Changement climatique, biodiversité, pollution et gestion des déchets, gaspillage, gestion des ressources, ...</i></p>
	<p><i>2) Pour vous, quel(s) rôle(s) doit jouer l'école dans ces problématiques ? Et les enseignant.e.s ?</i></p>	<p><i>Quels rôles vis-à-vis de la société, des élèves, ... ?</i></p>
	<p><i>3) Dans quelle mesure ces rôles de l'école et des enseignant.e.s ont joué sur votre volonté de devenir enseignant.e ?</i></p>	<p><i>Vous êtes-vous lancé dans ce métier pour ces raisons ?</i></p>

	<i>4) Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez choisi de travailler dans votre établissement scolaire actuel ?</i>	<i>Sont-elles axées sur les problématiques environnementales, par exemple ?</i>
<b>Connaissance du projet d'établissement</b>	<i>5) De manière générale, comment décririez-vous l'engagement de votre école envers la sensibilisation des élèves aux problématiques environnementales ?</i>	<i>Votre école vous semble-t-elle engagée ? Avez-vous des exemples en tête qui le prouveraient ?</i>
	<i>Dans son projet d'établissement, votre école s'engage notamment à : *lire les lignes relatives à l'environnement se trouvant dans le projet d'établissement de l'école*</i> <i>6) Dans quelle mesure êtes-vous au courant de ces engagements ?</i>	<i>Vous êtes-vous informé spontanément de ces engagements ? L'école vous en a-t-elle informé ?</i>
	<i>7) Trouvez-vous que votre école répond à ces engagements ?</i>	<i>Avez-vous des exemples en tête qui le prouveraient ?</i>
<b>PRATIQUES DES ENSEIGNANTS</b>		
<b>Type de pratiques</b>	<i>8) Au sein de votre discipline enseignée, comment intégrez-vous ces engagements inscrites dans le projet d'établissement ?</i>	<i>Quels types d'action, de pratiques pédagogiques, mettez-vous en place ? Campagne de sensibilisation ? Séquence de cours sur l'une ou l'autre thématique ? Visite d'exposition ? Construction d'un hôtel à insectes ?</i>

<p><b>Problématique abordée</b></p>	<p><i>Scénario 1 : l'enseignant.e met en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement.</i></p> <p><i>9) Quelles sont les problématiques environnementales que vous avez intégrées au sein de votre discipline ?</i></p>	<p><i>Scénario 2 : l'enseignant.e ne met pas en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement.</i></p> <p>/</p>	<p><i>Scénario 1 : l'enseignant.e met en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement.</i></p> <p><i>Avez-vous traité du changement climatique ? de la biodiversité ? de la gestion des déchets ? du gaspillage ? de la pollution ? de la gestion des ressources (énergie, eau, métaux) ?</i></p>	<p><i>Scénario 2 : l'enseignant.e ne met pas en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement.</i></p> <p>/</p>
<p><b>Timing envisagé</b></p>	<p><i>10) Combien de temps accordez-vous à ces actions menées au sein de votre discipline ?</i></p>	<p>/</p>	<p><i>Une ou plusieurs périodes de cours sur une semaine ? Quelques semaines à quelques mois ? Au moins sur une année scolaire ?</i></p>	<p>/</p>
<p><b>ELEMENTS FACILITATEURS</b></p>				
<p><b>Soutien des partenaires internes</b></p>	<p><i>11) Avez-vous bénéficié de soutien de la part des partenaires internes à</i></p>	<p>/</p>	<p><i>La direction de l'école vous a-t-elle soutenu ? Et les collègues ?</i></p>	<p>/</p>

	<i>l'école pour vous aider à la bonne intégration de ces actions qui répondent au projet d'établissement ?</i>		<i>Les élèves eux-mêmes ? Les parents ?</i>	
<b>Ressources et matériel</b>	<i>12) Avez-vous bénéficié d'aménagements et de ressources pour vous aider à la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?</i>	/	<i>Avez-vous reçu des financements ? Avez-vous été suivi par des partenaires extérieurs (experts, associations, ...) ? Des outils pédagogiques ? Des lieux adéquats ?</i>	/
<b>Motivation intrinsèque</b>	<i>13) Quels sont les éléments propres à vous-même qui vous ont motivé à la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?</i>	/	<i>Etes-vous intéressé par les problématiques étudiées ? Etes-vous sensibilisé à ces problématiques ? ...</i>	/
<b>ELEMENTS PERTURBATEURS</b>				
<b>Manque de soutien des partenaires internes</b>	*Si les réponses à la question 11 sont négatives, se baser sur ces réponses* <i>14) Le manque de soutien de la part des partenaires</i>	<i>14 bis) Le manque de soutien de la part des</i>	<i>La direction de l'école vous a-t-elle soutenu ? Et les collègues ?</i>	<i>La direction de l'école vous a-t-elle soutenu ? Et les collègues ?</i>

	<i>internes à l'école a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?</i>	<i>partenaires internes à l'école a-t-il perturbé la mise en place d'actions intégrant le projet d'établissement au sein de votre discipline ?</i>	<i>Les élèves eux-mêmes ? Les parents ?</i>	<i>Les élèves eux-mêmes ? Les parents ?</i>
<b>Manque de ressources et de matériel</b>	*Si les réponses à la question 12 sont négatives, se baser sur ces réponses* <i>15) Le manque d'aménagements et de ressources a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?</i>	<i>15) Le manque d'aménagements et de ressources a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?</i>	<i>Qu'en est-il du manque de financements ? De soutien par des partenaires extérieurs (experts, associations, ...) ? D'outils pédagogiques ? De lieux adéquats ? Exemple ?</i>	<i>Qu'en est-il du manque de financements ? De soutien par des partenaires extérieurs (experts, associations, ...) ? D'outils pédagogiques ? De lieux adéquats ? Exemple ?</i>
<b>Manque de motivation intrinsèque</b>	<i>16) Quels sont les éléments propres à vous-même qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?</i>		<i>Manque d'intérêt pour les problématiques étudiées ? Peu sensibilisé ? Sentiment de solitude ? Méconnaissance du PE ?...</i>	

<p><b>Autres (Système scolaire)</b></p>	<p><i>17) Avez-vous été confronté à d'autres éléments non cités qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?</i></p>	<p><i>Le respect du programme scolaire ? Les contraintes de temps ? Le manque de collaboration ? Le cloisonnement des disciplines ? ...</i></p>
<p><b>Conclusion</b></p>	<p>L'entretien arrive à son terme.</p> <p><i>18) Pour conclure, quels seraient, selon vous, les éléments incontournables à mettre en place pour assurer la bonne intégration du projet d'établissement au sein de votre discipline ?</i></p>	
		<p>Je vous remercie pour votre participation.</p> <p>Avez-vous quelque chose à ajouter, que l'on aurait oublié ?</p> <p>Avez-vous des questions ?</p> <p>Je vous rappelle la stricte confidentialité de vos réponses données dans le cadre de cette étude.</p>

Annexe 8 : Guide d'entretien (VERSION FINALE)

<p><b>Présentation de l'enquête</b></p>	<p>Je vous remercie tout d'abord pour votre participation à cette enquête.          Comme je l'ai précisé dans le questionnaire de pré-entretien, cette enquête porte sur l'intégration des projets d'établissement traitant des problématiques environnementales au sein des disciplines enseignées dans les écoles secondaires. Au terme de cet entretien, j'aimerais atteindre trois objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier la nature des actions réalisées dans le cadre de votre discipline qui répondent au projet d'établissement de votre établissement scolaire en matière d'éducation à l'environnement.</li> <li>- Identifier les éléments facilitateurs, qui viendront favoriser l'avènement de ces actions.</li> <li>- Identifier les éléments perturbateurs, qui viendront entraver leur mise en œuvre.</li> </ul> <p>Par cet entretien, d'une durée d'environ 50 minutes, je vous poserai des questions semi-directives pour guider vos réponses. Néanmoins, soyez tout à fait libre de parler. Je ne suis pas là pour porter un jugement et sachez que les informations personnelles et professionnelles que vous apporterez resteront confidentielles. Ces informations ne serviront qu'à la réalisation de cette étude et ne seront en aucun cas divulguées en dehors du cadre de celle-ci. Votre anonymat sera intégralement respecté.</p> <p>Avez-vous des questions avant de commencer ? Puis-je avoir votre accord pour enregistrer notre conversation ?</p>	
<p><b>Sujet principal</b></p>	<p align="center"><b>QUESTIONS PRINCIPALES</b></p>	<p align="center"><b>SOUS-QUESTIONS DE RELANCE</b></p>
<p><b>Contexte général</b></p>	<p><i>1) Comment décririez-vous vos connaissances des problématiques environnementales qui touchent nos sociétés ?</i></p>	<p><i>Vos connaissances vous semblent-elles suffisantes sur les principales problématiques ? Changement climatique, biodiversité, pollution et gestion des déchets, gaspillage, gestion des ressources, ...</i></p>
	<p><i>2) Pour vous, quel(s) rôle(s) doit jouer l'école dans ces problématiques ? Et les enseignant.e.s ?</i></p>	<p><i>Quels rôles vis-à-vis de la société, des élèves, ... ?</i></p>
	<p><i>3) Dans quelle mesure ces rôles de l'école et des enseignant.e.s ont joué sur votre volonté de devenir enseignant.e ?</i></p>	<p><i>Vous êtes-vous lancé dans ce métier pour ces raisons ?</i></p>

	<i>4) Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez choisi de travailler dans votre établissement scolaire actuel ?</i>	<i>Sont-elles axées sur les problématiques environnementales, par exemple ?</i>
<b>Connaissance du projet d'établissement</b>	<i>5) De manière générale, comment décririez-vous l'engagement de votre école envers la sensibilisation des élèves aux problématiques environnementales ?</i>	<i>Votre école vous semble-t-elle engagée ? Avez-vous des exemples en tête qui le prouveraient ?</i>
	<i>Dans son projet d'établissement, votre école s'engage notamment à : *lire les lignes relatives à l'environnement se trouvant dans le projet d'établissement de l'école*</i> <i>6) Dans quelle mesure êtes-vous au courant de ces engagements ?</i>	<i>Vous êtes-vous informé spontanément de ces engagements ? L'école vous en a-t-elle informé ?</i>
	<i>7) Trouvez-vous que votre école répond à ces engagements ?</i>	<i>Avez-vous des exemples en tête qui le prouveraient ?</i>
<b>PRATIQUES DES ENSEIGNANTS</b>		
<b>Type de pratiques</b>	<i>8) Au sein de votre discipline enseignée, comment intégrez-vous ces engagements inscrites dans le projet d'établissement ?</i>	<i>Quels types d'action, de pratiques pédagogiques, mettez-vous en place ? Campagne de sensibilisation ? Séquence de cours sur l'une ou l'autre thématique ? Visite d'exposition ? Construction d'un hôtel à insectes ?</i>

<p><b>Problématique abordée</b></p>	<p><i>Scénario 1 : l'enseignant.e met en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement.</i></p> <p><i>9) Quelles sont les problématiques environnementales que vous avez intégrées au sein de votre discipline ?</i></p>	<p><i>Scénario 2 : l'enseignant.e ne met pas en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement.</i></p> <p>/</p>	<p><i>Scénario 1 : l'enseignant.e met en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement.</i></p> <p><i>Avez-vous traité du changement climatique ? de la biodiversité ? de la gestion des déchets ? du gaspillage ? de la pollution ? de la gestion des ressources (énergie, eau, métaux) ?</i></p>	<p><i>Scénario 2 : l'enseignant.e ne met pas en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement.</i></p> <p>/</p>
<p><b>Timing envisagé</b></p>	<p><i>10) Combien de temps accordez-vous à ces actions menées au sein de votre discipline ?</i></p>	<p>/</p>	<p><i>Une ou plusieurs périodes de cours sur une semaine ?</i></p> <p><i>Quelques semaines à quelques mois ?</i></p> <p><i>Au moins sur une année scolaire ?</i></p>	<p>/</p>

ELEMENTS FACILITATEURS				
<b>Généralités</b>	<i>11) Quels sont les éléments qui ont facilité la bonne intégration de ces actions au sein de votre discipline ?</i>	/	/	/
<b>Soutien des partenaires internes</b>	<i>*Si applicable, poser la question suivante*</i> <i>12) Avez-vous bénéficié de soutien de la part des partenaires internes à l'école pour vous aider à la bonne intégration de ces actions qui répondent au projet d'établissement ?</i>	/	<i>La direction de l'école vous a-t-elle soutenu ? Et les collègues ? Les élèves eux-mêmes ? Les parents ?</i>	/
<b>Ressources et matériel</b>	<i>*Si applicable, poser la question suivante*</i> <i>13) Avez-vous bénéficié d'aménagements et de ressources pour vous aider à la mise en place de ces</i>	/	<i>Avez-vous reçu des financements ? Avez-vous été suivi par des partenaires extérieurs (experts, associations,</i>	/

	<i>actions au sein de votre discipline ?</i>		<i>...) ? Des outils pédagogiques ? Des lieux adéquats ?</i>	
<b>Motivation personnelle</b>	<i>14) Quels sont les éléments propres à vous-même qui vous ont motivé à la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?</i>	/	<i>Etes-vous intéressé par les problématiques étudiées ? Etes-vous sensibilisé à ces problématiques ? ...</i>	/
<b>ELEMENTS PERTURBATEURS</b>				
<b>Généralités</b>	<i>15) Quels sont les éléments qui ont perturbé la bonne intégration de ces actions au sein de votre discipline ?</i>	<i>15 bis) Quels sont les éléments qui ont perturbé la mise en place d'actions intégrant le projet d'établissement au sein de votre discipline ?</i>	/	/
<b>Manque de soutien des partenaires internes</b>	<i>*Si les réponses à la question 12 sont négatives, se baser sur ces réponses*</i> <i>16) Le manque de soutien de la part des partenaires internes à l'école a-t-il perturbé la mise en place de</i>	<i>*Si applicable, poser la question suivante*</i> <i>16 bis) Avez-vous manqué de soutien de la part des partenaires internes à l'école ? Si oui, ce manque</i>	<i>La direction de l'école vous a-t-elle soutenu ? Et les collègues ? Les élèves eux-mêmes ? Les parents ?</i>	<i>La direction de l'école vous a-t-elle soutenu ? Et les collègues ? Les élèves eux-mêmes ? Les parents ?</i>

	<i>ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?</i>	<i>de soutien a-t-il perturbé la mise en place d'actions intégrant le projet d'établissement au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?</i>		
<b>Manque de ressources et de matériel</b>	<p><i>*Si les réponses à la question 13 sont négatives, se baser sur ces réponses*</i></p> <p><i>17) Le manque d'aménagements et de ressources a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?</i></p>	<p><i>*Si applicable, poser la question suivante*</i></p> <p><i>17 bis) Avez-vous manqué d'aménagements et de ressources ? Si oui, ce manque a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?</i></p>	<p><i>Qu'en est-il du manque de financements ? De soutien par des partenaires extérieurs (experts, associations, ...) ? D'outils pédagogiques ? De lieux adéquats ? Exemple ?</i></p>	<p><i>Qu'en est-il du manque de financements ? De soutien par des partenaires extérieurs (experts, associations, ...) ? D'outils pédagogiques ? De lieux adéquats ? Exemple ?</i></p>
<b>Manque de motivation personnelle</b>	<p><i>18) Quels sont les éléments propres à vous-même qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?</i></p>		<p><i>Manque d'intérêt pour les problématiques étudiées ? Peu sensibilisé ? Sentiment de solitude ? Méconnaissance du PE ?...</i></p>	

<b>Autres (Système scolaire)</b>	<i>19) Avez-vous été confronté à d'autres éléments non cités qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?</i>	<i>Le respect du programme scolaire ? Les contraintes de temps ? Le manque de collaboration ? Le cloisonnement des disciplines ? ...</i>
<b>Conclusion</b>	<p>L'entretien arrive à son terme.</p> <p><i>20) Pour conclure, quels seraient, selon vous, les éléments incontournables à mettre en place pour assurer la bonne intégration du projet d'établissement au sein de votre discipline ?</i></p>	
		<p>Je vous remercie pour votre participation.</p> <p>Avez-vous quelque chose à ajouter, que l'on aurait oublié ?</p> <p>Avez-vous des questions ?</p> <p>Je vous rappelle la stricte confidentialité de vos réponses données dans le cadre de cette étude.</p>

\*Les modifications du questionnaire principal sont indiquées **en couleur rouge** dans la **version finale** de ce questionnaire.

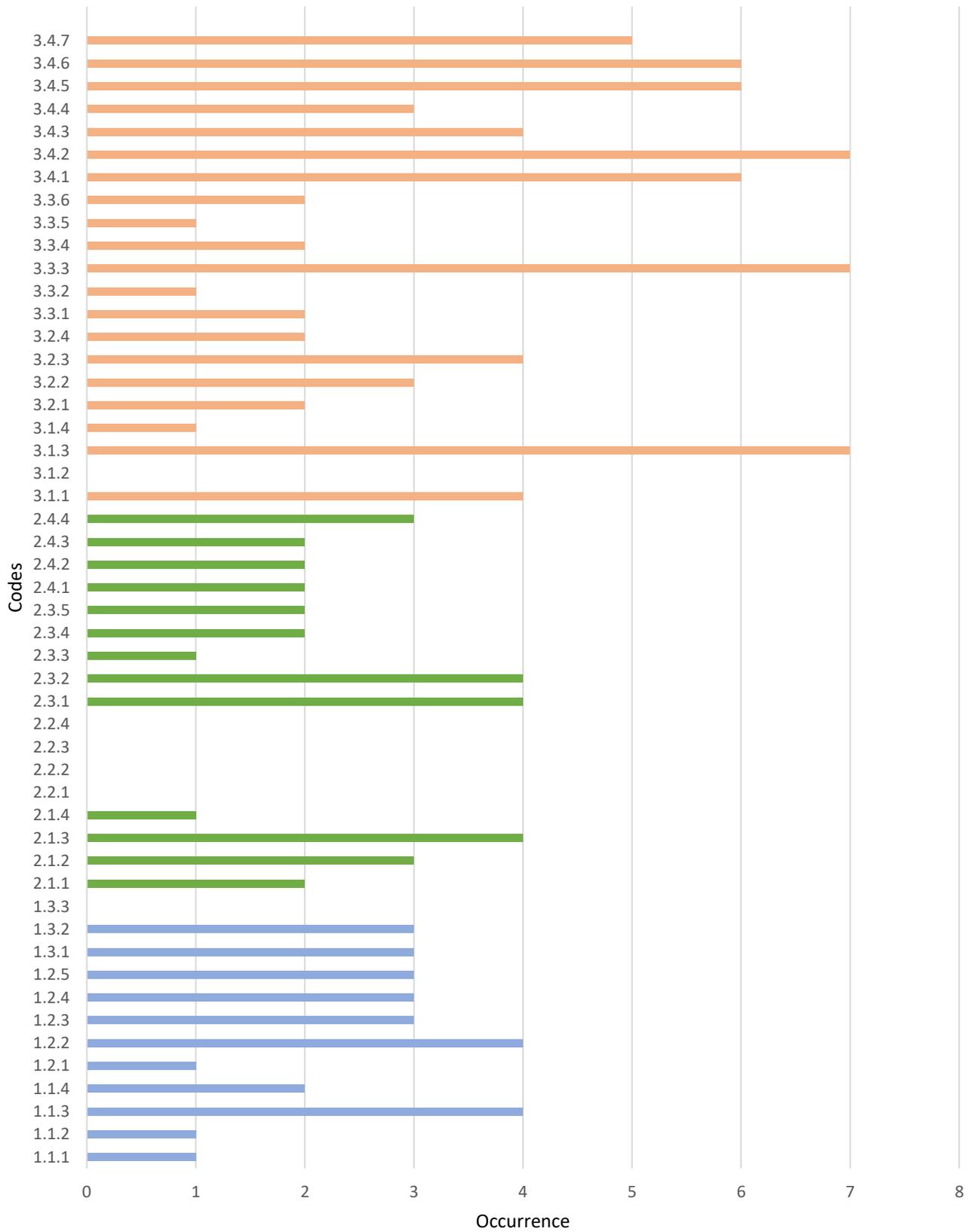
Annexe 9 : Tables de codage

					OS1					OS2					OS3					OS4				
CODAGE	1.1.1		2.4.1		1.1.1		2.4.1		1.1.1		2.4.1		1.1.1		2.4.1		1.1.1		2.4.1					
	1.1.2		2.4.2		1.1.2		2.4.2		1.1.2		2.4.2		1.1.2		2.4.2		1.1.2		2.4.2					
	1.1.3		2.4.3		1.1.3		2.4.3		1.1.3		2.4.3		1.1.3		2.4.3		1.1.3		2.4.3					
	1.1.4		2.4.4		1.1.4		2.4.4		1.1.4		2.4.4		1.1.4		2.4.4		1.1.4		2.4.4					
	1.2.1		3.1.1		1.2.1		3.1.1		1.2.1		3.1.1		1.2.1		3.1.1		1.2.1		3.1.1					
	1.2.2		3.1.2		1.2.2		3.1.2		1.2.2		3.1.2		1.2.2		3.1.2		1.2.2		3.1.2					
	1.2.3		3.1.3		1.2.3		3.1.3		1.2.3		3.1.3		1.2.3		3.1.3		1.2.3		3.1.3					
	1.2.4		3.1.4		1.2.4		3.1.4		1.2.4		3.1.4		1.2.4		3.1.4		1.2.4		3.1.4					
	1.2.5		3.2.1		1.2.5		3.2.1		1.2.5		3.2.1		1.2.5		3.2.1		1.2.5		3.2.1					
	1.3.1		3.2.2		1.3.1		3.2.2		1.3.1		3.2.2		1.3.1		3.2.2		1.3.1		3.2.2					
	1.3.2		3.2.3		1.3.2		3.2.3		1.3.2		3.2.3		1.3.2		3.2.3		1.3.2		3.2.3					
	1.3.3		3.2.4		1.3.3		3.2.4		1.3.3		3.2.4		1.3.3		3.2.4		1.3.3		3.2.4					
	2.1.1		3.3.1		2.1.1		3.3.1		2.1.1		3.3.1		2.1.1		3.3.1		2.1.1		3.3.1					
	2.1.2		3.3.2		2.1.2		3.3.2		2.1.2		3.3.2		2.1.2		3.3.2		2.1.2		3.3.2					
	2.1.3		3.3.3		2.1.3		3.3.3		2.1.3		3.3.3		2.1.3		3.3.3		2.1.3		3.3.3					
	2.1.4		3.3.4		2.1.4		3.3.4		2.1.4		3.3.4		2.1.4		3.3.4		2.1.4		3.3.4					
	2.2.1		3.3.5		2.2.1		3.3.5		2.2.1		3.3.5		2.2.1		3.3.5		2.2.1		3.3.5					
	2.2.2		3.3.6		2.2.2		3.3.6		2.2.2		3.3.6		2.2.2		3.3.6		2.2.2		3.3.6					
	2.2.3		3.4.1		2.2.3		3.4.1		2.2.3		3.4.1		2.2.3		3.4.1		2.2.3		3.4.1					
	2.2.4		3.4.2		2.2.4		3.4.2		2.2.4		3.4.2		2.2.4		3.4.2		2.2.4		3.4.2					
	2.3.1		3.4.3		2.3.1		3.4.3		2.3.1		3.4.3		2.3.1		3.4.3		2.3.1		3.4.3					
	2.3.2		3.4.4		2.3.2		3.4.4		2.3.2		3.4.4		2.3.2		3.4.4		2.3.2		3.4.4					
	2.3.3		3.4.5		2.3.3		3.4.5		2.3.3		3.4.5		2.3.3		3.4.5		2.3.3		3.4.5					
	2.3.4		3.4.6		2.3.4		3.4.6		2.3.4		3.4.6		2.3.4		3.4.6		2.3.4		3.4.6					
	2.3.5		3.4.7		2.3.5		3.4.7		2.3.5		3.4.7		2.3.5		3.4.7		2.3.5		3.4.7					

		LSC1						LSC2						LSC3						LSC4			
CODAGE	1.1.1		2.4.1		CODAGE	1.1.1		2.4.1		CODAGE	1.1.1		2.4.1		CODAGE	1.1.1		2.4.1					
	1.1.2		2.4.2			1.1.2		2.4.2			1.1.2		2.4.2			1.1.2		2.4.2					
	1.1.3		2.4.3			1.1.3		2.4.3			1.1.3		2.4.3			1.1.3		2.4.3					
	1.1.4		2.4.4			1.1.4		2.4.4			1.1.4		2.4.4			1.1.4		2.4.4					
	1.2.1		3.1.1			1.2.1		3.1.1			1.2.1		3.1.1			1.2.1		3.1.1					
	1.2.2		3.1.2			1.2.2		3.1.2			1.2.2		3.1.2			1.2.2		3.1.2					
	1.2.3		3.1.3			1.2.3		3.1.3			1.2.3		3.1.3			1.2.3		3.1.3					
	1.2.4		3.1.4			1.2.4		3.1.4			1.2.4		3.1.4			1.2.4		3.1.4					
	1.2.5		3.2.1			1.2.5		3.2.1			1.2.5		3.2.1			1.2.5		3.2.1					
	1.3.1		3.2.2			1.3.1		3.2.2			1.3.1		3.2.2			1.3.1		3.2.2					
	1.3.2		3.2.3			1.3.2		3.2.3			1.3.2		3.2.3			1.3.2		3.2.3					
	1.3.3		3.2.4			1.3.3		3.2.4			1.3.3		3.2.4			1.3.3		3.2.4					
	2.1.1		3.3.1			2.1.1		3.3.1			2.1.1		3.3.1			2.1.1		3.3.1					
	2.1.2		3.3.2			2.1.2		3.3.2			2.1.2		3.3.2			2.1.2		3.3.2					
	2.1.3		3.3.3			2.1.3		3.3.3			2.1.3		3.3.3			2.1.3		3.3.3					
	2.1.4		3.3.4			2.1.4		3.3.4			2.1.4		3.3.4			2.1.4		3.3.4					
	2.2.1		3.3.5			2.2.1		3.3.5			2.2.1		3.3.5			2.2.1		3.3.5					
	2.2.2		3.3.6			2.2.2		3.3.6			2.2.2		3.3.6			2.2.2		3.3.6					
	2.2.3		3.4.1			2.2.3		3.4.1			2.2.3		3.4.1			2.2.3		3.4.1					
	2.2.4		3.4.2			2.2.4		3.4.2			2.2.4		3.4.2			2.2.4		3.4.2					
2.3.1		3.4.3		2.3.1		3.4.3		2.3.1		3.4.3		2.3.1		3.4.3									
2.3.2		3.4.4		2.3.2		3.4.4		2.3.2		3.4.4		2.3.2		3.4.4									
2.3.3		3.4.5		2.3.3		3.4.5		2.3.3		3.4.5		2.3.3		3.4.5									
2.3.4		3.4.6		2.3.4		3.4.6		2.3.4		3.4.6		2.3.4		3.4.6									
2.3.5		3.4.7		2.3.5		3.4.7		2.3.5		3.4.7		2.3.5		3.4.7									

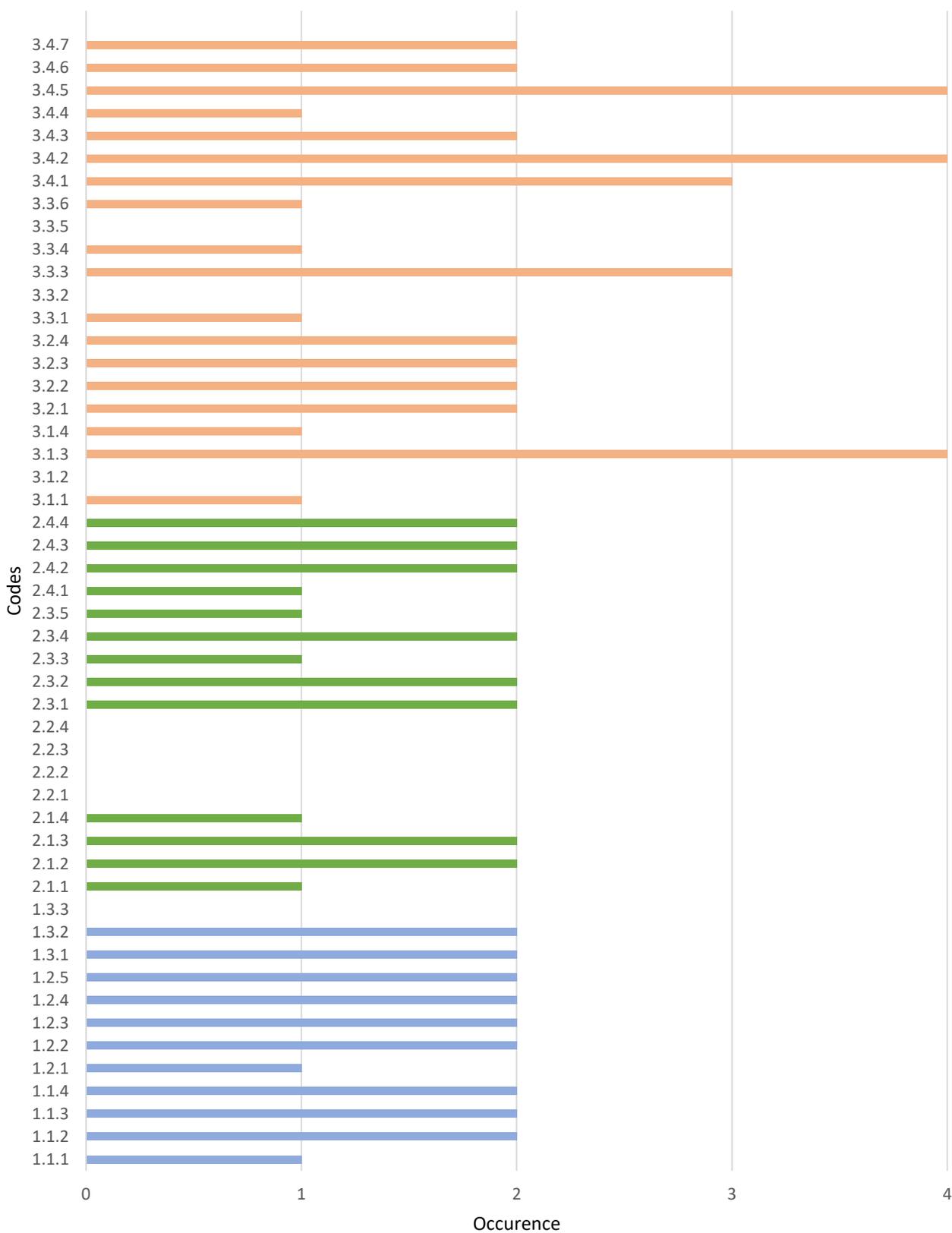
Annexe 10 : Diagramme en bâtons général des entretiens

Occurrence générale des codes d'analyse sur les huit entretiens

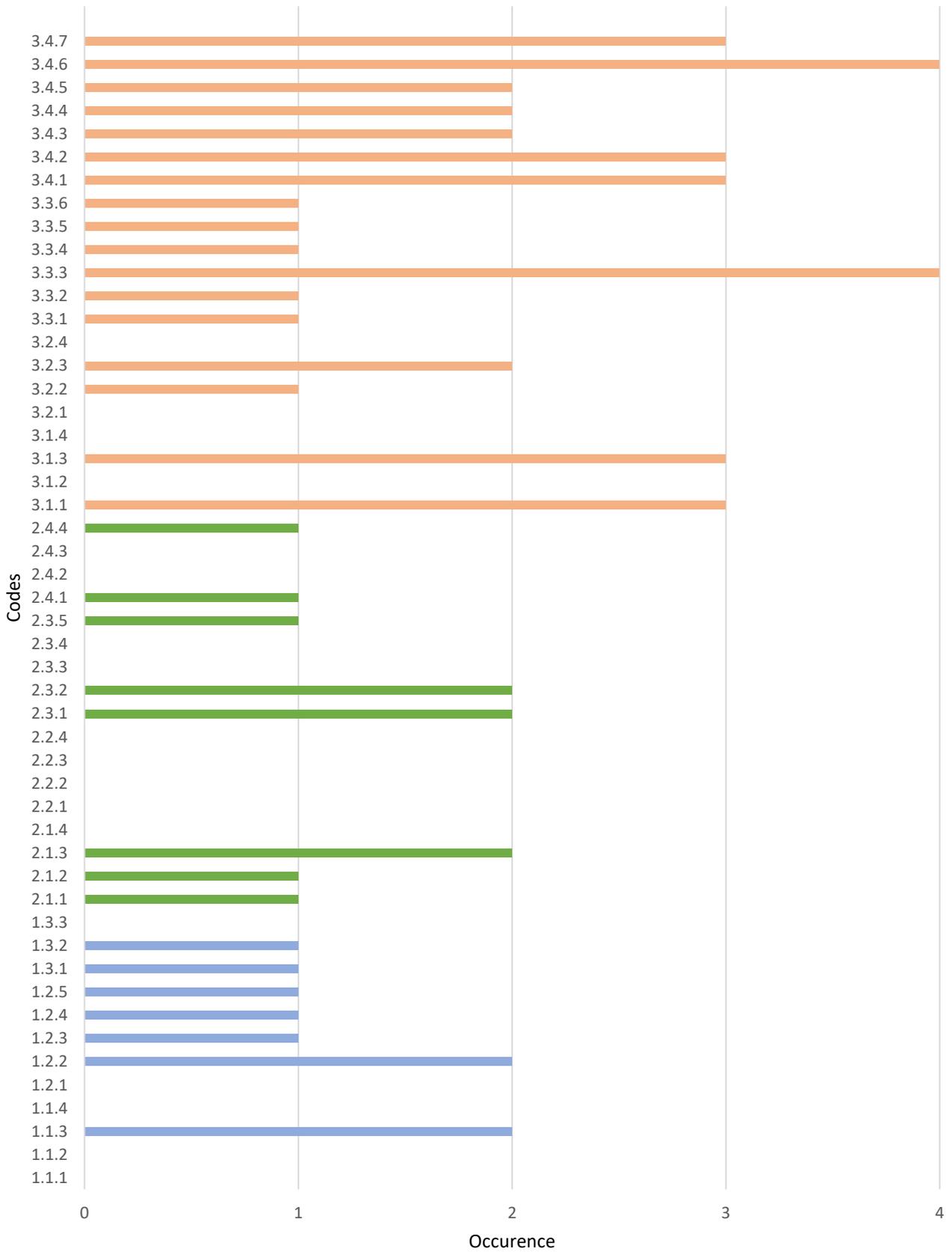


Annexe 11 : Diagrammes en bâtons comparatifs des deux écoles

Occurrence des codes d'analyse sur les quatre entretiens de l'école OS



### Occurrence des codes d'analyse sur les quatre entretiens de l'école LSC



## Annexe 12 : Retranscription résumée des entretiens semi-directifs

### **Entretien 1 - LSC1**

Retranscription résumée de l'entretien semi-directif entre LSC1 (enseignante interrogée) et Redouane (enquêteur), au sujet de l'intégration du projet d'établissement dans la discipline enseignée par LSC1 (sciences DI).

**Date :** 4/07/2022

**Lieu :** Bruxelles

**Durée totale de l'entretien :** 23'42''

#### **1) Comment décririez-vous vos connaissances des problématiques environnementales qui touchent nos sociétés ?**

Je pense que j'ai une connaissance plutôt générale des diverses problématiques. Je ne pense pas avoir de connaissance très précise sur un domaine particulier. Je peux retracer dans ma tête les liens de causalité qui existent entre ces problématiques. Je pense avoir des connaissances plus poussées qu'un citoyen lambda par mon master en gestion de l'environnement.

#### **2) Pour vous, quel(s) rôle(s) doit jouer l'école dans ces problématiques ? Et les enseignant.e.s ?**

Son rôle principal est la sensibilisation. Si tu regardes les projets de toutes les écoles, il y a toujours cet item de vouloir former de futurs citoyens, la sensibilisation à l'environnement fait partie du rôle du citoyen. Ce rôle est d'autant plus nécessaire dans le contexte des écoles où les populations sont issues de milieux défavorisés, moins enclin à se soucier de ces problématiques. Les enseignants montrent l'exemple, ont un rôle de modèle pour les élèves, en leur montrant les bons gestes du quotidien : ne pas ramener de bouteilles en plastique, verbaliser et rappeler notre engagement. On anime aussi plusieurs activités, on essaye d'impliquer les élèves dans des projets internes ou externes à l'école, ayant des objectifs similaires.

#### **3) Dans quelle mesure ces rôles de l'école et des enseignant.e.s ont joué sur votre volonté de devenir enseignante ?**

Absolument pas. Je me suis lancée dans l'enseignement très jeune. J'avais déjà cette sensibilité pour l'environnement, mais je la nourrissais pas forcément. Ce n'était pas du tout dans mes priorités au départ.

#### **4) Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez choisi de travailler dans votre établissement scolaire actuel ?**

Je suis désolée, ce n'était pas du tout leur projet ou pour leur engagement pour ces problématiques. C'était pour des raisons pratiques. J'en avais marre de cumuler des mi-temps dans plusieurs écoles. Un temps plein dans un seul établissement était confortable. Les heures étaient vacantes en plus. Il est certain que durant mon entretien d'embauche, j'ai quand même fait allusion à leur label Eco-schools.

#### **5) De manière générale, comment décririez-vous l'engagement de votre école envers la sensibilisation des élèves aux problématiques environnementales ?**

Je pense que cela dépend du point de vue et des comparaisons que nous pourrions faire avec d'autres écoles. En comparaison avec les autres écoles où j'ai travaillé, oui, je trouve que mon école actuelle est beaucoup plus engagée. Il existe dans l'école un éco-comité, ce qui prouve que l'école est bien engagée sur ces problématiques. Il y a des initiatives qui prennent place et qui viennent souvent aussi des élèves. La direction exerce une certaine pression pour inciter davantage l'école dans ces initiatives. Que ce soient dans les photocopies, les copies-couleurs, le matériel, les achats, on nous répète très souvent de montrer l'exemple et d'éviter les achats superflus. On limite l'usage unique. L'école fait fabriquer des gobelets réutilisables avec le logo de l'école, possède des assiettes et couteaux à disposition des élèves pour limiter les déchets plastiques. Des fontaines à eau ont été installées partout dans l'école pour inciter les élèves à amener une gourde. L'école a organisé un événement où les élèves ont mesuré la quantité de déchets générés dans toutes les classes, avec pour objectif de réduire cette quantité.

**Dans son projet d'établissement, votre école s'engage notamment à :** \*lecture des lignes relatives à l'environnement se trouvant dans le projet d'établissement de l'école\*

#### **6) Dans quelle mesure êtes-vous au courant de ces engagements ?**

Verbalement, on nous le rappelle assez souvent en réunion ou en concertation. J'y suis donc au courant. Il y a très souvent des rappels.

### **7) Trouvez-vous que votre école répond à ces engagements ?**

On n'y est pas encore, mais on aspire à atteindre ces engagements.

### **8) Au sein de votre discipline enseignée, comment intégrez-vous ces engagements inscrites dans le projet d'établissement ?**

Je fais partie de l'éco-comité de l'école, donc j'y suis réellement engagée, j'ai participé à diverses activités et j'en ai également animées. Je pense qu'il y a un effet rebond dans le sens où je me dis que j'en fais déjà assez dans l'éco-comité et donc je n'ai pratiquement rien fait de concret en classe par rapport à ces engagements. J'ai pas réellement animé d'activités en classe sur ces problématiques dans le cadre de mon cours. Je parlais du principe que j'en faisais déjà assez dans l'éco-comité.

### **Scénario 2 : l'enseignante ne met pas en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement. Nous passons donc directement à la question 14bis de la version initiale du questionnaire.**

### **14 bis) Le manque de soutien de la part des partenaires internes à l'école a-t-il perturbé la mise en place d'actions intégrant le projet d'établissement au sein de votre discipline ?**

Non. Je pense que les obstacles ne se situent pas à ce niveau-là pour ma part. Pour moi, l'obstacle principal est plutôt le soucis de vouloir terminer le programme scolaire à temps, défini par la fédération. Je sais qu'il y a un certain programme à respecter, un planning et des matières à acquérir. Que ce soit en vue de la préparation des épreuves externes, ou en préparation au bilan de Noël ou de fin d'année. Et donc, par extension, le manque de temps. Un autre obstacle étant qu'il s'agit aussi de ma première année d'enseignement au sein du Collège. Il m'a fallu un temps d'adaptation. Un autre obstacle se situe dans la longueur et la complexité des procédures à respecter pour mettre en place des activités en classe. Il faut l'accord de la direction, de l'économat, se coordonner avec les éducateurs et les autres collègues si nécessaire. Tout ce côté administratif qui dissuade beaucoup.

### **15) Le manque d'aménagements et de ressources a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

En début d'année, ce fut compliqué à cause du contexte covid évidemment. De nombreuses associations étaient réfractaires à l'idée de venir à l'école pour animer des activités, de prêter du matériel, ... du coup, ça s'est jamais concrétisé.

### **16) Quels sont les éléments propres à vous-même qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Le manque de connaissance parfois. Je ne me sens pas toujours légitime de traiter de certains sujets que je ne maîtrise pas. J'ai peur du résultat, du rendu que cela pourrait avoir. Je doute aussi beaucoup de l'intérêt des élèves pour toutes ces problématiques. Comme expliqué plus tôt durant l'interview, le public assez fragilisé que nous avons est très peu sensibilisé à l'environnement. J'appréhende beaucoup leur réaction. La fatigue mentale et physique également a beaucoup joué dans ma motivation personnelle cette année, particulièrement en contexte covid.

### **17) Avez-vous été confronté à d'autres éléments non cités qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

La gestion de classe. On a eu des classes très difficiles cette année du point de vue de la discipline et du comportement. Faire des activités plus ludiques, sensibilisantes, pédagogiques et qui demandent beaucoup d'énergie ... ce n'était pas du tout dans mes envies dans mes cours dans ces classes. Par exemple : on avait organisé plusieurs activités sur le temps de midi. Quand les élèves réussissaient l'activité, ils recevaient un cachet qui leur permettait de remplir leur gourde de thé glacé. Sauf que des élèves s'amusaient à voler les cachets des autres pour obtenir du thé glacé, ils s'arrachaient les gourdes des mains, ... plein de petites choses de l'ordre disciplinaire qui peuvent être très lourdes quand on a déjà pas mal de boulot et de choses à gérer en tant qu'enseignant.

### **18) Pour conclure, quels seraient, selon vous, les éléments incontournables à mettre en place pour assurer la bonne intégration du projet d'établissement au sein de votre discipline ?**

Un partenaire externe, qui pourrait nous soutenir dans notre projet et nos engagements, sans nous noyer. Nous en avons un au début, mais nous avons des problèmes relationnels avec cette personne. Elle avait beaucoup d'exigences qu'on arrivait pas à satisfaire. Avoir de vraies personnes compétentes dans le domaine est essentiel.

## **Entretien 2 - OS1**

Retranscription résumée de l'entretien semi-directif entre OS1 (enseignante interrogée) et Redouane (enquêteur), au sujet de l'intégration du projet d'établissement dans la discipline enseignée par OS1 (latin + grec + culture antique).

**Date :** 6/07/2022

**Lieu :** Bruxelles

**Durée totale de l'entretien :** 25'46''

### **1) Comment décririez-vous vos connaissances des problématiques environnementales qui touchent nos sociétés ?**

Pas tant fouillées que ça. J'ai connaissance des grandes lignes, je lis les résumés du GIEC. Mon compagnon, qui a fait des études en philosophie, m'amène parfois des articles pertinents sur ces sujets. Mais il y a plein de trucs que je ne gère pas du tout. Via les plans de classe des élèves de mon école, j'ai parfois dû fouiller un peu pour m'informer de certains sujets (traitement des eaux, gestion des déchets, ...), mais ce n'est pas moi qui les traitent du point de vue actuel. Donc dès que ça part sur des grands thèmes, comme le nucléaire, je suis larguée.

### **2) Pour vous, quel(s) rôle(s) doit jouer l'école dans ces problématiques ? Et les enseignant.e.s ?**

Un rôle de sensibilisation. Les élèves sont les citoyens de demain. On décrypte avec eux les informations qui tombent : rapport du GIEC, changement climatique. Malgré le fait que notre marge en tant qu'individu est minime, leur faire comprendre ce qu'on peut faire pour faire bouger plus haut. Via les élèves pour que ça se répercute sur les familles, les ménages, changer les modes de consommation chez certains. Par exemple dans notre école, on est en milieu populaire... ce n'est pas forcément ce milieu-là qui est le plus à même de gérer ce genre de questions. Donc si les enfants peuvent revenir à la maison avec des informations plus précises, ça peut permettre aux parents de réfléchir à terme pour changer les modes de consommation. Les enseignants jouent le rôle de décrypteur, on est là pour leur transmettre des informations, pas que des savoirs, pour leur donner des clés pour les décrypter par eux-mêmes.

### **3) Dans quelle mesure ces rôles de l'école et des enseignant.e.s ont joué sur votre volonté de devenir enseignante ?**

Alors moi je suis devenue enseignante il y a longtemps, on ne parlait pas de tout ça. Ça n'a pas du tout joué sur ma volonté de devenir enseignante. Le rôle de décryptage, ça oui, mais pas spécifiquement pour les questions d'environnement. Ces questions sur l'environnement n'apparaissaient pas du tout.

### **4) Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez choisi de travailler dans votre établissement scolaire actuel ?**

Pas du tout pour l'aspect d'engagement pour l'environnement. A la base, je voulais travailler dans une école à pédagogie active. Je transitionnais du traditionnel vers la pédagogie active. Un projet d'établissement lié aux pédagogies actives. C'est donc parti de là. Il n'y avait donc pas du tout de questions environnementales dans mon choix. C'est après que l'on ait découvert des thèmes d'année, que ces questions sont apparues avec les élèves.

### **5) De manière générale, comment décririez-vous l'engagement de votre école envers la sensibilisation des élèves aux problématiques environnementales ?**

Il y a deux-trois choses que l'on a mises en place à l'école parce que ça rentre dans les thèmes de l'année, qui sont des thèmes qui encadrent le contenu des cours qu'auront les élèves en pédagogie active. Ces thèmes, comme « Climat-Migration » ou encore « Ecologie-Consommation », sont liés aux questions environnementales. Ça a fait en sorte que l'on se pose des questions sur notre façon de fonctionner en tant qu'école. C'est-à-dire qu'au début, on a commencé à mettre de l'eau à disposition dans des bouteilles d'eau en verre, puis dans des fontaines à eau. Essayer d'avoir le plus de « zéro-déchet » possible : gourde, boîtes réutilisables. Ce n'est pas spécifiquement écrit dans le projet d'établissement il me semble que chaque élève et enseignant doit avoir une gourde, mais ça se fait officieusement. On est aussi revenu sur le tri des déchets, parce qu'on a eu un moment où tous les déchets étaient mis dans le même sac poubelle par le personnel d'entretien, c'est en réunion d'équipe qu'on en discute. Toujours aussi ce problème du nombre de photocopies que l'on fait... Mais ce sont des choses qui prennent du temps à mettre en place. Il y a des choses qu'on ne peut pas régler encore.

**Dans son projet d'établissement, votre école s'engage notamment à :** \*lecture des lignes relatives à l'environnement se trouvant dans le projet d'établissement de l'école\*

### **6) Dans quelle mesure êtes-vous au courant de ces engagements ?**

Je n'étais pas bien au courant. J'ai lu le projet d'établissement quand je suis entrée en fonction, mais c'était il y a bien longtemps.

**7) Trouvez-vous que votre école répond à ces engagements ?**

Un peu. Pour l'aspect « projet » pour l'environnement, chaque année on a des appels à projets, souvent liés au thème de l'année ... mais on est pas encore au point d'améliorer notre bilan énergétique ou écologique... on y est clairement pas encore. On a des incitants qui sont mis en place à l'école, comme de mettre en avant le transport à vélo, d'utiliser les transports en commun. Mais est-ce que pour autant ça rejoint exactement leur volonté dans le projet d'établissement ? Non. On est y pas encore je pense. Je pense que c'est fort ambitieux. On est une école.

**8) Au sein de votre discipline enseignée, comment intégrez-vous ces engagements inscrites dans le projet d'établissement ?**

C'est assez compliqué... A part faire nettoyer les classes par les élèves, en leur faisant trier les déchets. Dans mon cours de culture antique, il n'y a pas grand-chose que je puisse faire. A moins que l'on traite d'un thème qui me permette de l'exploiter. Dans l'antiquité, l'écologie ce n'est pas une grande question, même s'ils se posaient évidemment quelques questions à l'époque, comme la déforestation ou l'exploitation du sol, mais rien de comparable à ce que l'on vit aujourd'hui.

**Scénario 2 : l'enseignante ne met pas en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement. Nous passons donc directement à la question 15bis de la version modifiée du questionnaire.**

**15 bis) Quels sont les éléments qui ont perturbé la mise en place d'actions intégrant le projet d'établissement au sein de votre discipline ?**

C'est vraiment ma discipline, qui est très fortement liée à quelque chose d'ancien, d'antique. Oui je peux me raccrocher à tel ou tel projet d'une classe, même si ça n'a pas vraiment de lien avec mon cours mais ça reste très ponctuel. Et avec ma charge horaire, je ne peux pas me rattacher à tous les projets qui se font en dehors des cours pour les intégrer. J'aurais bien voulu intégrer tous ces projets à mon cours mais au niveau du timing ça coince. Les jeudis midis, pour certaines réunions pour ces projets, c'est ma seule après-midi de libre et j'ai des choses à faire... je ne peux pas me dire que je reste à l'école pour ça, par exemple. Le programme scolaire à respecter, dans une moindre mesure, est également un frein.

**16 bis) Avez-vous manqué de soutien de la part des partenaires internes à l'école ? Si oui, ce manque de soutien a-t-il perturbé la mise en place d'actions intégrant le projet d'établissement au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

Moi pas, personnellement. Mais je sais que des collègues font des projets liés au « zéro-déchet », et les parents ne savent pas suivre en fait, car ils ne comprennent pas forcément le concept et n'ont pas le temps de s'investir. On les chamboule dans leurs habitudes. Les élèves ne voient pas toujours non plus l'intérêt de certaines thématiques. Au niveau de la direction, je n'ai pas forcément entendu que cela constituait un frein, au contraire, la direction semble soutenir les initiatives qui vont vers ces projets.

**17 bis) Avez-vous manqué d'aménagements et de ressources ? Si oui, ce manque a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

De nouveau, je ne suis pas forcément concernée, mais je sais que des partenaires externes sont souvent disponibles et sollicités par notre école et les professeurs. Je n'ai pas l'impression que ce soit un frein, mais je ne peux pas répondre de manière honnête, car je ne suis pas vraiment concernée.

**18) Quels sont les éléments propres à vous-même qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Le manque de connaissance sur certaines thématiques. J'ai bien sûr quelques connaissances sur certains sujets, mais c'est superficiel, comme je le disais. Rien n'empêche que je peux aller creuser de mon côté, mais pour ça il faut que j'ai le temps... quand on a 24 heures de cours à préparer parfois, il n'y a pas le temps. Dès fois, c'est possible, mais d'un point de vue personnel, c'est le manque de connaissance et de pertinence par rapport à ce que j'aborde dans mes cours, le manque de sens.

**19) Avez-vous été confronté à d'autres éléments non cités qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Là comme ça, je ne vois pas... on veut faire de l'interdisciplinarité dans notre école, c'est compliqué de mettre ça en place en vrai, mais je pense donc pas que le manque de collaboration soit un frein chez nous. Après, quand on a une équipe qui change, c'est sûr que quand des nouveaux collègues arrivent, quand d'autres plus anciens s'en

vont, ça n'aide pas à la collaboration directe. Pour certains collègues et moi-même, la charge horaire joue aussi, quand on a pas beaucoup d'heures de cours à donner par semaine.

**20) Pour conclure, quels seraient, selon vous, les éléments incontournables à mettre en place pour assurer la bonne intégration du projet d'établissement au sein de votre discipline ?**

Favoriser l'interdisciplinarité, la collaboration, mais ça implique forcément des aménagements horaires. Avoir une vision claire du projet d'établissement, parce que pas grand monde ne lit ça, un peu comme les conditions d'utilisation... Le reste est déjà assez bien mis en place, je pense. Après, il y a toujours le respect des programmes, on ne peut pas passer outre le programme scolaire dans nos cours... il n'y a pas le choix.

**Entretien 3 - OS2**

Retranscription résumée de l'entretien semi-directif entre OS2 (enseignante interrogée) et Redouane (enquêteur), au sujet de l'intégration du projet d'établissement dans la discipline enseignée par OS2 (sciences sociales + histoire, actualités + géographie).

**Date :** 7/07/2022

**Lieu :** Bruxelles

**Durée totale de l'entretien :** 23'41''

**1) Comment décririez-vous vos connaissances des problématiques environnementales qui touchent nos sociétés ?**

Moyenne. J'y suis sensible et cela m'intéresse. Mais il me manque des connaissances techniques et scientifiques pour comprendre les enjeux environnementaux. Ce qui est lié aux sciences sociales, je comprends. La biodiversité ça me parle moins, parce que j'ai toujours eu des lacunes en sciences. Je comprends moins les enjeux sur ce thème.

**2) Pour vous, quel(s) rôle(s) doit jouer l'école dans ces problématiques ? Et les enseignant.e.s ?**

L'école a un rôle très important dans ce cadre : elle éduque, sensibilise et accompagne dans les engagements à prendre. Pour les enseignants, je pense que dans une école comme la nôtre on fonctionne avec l'interdisciplinarité. Quelle que soit la matière enseignée, les enseignants doivent travailler les thématiques de manière interdisciplinaire pour ne pas bloquer les élèves et pour donner du sens aux problématiques. Il faudrait pouvoir créer des projets interdisciplinaires pour sensibiliser les jeunes et les faire s'engager dans toutes les disciplines. Ne plus cadenasser les problématiques dans une seule discipline.

**3) Dans quelle mesure ces rôles de l'école et des enseignant.e.s ont joué sur votre volonté de devenir enseignante ?**

Le fait de former les jeunes à devenir des citoyens responsables, acteurs dans la société, a joué sur ma volonté de devenir enseignante. Ce n'est pas que pour les problématiques environnementales. Même si je m'engage dans des thématiques qui me parlent.

**4) Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez choisi de travailler dans votre établissement scolaire actuel ?**

J'ai choisi de m'engager dans ce projet car j'étais convaincue du fonctionnement positif des pédagogies actives ayant moi-même été dans une école de ce genre. Par contre j'étais dérangée à l'idée que celles-ci soient toujours dans des coins de Bruxelles plus favorisés. Le projet m'a parlé car il ressemblait à celui de Decroly mais était beaucoup plus moderne. J'ai aussi choisi cette école car c'est une des rares écoles d'enseignement général dans lequel il y a l'option sciences sociales.

**5) De manière générale, comment décririez-vous l'engagement de votre école envers la sensibilisation des élèves aux problématiques environnementales ?**

Elle me semble très engagée sur le papier, quand j'ai lu et analysé le projet d'établissement avec les élèves dans le cadre du cours de sciences sociales. Je pense que peu d'école s'engage à ce niveau-là. Le projet d'établissement parle d'écologie, de respect de l'environnement. Certains professeurs sont engagés. On nous oblige à rien, cependant. La direction ne nous impose pas de projets particuliers, les élèves ne sont pas pénalisés s'ils ne respectent pas forcément ces engagements. Si les professeurs ne sont pas derrière pour suivre, je pense que ça reste juste une règle écrite sur un papier.

**Dans son projet d'établissement, votre école s'engage notamment à :** \*lecture des lignes relatives à l'environnement se trouvant dans le projet d'établissement de l'école\*

**6) Dans quelle mesure êtes-vous au courant de ces engagements ?**

J'ai dû les lire au moment où j'ai postulé, mais ces phrases-là ne me disent plus rien. Je savais que le respect de l'environnement était inscrit dans le projet d'établissement.

**7) Trouvez-vous que votre école répond à ces engagements ?**

Les engagements restent honnêtes par rapport au thème du respect de l'environnement, oui. Je m'attendais cependant à ce que ce soit plus ambitieux et que je dise que tout cela on ne le fait pas. Je trouve que ce que l'école propose reste minime en terme de respect de l'environnement. Au niveau des photocopies, on imprime encore un tas de choses... on n'y est pas encore.

**8) Au sein de votre discipline enseignée, comment intégrez-vous ces engagements inscrites dans le projet d'établissement ?**

Je pense que je n'en ai jamais fait. Parce qu'en deux ans dans l'école, je n'ai donné cours pratiquement qu'au deuxième degré. Je trouve que les thèmes de l'année se lient beaucoup moins aux problématiques environnementales que je pourrais aborder dans mon cours, notamment en géographie. Je viens d'apprendre que le programme de géographie a changé. En sciences sociales aussi, le programme ne reprend pas du tout de problématiques liées à l'environnement. Les thèmes « Corps et Identité » et « Mouvement et Cité » abordés en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année dans notre école, ce sont évidemment des thèmes où on peut trouver des liens avec l'environnement, mais beaucoup moins qu'avec les thèmes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année, comme « Ecologie et Consommation » ou « Protection et Défense ».

**Scénario 2 : l'enseignante ne met pas en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement. Nous passons donc directement à la question 15bis de la version modifiée du questionnaire.**

**15 bis) Quels sont les éléments qui ont perturbé la mise en place d'actions intégrant le projet d'établissement au sein de votre discipline ?**

Les programmes scolaires, spécifiquement pour le deuxième degré, ne sont pas adaptés à traiter de ces problématiques environnementales, que ce soit en géographie, en histoire ou en sciences sociales. J'ai difficilement vu des liens. Un autre élément est mon manque de confiance en mes connaissances, j'ai peur de ne pas avoir les connaissances suffisantes pour aborder des aspects plus techniques, plus scientifiques, avec les élèves. C'est d'ailleurs quelque chose dont j'ai déjà discuté avec un collègue qui donne cours de géographie aussi. On aimerait bien, mais il faudrait préparer une séquence de cours ou des activités avec les professeurs de sciences par exemple. Tout est lié... on ne peut en parler sans parler de l'aspect scientifique, et inversement.

**16 bis) Avez-vous manqué de soutien de la part des partenaires internes à l'école ? Si oui, ce manque de soutien a-t-il perturbé la mise en place d'actions intégrant le projet d'établissement au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

Les élèves ne sont pas très avenants. Ce qui est déprimant aussi, c'est de constater le manque de sensibilisation des élèves du degré supérieur sur certaines problématiques, alors qu'ils sont censés avoir exploré certaines thématiques en première et deuxième année. Ils jettent leurs papiers partout, ils en ont rien à cirer, ils n'ont pas l'air du tout d'être conscients. C'est décourageant.

**17 bis) Avez-vous manqué d'aménagements et de ressources ? Si oui, ce manque a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

Non, puisque j'en ai pas cherché de mon côté. Je sais qu'il existe pas mal d'aides externes. Je ne les ai pas sollicité.

**18) Quels sont les éléments propres à vous-même qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Comme je le disais, le manque de connaissance et de confiance en mes connaissances. Je pense aussi qu'il y a des problématiques que je maîtrise mieux, qui ne sont pas liées aux problématiques environnementales et j'ai tendance à m'engager davantage vers ces problématiques-là.

**19) Avez-vous été confronté à d'autres éléments non cités qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Le fait que les programmes des différents cours ne sont pas liés entre eux, en fonction des années. Par exemple, si en sciences en 4<sup>ème</sup> on voit la biodiversité mais qu'à côté en géographie on voit les grandes puissances mondiales... c'est pas évident de faire des liens, on peut pas collaborer. Les contraintes horaires et la surcharge de travail également joue sur notre motivation et sur les projets qu'on arrive à mener au bout. Comme la semaine citoyenne, qui ne s'est pas faite cette année dans l'école. On manque de temps.

**20) Pour conclure, quels seraient, selon vous, les éléments incontournables à mettre en place pour assurer la bonne intégration du projet d'établissement au sein de votre discipline ?**

Du temps, des moments de travail collaboratif entre les professeurs de différentes matières, qui ne seraient pas une surcharge de travail par rapport à ce que nous devons déjà faire au quotidien, des journées pédagogiques par exemple, qui seraient dédiées à cela. De meilleures connaissances sur les problématiques environnementales, en échangeant avec les professeurs de sciences par exemple, ou dans notre formation de professeur. J'ai l'impression de n'avoir jamais eu de cours, durant tout mon parcours universitaire, sur les problématiques environnementales.

**Entretien 4 - OS4**

Retranscription résumée de l'entretien semi-directif entre OS4 (enseignant interrogé) et Redouane (enquêteur), au sujet de l'intégration du projet d'établissement dans la discipline enseignée par OS4 (sciences DS).

**Date :** 11/07/2022

**Lieu :** Bruxelles

**Durée totale de l'entretien :** 50'19''

**1) Comment décririez-vous vos connaissances des problématiques environnementales qui touchent nos sociétés ?**

Elles sont très générales. Comme professeur de sciences, je retrouve un volet environnemental dans le programme scolaire. Tout ce qui concerne le changement climatique, la gestion des déchets, la gestion des ressources, je l'aborde en classe d'un point de vue théorique.

**2) Pour vous, quel(s) rôle(s) doit jouer l'école dans ces problématiques ? Et les enseignant.e.s ?**

La mission première de l'école est de former de futurs citoyens. Les problématiques de demain, le citoyen ne peut plus y échapper. L'école doit donc ouvrir l'horizon pour les élèves sur ces problématiques, les informer, les inculquer de bonnes habitudes de vie, ... un rôle essentiel. Pour les enseignants, d'un point de vue pratique, ils doivent aborder ces questions dans leurs cours, d'une manière ou d'une autre.

**3) Dans quelle mesure ces rôles de l'école et des enseignant.e.s ont joué sur votre volonté de devenir enseignant ?**

Pas forcément pour ces rôles liés à l'environnement, même si je suis fort sensible dessus.

**4) Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez choisi de travailler dans votre établissement scolaire actuel ?**

Le projet pédagogique m'a beaucoup plu. Les pédagogies actives permettent une certaine approche expérimentale mieux mise en avant et une certaine liberté pédagogique. Le projet citoyen, en ce compris le volet écologique, a été également important. Le projet social de l'école, qui s'inscrit dans le milieu populaire, également.

**5) De manière générale, comment décririez-vous l'engagement de votre école envers la sensibilisation des élèves aux problématiques environnementales ?**

Il y a une volonté d'engagement, même si activement elle ne l'est pas encore nécessairement. On essaye de se lancer dans le projet Eco-schools, auquel l'école n'a pas nécessairement pensé au préalable. L'école reste très générale dans son approche à ces engagements.

**Dans son projet d'établissement, votre école s'engage notamment à :** \*lecture des lignes relatives à l'environnement se trouvant dans le projet d'établissement de l'école\*

**6) Dans quelle mesure êtes-vous au courant de ces engagements ?**

Je suis au courant, puisque j'ai choisi l'école pour son projet. Le fait que le respect de l'environnement soit stipulé, c'était une porte ouverte. Ces engagements restent très généraux, très académiques.

### **7) Trouvez-vous que votre école répond à ces engagements ?**

Il y a une volonté d'y répondre, oui, il y a également des choses déjà mises en place, comme le démontre l'expert du COREN venu dans notre école pour faire l'inventaire de ce qui est déjà fait dans le cadre de l'éco-school. Par exemple, pour le papier de photocopie, on utilise du papier 100% recyclé. L'école étant en travaux depuis quelques années, certaines choses n'étaient pas encore possibles à faire.

### **8) Au sein de votre discipline enseignée, comment intégrez-vous ces engagements inscrites dans le projet d'établissement ?**

J'enseigne les sciences, essentiellement la biologie et la chimie. L'environnement se retrouve dans ce que j'aborde en classe dans ces deux disciplines. Que ce soient les déchets, la gestion des produits chimiques en respect avec l'environnement, la reconnaissance de la faune, la flore, la biodiversité et sa protection, la position de l'être-humain dans le monde du vivant. Il y a du travail sur ce dernier point, les élèves ont toujours l'impression que l'être humain est sur le sommet d'une pyramide, alors que l'on est dans l'environnement comme n'importe quel être vivant sur Terre. De manière plus concrète, j'ai donné cours sur le traitement des eaux usées, pour leur faire prendre conscience d'une gestion durable de l'eau. En parallèle à cela, la volonté de créer un éco-comité avec les élèves dans le cadre du projet éco-school, dans une approche plus transversale.

J'ai effectué des visites qui s'inscrivent dans mon cours, la visite de la station d'épuration à Bruxelles, ou encore l'exposition Belexpo dans les locaux de Bruxelles-Environnement. J'ai aussi fait comme visite une exposition sur l'évolution, l'occasion de revenir en classe avec des notions comme l'impact de l'environnement sur le vivant en biologie.

### **Scénario 1 : l'enseignant met en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement.**

### **9) Quelles sont les problématiques environnementales que vous avez intégrées au sein de votre discipline ?**

Tout ce qui tourne autour de la biodiversité et l'impact de l'être humain, la gestion des déchets, le changement climatique, la gestion des ressources comme l'énergie, l'eau, les matières premières.

### **10) Combien de temps accordiez-vous à ces actions menées au sein de votre discipline ?**

Un peu toutes les temporalités, cela dépend des thématiques et des pratiques. Parfois seulement quelques heures de cours focalisées sur une thématique, parfois des projets plus long réalisés, même s'ils sont rares cette année. Parfois, très ponctuellement aussi, par des anecdotes scientifiques qui touchent à ces problématiques, que j'ai vues dans le journal et j'en parle en classe. Pour faire un lien avec ce que les élèves apprennent.

### **11) Quels sont les éléments qui ont facilité la bonne intégration de ces actions au sein de votre discipline ?**

C'est à plusieurs niveaux. D'abord la liberté pédagogique mise en avant dans mon école, en pédagogie active. On nous dit rarement non pour faire des sorties thématiques. Je travaille très efficacement aussi avec mes collègues à l'école, que ce soient mes collègues directs dans ma discipline ou tous les autres, la collaboration est présente. On regroupe parfois plusieurs cours et on décide collectivement d'aborder une thématique de manière transversale. Mes connaissances personnelles jouent aussi, je serais beaucoup plus à l'aise de traiter d'un sujet que je maîtrise ou pour lequel j'ai déjà fait une visite quelque part qui m'a plu.

### **12) Avez-vous bénéficié de soutien de la part des partenaires internes à l'école pour vous aider à la bonne intégration de ces actions qui répondent au projet d'établissement ?**

Lorsque les élèves sont motivés pour une thématique, ça facilite clairement le fait d'intégrer ces problématiques dans mon cours. L'intérêt des élèves fluctue très fort cependant. Pour les parents, lors des conseils de participation, le soutien positif des parents aide aussi à appliquer ces pratiques.

### **13) Avez-vous bénéficié d'aménagements et de ressources pour vous aider à la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Pas de la part de l'école. Elle n'a pas amené d'outils, ni de financement particulier. Néanmoins, les partenaires extérieurs sont disponibles et fournissent de la documentation et des outils pédagogiques que l'on peut utiliser dans notre cours. Ça a été le cas, par exemple, durant ma visite de la station d'épuration avec mes élèves. Pour le reste, c'est moi qui apporte les ressources pour construire mon cours.

**14) Quels sont les éléments propres à vous-même qui vous ont motivé à la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Ma sensibilisation à toutes ces problématiques-là. En tant que citoyen actif, je pense que l'on ne peut plus se permettre de les ignorer. Beaucoup de choses nous dépasse, et beaucoup d'actions possibles. Chez les élèves, le fait de les rendre conscients de tout cela, ça me motive.

**15) Quels sont les éléments qui ont perturbé la bonne intégration de ces actions au sein de votre discipline ?**

La charge de travail. Quand on a un emploi du temps très chargé avec tous les cours que nous donnons, avec tout le temps de préparation, ça occupe tout le temps libre qui pourrait servir à mettre en place des projets. L'aménagement des horaires dans notre métier, pas toujours bien pensé, est un gros problème. Il faut une vraie réflexion sur l'aménagement du temps, des tâches, des cours dans une école. Une refonte du système des heures de cours.

**16) Le manque de soutien de la part des partenaires internes à l'école a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

Non, pas forcément. Si ce n'est le manque de motivation de certains élèves, selon les thématiques abordés.

**17) Le manque d'aménagements et de ressources a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

Oui. Du fait que l'école est relativement récente, tout doit être pensé par nous-même pour ce genre de choses, c'est encore à nous, les enseignants, de faire toutes les démarches administratives et de recherche.

**18) Quels sont les éléments propres à vous-même qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Je n'ai pas forcément un sentiment d'illégitimité en général pour aborder les sujets environnementaux, mais je reconnais que je ne maîtrise pas tous les sujets. Dans ce cas-là, j'essaie de trouver des partenaires, en discuter avec divers acteurs. On ne peut pas être calé sur tout. Je ne suis pas sensibilisé à tout non plus, mais ça ne me freine pas forcément. Ce qui me freine, c'est le sentiment de devoir respecter les attendus légaux.

**19) Avez-vous été confronté à d'autres éléments non cités qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Le respect du programme scolaire et du timing imposé par les contraintes horaires. Le cloisonnement des matières est un problème majeur sur les enjeux environnementaux, qui sont transversaux, interdisciplinaires. La situation COVID a également été un frein pour la mise en place de plusieurs projets dans mes cours. La méconnaissance des pratiques environnementales, des associations, des projets locaux ou nationaux, est aussi un frein car du coup il faut faire nous-mêmes les recherches.

**20) Pour conclure, quels seraient, selon vous, les éléments incontournables à mettre en place pour assurer la bonne intégration du projet d'établissement au sein de votre discipline ?**

Une grosse réflexion sur l'école, les programmes, la manière de collaborer, l'aménagement des horaires, le cloisonnement des cours, de la part des décideurs politiques, pour avoir une école en cohérence avec ce qui est demandé. En ce sens, je trouve que le Pacte d'Excellence passe à côté de cela. Il faut également des mesures fermes et strictes de toute l'équipe éducative à l'école, pour créer un contexte plus favorable aussi. Par exemple, en décidant de bannir le plastique à l'école. Des décisions fortes dans toutes les écoles aussi, comme demander à ce que toutes les écoles se lancent en tant qu'éco-school. Systématiser les bonnes pratiques.

Le soutien de la direction de l'école est également un incontournable.

**Entretien 5 - OS3**

Retranscription résumée de l'entretien semi-directif entre OS3 (enseignante interrogée) et Redouane (enquêteur), au sujet de l'intégration du projet d'établissement dans la discipline enseignée par OS3 (français).

**Date :** 12/07/2022

**Lieu :** Bruxelles

**Durée totale de l'entretien :** 48'01''

**1) Comment décririez-vous vos connaissances des problématiques environnementales qui touchent nos sociétés ?**

J'ai l'impression d'y être sensible, plus que certaines personnes. J'ai des connaissances générales, que l'on peut trouver dans les médias par exemple. Je lis les résumés des rapports du GIEC, je lis des articles sur les catastrophes naturelles. Je suis plus à l'aise sur la problématique du gaspillage alimentaire et le changement climatique, vu que j'ai été dans un kot à projets quand j'étais étudiante, qui avait pour projet toutes ces questions. Je n'ai pas de connaissances scientifiques cependant. La gestion des ressources je suis pas trop à l'aise, quand ça devient trop scientifique ou économique, c'est pas mon domaine.

**2) Pour vous, quel(s) rôle(s) doit jouer l'école dans ces problématiques ? Et les enseignant.e.s ?**

Elle doit sensibiliser et former les élèves à devenir des citoyens qui prennent soin de leur environnement. Une fois que j'ai commencé à donner cours, j'ai compris que ce n'était pas aussi simple, pour plusieurs raisons. L'école joue un rôle essentiel, les élèves sont à l'école 5 jours sur sept, huit heures par jour. S'il ne l'apprenne pas ici, où ça ? Pour les enseignants, ils donnent l'exemple, doivent servir de modèle dans les bonnes pratiques environnementales. Ils stimulent les projets et informent les élèves des problématiques, dans leur domaine de compétences.

**3) Dans quelle mesure ces rôles de l'école et des enseignant.e.s ont joué sur votre volonté de devenir enseignant.e ?**

Stimuler des projets et aider à la mise en place de projets, les sensibiliser, oui totalement.

**4) Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez choisi de travailler dans votre établissement scolaire actuel ?**

Pas forcément pour des raisons d'ordre environnemental à la base. Je cherchais un poste, où je connaissais un ami et je voulais travailler en pédagogie active. Le projet de travail de groupe, de collaboration et de manière de travailler, tout cela m'a motivé à venir travailler dans cette école. La possibilité de mener des projets environnementaux au sein de l'école aussi.

**5) De manière générale, comment décririez-vous l'engagement de votre école envers la sensibilisation des élèves aux problématiques environnementales ?**

Je ne trouve pas l'école suffisamment engagée. Même après 4 ans dans l'école, on en est encore à demander aux élèves de 5<sup>ème</sup> année de jeter les déchets dans la bonne poubelle. Rien n'a été fait, à part en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année où des professeurs ont mis en place des activités sur le tri des déchets. Il y a un projet de faire de notre école une « éco-school » progressivement, mais pour le moment je pense que l'école ne semble pas avoir pour priorité l'environnement.

**Dans son projet d'établissement, votre école s'engage notamment à :** \*lecture des lignes relatives à l'environnement se trouvant dans le projet d'établissement de l'école\*

**6) Dans quelle mesure êtes-vous au courant de ces engagements ?**

L'aspect de prendre soin de son environnement, comme un milieu de vie, oui, mais pour le reste pas vraiment au courant. Donc globalement, pas au courant.

**7) Trouvez-vous que votre école répond à ces engagements ?**

Non. On est encore loin dans le respect des engagements. Que ce soient l'apprentissage des élèves, leur sensibilisation, les actes... non. On reste encore dans un système classique qui ne porte pas encore ses fruits.

**8) Au sein de votre discipline enseignée, comment intégrez-vous ces engagements inscrites dans le projet d'établissement ?**

Quand on voit l'argumentation en français, je traite souvent des problématiques qui s'intègrent aux questions environnementales, dans mon cours. Il y a des débats sur ces questions-là. Par exemple, cette année on parlait de la politique de l'enfant unique comme solution à l'impact de la surpopulation. Les élèves font des recherches, par lesquelles on voit la notion de gestion des ressources, la démographie, l'état de la planète et les prévisions pour le futur. Il y a donc constamment des liens à faire.

**Scénario 1 : l'enseignante met en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement.**

**9) Quelles sont les problématiques environnementales que vous avez intégrées au sein de votre discipline ?**

La gestion des ressources, le changement climatique par les questions des élèves sur les catastrophes naturelles, les lectures sur la dystopie, le gaspillage et la pollution aussi, mais pas directement en lien avec mon cours, simplement par des débats en classe.

**10) Combien de temps accordiez-vous à ces actions menées au sein de votre discipline ?**

C'est plutôt sur du moyen-long terme, une période de quelques mois de cours, les débats ponctuellement aussi. Une ou deux grosses séquences par an où on travaille en classe ce genre de sujets, pas sur un aspect scientifique par contre, plutôt les sciences sociales qui gravitent autour.

**11) Quels sont les éléments qui ont facilité la bonne intégration de ces actions au sein de votre discipline ?**

La pédagogie active dans l'école, qui veut qu'on part des centres d'intérêt des élèves, même si parfois certains élèves semblent peu intéressés par les problématiques environnementales. Les thèmes de l'année, proposés par l'école, « Ecologie-Consommation » et « Migration-Climat », qui aide beaucoup à traiter ce genre de sujets.

**12) Avez-vous bénéficié de soutien de la part des partenaires internes à l'école pour vous aider à la bonne intégration de ces actions qui répondent au projet d'établissement ?**

La collaboration entre collègues des différentes disciplines au sein d'un plan de classe, donc l'interdisciplinarité. Par exemple, on a travaillé sur le sujet de la vaccination l'année passée, en interdisciplinarité avec le professeur de sciences, pour les aspects scientifiques, le cours de français, pour l'argumentation autour du sujet, le professeur de géographie aussi pour l'aspect des puissances mondiales en jeu. L'implication des élèves, qu'on trouve dans les questions qu'ils posent et qui construisent le cours, aide forcément aussi.

**13) Avez-vous bénéficié d'aménagements et de ressources pour vous aider à la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Non. Ce sont essentiellement des recherches personnelles, de mon côté.

**14) Quels sont les éléments propres à vous-même qui vous ont motivé à la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Les problématiques qui touchent à l'environnement m'intéressent depuis longtemps. Mes idées politiques, plutôt anticapitalistes, qui influencent forcément ma motivation à vouloir changer les choses dans notre société. Il y a toujours une certaine angoisse sur l'avenir de nos sociétés et notre planète.

**15) Quels sont les éléments qui ont perturbé la bonne intégration de ces actions au sein de votre discipline ?**

L'organisation générale du système de l'enseignement. La volonté première de l'école ne semble pas être prioritairement ces problématiques environnementales. Le rythme scolaire n'est pas assez bien pensé pour faire émerger des projets, des actions concrètes.

Quand le système ne facilite pas, les projets et les motivations deviennent individuels, et dans ce cas-là on touche ce que l'on peut toucher. Alors qu'avec des mesures systémiques, comme par exemple le jeudi tout le monde vient avec un repas végétarien, c'est déjà plus général. Certains élèves ne sont même pas sensibilisés pour les petites choses. Je me rends bien compte que le problème, il est politique.

**16) Le manque de soutien de la part des partenaires internes à l'école a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

Le manque de motivation et de sensibilisation de certains élèves pour les problématiques environnementales est criant. Certains sont totalement déconnectés de ces problématiques. Ils parlent de salaire des footballeurs, de paires de chaussures à acheter et revendre plus chères.

Le manque d'investissement de la direction aussi constitue un frein, quand la priorité n'est pas la question environnementale.

**17) Le manque d'aménagements et de ressources a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

Oui, dans la mesure où toutes les recherches que j'ai faites pour les sujets environnementaux de mon cours sont personnelles. Avec une base de données, des ressources déjà mises à disposition des enseignants par l'école, ça aurait pu m'aider oui. Une liste de personnes de contact, des lieux, les outils, ...

**18) Quels sont les éléments propres à vous-même qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Le manque de légitimité pour aborder certaines problématiques, surtout l'aspect scientifique. De par mon engagement politique, j'ai toujours envie d'aller plus loin, mais par respect de la neutralité de l'enseignement, j'ai toujours un peu peur de faire du prosélytisme. Je pourrais dire des bêtises sur certains sujets.

**19) Avez-vous été confronté à d'autres éléments non cités qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

En tout cas pas le programme scolaire, car en français c'est surtout des compétences que l'on évalue, beaucoup moins les savoirs. On peut faire passer toutes les thématiques qu'on veut. Le rythme scolaire, l'agencement des journées aussi par séquence d'une heure par-ci par-là. Ce serait intéressant de mettre en commun des heures, par bloc de plusieurs heures en collaboration avec chaque discipline. Le système en lui-même est limitant. La méconnaissance du projet également pour certaines parties n'a pas forcément été un frein.

Malgré la volonté de l'école de vouloir favoriser l'interdisciplinarité, ça reste encore trop cloisonné... On est encore dans le pluridisciplinaire, souvent. C'est beaucoup dû au système en lui-même.

**20) Pour conclure, quels seraient, selon vous, les éléments incontournables à mettre en place pour assurer la bonne intégration du projet d'établissement au sein de votre discipline ?**

L'interdisciplinarité, la vraie ! Qui reste très difficile à avoir, en restant dans le système classique du rythme scolaire proposé. La confrontation des idées avec d'autres écoles, d'autres classes. Aller à la rencontre d'autres horizons, en sortant du cadre beaucoup trop scolaire.

**Entretien 6 - LSC2**

Retranscription résumée de l'entretien semi-directif entre LSC2 (enseignant interrogé) et Redouane (enquêteur), au sujet de l'intégration du projet d'établissement dans la discipline enseignée par LSC2 (néerlandais).

**Date :** 13/07/2022

**Lieu :** Bruxelles

**Durée totale de l'entretien :** 46' 24''

**1) Comment décririez-vous vos connaissances des problématiques environnementales qui touchent nos sociétés ?**

Je pense avoir une assez bonne connaissance des problématiques environnementales d'une manière générale, de par mes recherches personnelles, mon travail, mes études, les médias et des amis actifs dans des associations. Je me sens beaucoup plus à l'aise concernant le changement climatique.

**2) Pour vous, quel(s) rôle(s) doit jouer l'école dans ces problématiques ? Et les enseignant.e.s ?**

Pour l'école, un rôle d'informer et de sensibiliser en général sur ces problématiques. Elle a un rôle d'éducation à la citoyenneté. Pour les enseignants, ils doivent également informer, sans pour autant faire du lobbying. Le reste est selon les convictions de chacun.

**3) Dans quelle mesure ces rôles de l'école et des enseignant.e.s ont joué sur votre volonté de devenir enseignant.e ?**

Je n'avais pas du tout pensé à cela en fait. De base, par ma formation, je ne suis pas enseignant. J'avais fait d'autres études, puis j'ai fait l'agrégation après avoir travaillé plusieurs années. Une fois devenu enseignant, ce n'est pas l'aspect environnemental qui m'a motivé à faire ce métier à la base.

**4) Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez choisi de travailler dans votre établissement scolaire actuel ?**

Je viens d'une association appelée TeachForBelgium, qui a un projet l'insertion de travailleurs en reconversion professionnelle dans des écoles à indice socioéconomique assez bas, comme projet social. L'école aussi à un projet d'école citoyenne, qui laisse beaucoup de places aux initiatives et projets en général, ce qui m'a motivé à venir. En plus, c'est une école en construction, donc on a l'impression de pouvoir laisser notre empreinte dedans, de construire les fondations. Donc pas forcément pour les engagements environnementaux.

**5) De manière générale, comment décririez-vous l'engagement de votre école envers la sensibilisation des élèves aux problématiques environnementales ?**

Je trouve que l'école est vraiment engagée. Dans le cours d'EPC, c'est très visible, où les cours sont transversaux pour toutes les matières. L'école incite aussi les élèves à privilégier les gourdes, en interdisant les canettes, bouteilles en plastique, ... l'école est également inscrite au programme Eco-schools. Les engagements sont très présents.

**Dans son projet d'établissement, votre école s'engage notamment à :** \*lecture des lignes relatives à l'environnement se trouvant dans le projet d'établissement de l'école\*

**6) Dans quelle mesure êtes-vous au courant de ces engagements ?**

Je ne savais pas que c'était écrit dans le projet d'établissement en tant que tel, mais je m'en doutais bien de par les nombreuses actions que met en place l'école. J'avais pas lu le projet d'établissement.

**7) Trouvez-vous que votre école répond à ces engagements ?**

Oui, il y a une vraie volonté de mettre tous ces engagements en place. J'ai déjà travaillé dans d'autres écoles où ça se résumait à des déclarations d'intentions, sans que ça n'aboutisse à des actions réelles. Après, chaque enseignant l'applique selon sa possibilité et la direction reste vigilante.

**8) Au sein de votre discipline enseignée, comment intégrez-vous ces engagements inscrites dans le projet d'établissement ?**

Je suis professeur de néerlandais et de sciences sociales, mais je ne donne que néerlandais. Dans le cours de néerlandais, c'est assez facile d'intégrer toutes ces questions puisqu'il y a tout un volet du programme de langues modernes, principalement au DS, qui traite de l'environnement. J'aborde donc les thématiques de manière concrète en classe, dans des séquences de cours (des recherches, des présentations orales). En dehors de cela, c'est tout.

**Scénario 1 : l'enseignant met en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement.**

**9) Quelles sont les problématiques environnementales que vous avez intégrées au sein de votre discipline ?**

Souvent le changement climatique, le gaspillage, la gestion des déchets et des ressources.

**10) Combien de temps accordiez-vous à ces actions menées au sein de votre discipline ?**

Un volet de mon cours sur l'année, équivalent à deux-trois semaines. Plutôt le moyen terme.

**11) Quels sont les éléments qui ont facilité la bonne intégration de ces actions au sein de votre discipline ?**

Le fait qu'il y ait pleins d'initiatives à l'école, qui venaient des élèves, des profs, leurs motivations aident beaucoup. Il y a un contexte favorable, des bases que les élèves connaissent.

**12) Avez-vous bénéficié de soutien de la part des partenaires internes à l'école pour vous aider à la bonne intégration de ces actions qui répondent au projet d'établissement ?**

Pas vraiment, si ce n'est le contexte favorable de l'école, pour les élèves qui ont déjà les bases. La direction, de manière indirecte, oui, pour le cours d'EPC, a coordonné la mise en place de ce cours, notamment en matière d'environnement. Le co-teaching aide beaucoup aussi, pour décroiser les disciplines et aborder les thématiques de manière transversales.

**13) Avez-vous bénéficié d'aménagements et de ressources pour vous aider à la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Non pas forcément. Mais je sais que la majorité est disponible. Je dois simplement les réclamer. J'ai dû faire des recherches personnelles à chaque fois.

**14) Quels sont les éléments propres à vous-même qui vous ont motivé à la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

L'intérêt personnel et l'envie de former les élèves à devenir des citoyens responsables. Ce sont des notions essentielles, ces problématiques. S'ils ne l'acquièrent pas ici à l'école, ils ne l'auraient pas ailleurs.

**15) Quels sont les éléments qui ont perturbé la bonne intégration de ces actions au sein de votre discipline ?**

Le manque d'intérêt de certains élèves. Certains sont découragés. Le discours récurrent des élèves, c'est souvent qu'ils pensent que leurs petits changements d'habitudes et de comportements n'aideront pas vraiment. Il y a comme un rejet chez certains élèves, et plus généralement dans la société. Le manque d'infrastructure général, comme le nombre de poubelles, de gourdes chez les élèves, de fontaines à eau, la logistique de la gestion des déchets.

**16) Le manque de soutien de la part des partenaires internes à l'école a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

Pour certains élèves oui. La direction qui, dans les cas cités au-dessus ne suit pas.

**17) Le manque d'aménagements et de ressources a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

Ça n'a pas constitué un frein en soi. Je pense qu'en prenant le temps de chercher, j'aurais trouvé de nombreuses ressources disponibles et des contacts.

**18) Quels sont les éléments propres à vous-même qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Le manque de légitimité pour aborder certaines problématiques que je ne maîtrise pas, la peur du manque de cohérence entre ce que je dis de faire aux élèves et ce que je fais moi-même réellement, je ne suis pas irréprochable. La difficulté à intégrer les problématiques environnementales sur le plus long terme en classe.

**19) Avez-vous été confronté à d'autres éléments non cités qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

L'aspect culturel de certains élèves, parfois immigrés de première génération, pour qui ce n'est pas une priorité les problématiques environnementales et ils n'ont pas forcément les mêmes références et connaissances que les autres élèves. Selon le degré enseigné, le programme peut être limitant dans certains cas aussi, un programme encore très lourd en contenu.

**20) Pour conclure, quels seraient, selon vous, les éléments incontournables à mettre en place pour assurer la bonne intégration du projet d'établissement au sein de votre discipline ?**

Le fait d'intégrer les sujets de manière un peu indirecte, pour ne pas bloquer certains élèves et ne pas créer de surcharge de sensibilisations auprès des élèves.

**Entretien 7 - LSC3**

Retranscription résumée de l'entretien semi-directif entre LSC3 (enseignante interrogée) et Redouane (enquêteur), au sujet de l'intégration du projet d'établissement dans la discipline enseignée par LSC3 (latin).

**Date :** 13/07/2022

**Lieu :** Bruxelles

**Durée totale de l'entretien :** 33'15''

**1) Comment décririez-vous vos connaissances des problématiques environnementales qui touchent nos sociétés ?**

J'ai une connaissance qui n'est pas pointue. Je suis conscientisée aux problèmes environnementaux, j'essaye de pouvoir m'impliquer, notamment chez les scouts, au pôle durable. Des connaissances plutôt générales. Sans aller donc dans le détail. Je ne suis pas spécialiste.

**2) Pour vous, quel(s) rôle(s) doit jouer l'école dans ces problématiques ? Et les enseignant.e.s ?**

Pour l'école, la conscientisation au niveau des élèves, d'autant plus dans une certaine partie de la société, les milieux populaires, défavorisés, les enjeux environnementaux sont moins ancrés chez les élèves. Je pense que l'école a un devoir plus grand envers ces milieux. Les former à l'esprit critique pour décoder le monde et les problématiques. Les enseignants montrent l'exemple, servent de modèle et informent les élèves sur ces problématiques dans le cadre de leur cours.

**3) Dans quelle mesure ces rôles de l'école et des enseignant.e.s ont joué sur votre volonté de devenir enseignant.e ?**

L'enseignement n'est pas mon premier choix de métier, mais par mon engagement aux scouts, j'ai toujours eu l'envie de former les jeunes et de leur apprendre des compétences importantes pour plus tard.

**4) Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez choisi de travailler dans votre établissement scolaire actuel ?**

Par du bouche à oreille, j'ai su que l'école engageait un professeur de latin. En plus de ça, le projet de l'école m'intéressait, vu qu'on ne faisait pas qu'enseigner, mais on les rendait acteurs de leurs apprentissages, par des ateliers notamment. De nombreux groupes de travail autour de la citoyenneté, de l'environnement, une dynamique intéressante. A la base, pas du tout pour les questions d'environnement, je n'étais pas du tout au courant de leurs engagements sur l'environnement.

**5) De manière générale, comment décririez-vous l'engagement de votre école envers la sensibilisation des élèves aux problématiques environnementales ?**

Essentiellement au travers du groupe de travail de l'éco-team de l'école, dans le cadre du projet Eco-schools. Des actions sont mises en place, des campagnes de sensibilisation, des demandes de financement pour rendre la cour de récréation plus verte par exemple. L'aspect environnemental a été fort axé sur ce groupe de travail. Je pense qu'il y a eu un effet de dédouanement, pour le reste des professeurs, qui se disent que l'éco-team fait déjà beaucoup et donc pas besoin de faire quelque chose, nous, en classe, en plus.

Donc pour l'engagement de l'école, c'est bien, c'est un début, mais il y a encore du travail, notamment dans les cours que l'on donne. L'école doit encore trouver ses repères, elle est encore relativement jeune.

**Dans son projet d'établissement, votre école s'engage notamment à :** \*lecture des lignes relatives à l'environnement se trouvant dans le projet d'établissement de l'école\*

**6) Dans quelle mesure êtes-vous au courant de ces engagements ?**

Je ne suis pas au courant. Ce n'est pas forcément quelque chose qui a été mis en avant durant mon entretien d'embauche. Ce n'est pas non plus des engagements que l'on nous répète régulièrement. C'est aussi ma première année dans l'école, je n'ai pas encore pris le temps de m'approprier le projet complet.

**7) Trouvez-vous que votre école répond à ces engagements ?**

Non, pas encore. Il y a une volonté, mais par exemple, dans le cadre de nos cours, on nous a jamais rappelé que l'on devait spécifiquement les lier aux problématiques environnementales, comme le dit le projet d'établissement.

**8) Au sein de votre discipline enseignée, comment intégrez-vous ces engagements inscrites dans le projet d'établissement ?**

Pour le moment, je ne les intègre pas. Je fais seulement attention au nombre de photocopies que je fais, personnellement.

**Scénario 2 : l'enseignante ne met pas en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement. Nous passons donc directement à la question 15bis de la version modifiée du questionnaire.**

**15 bis) Quels sont les éléments qui ont perturbé la mise en place d'actions intégrant le projet d'établissement au sein de votre discipline ?**

C'est ma première année d'enseignement, donc je pense que je n'ai pas eu le temps de me consacrer à ces engagements environnementaux dans mon cours. Je devais d'abord construire mon cours de base en priorité, me faire à l'école, m'accoutumer... Le projet d'établissement n'est pas répété assez souvent vis-à-vis des engagements environnementaux, avec la multitude d'autres projets qui sont faits à l'école sur d'autres problématiques on s'y perd aussi. Il faudrait réellement prioriser l'environnement, une cohérence dans la gestion de l'école en ce sens.

**16 bis) Avez-vous manqué de soutien de la part des partenaires internes à l'école ? Si oui, ce manque de soutien a-t-il perturbé la mise en place d'actions intégrant le projet d'établissement au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

Pour les élèves, un public déjà pas facile, ne sont pas tous assez conscientisés/intéressés sur ces problématiques, la motivation n'est pas toujours présente.

**17 bis) Avez-vous manqué d'aménagements et de ressources ? Si oui, ce manque a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

Des outils pédagogiques plus connus et renseignés, mis à disposition directement, ça m'aurait aidé. Des connaissances plus pointues sur les sujets chez les enseignants, a priori dans la formation de l'agrégation, auraient aidé aussi.

**18) Quels sont les éléments propres à vous-même qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Je pense que j'ai fonctionné par priorité. Ma priorité était de pouvoir gérer mon cours, ma classe, particulièrement dans l'école où les élèves n'étaient pas forcément facile à gérer. Par glissement, les actions de l'éco-team m'ont fait penser qu'on en faisait déjà « assez », donc pas forcément en faire dans mon cours aussi. Le sentiment de ne pas forcément être légitime de parler de telle ou telle problématique, de par mes connaissances peu développées.

**19) Avez-vous été confronté à d'autres éléments non cités qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Les contraintes horaires, où je n'ai pas forcément le temps de voir tous les points de matière et en plus ajouter à cela les aspects environnementaux. La méconnaissance du projet d'établissement a priori, m'a limitée aussi dans ce que j'aurais pu mettre en place en classe, avec des rappels plus fréquents à ce projet d'établissement ça aurait aidé. On travaille aussi, dans la mesure du possible, en interdisciplinarité/transversalité, mais il y a encore du boulot à faire, c'est difficile... et donc ce cloisonnement est un frein, le décroisonnement est essentiel. On ne sait pas encore forcément ce qui est fait dans les autres cours.

**20) Pour conclure, quels seraient, selon vous, les éléments incontournables à mettre en place pour assurer la bonne intégration du projet d'établissement au sein de votre discipline ?**

Une meilleure accessibilité aux outils pédagogiques, une collaboration avec le corps professoral et avec les élèves eux-mêmes.

#### **Entretien 8 - LSC4**

Retranscription résumée de l'entretien semi-directif entre LSC4 (enseignant interrogé) et Redouane (enquêteur), au sujet de l'intégration du projet d'établissement dans la discipline enseignée par LSC4 (histoire-géographie).

**Date :** 14/07/2022

**Lieu :** Bruxelles

**Durée totale de l'entretien :** 35'49''

**1) Comment décririez-vous vos connaissances des problématiques environnementales qui touchent nos sociétés ?**

Je dirais entre moyenne et bonne. Etant donné que j'ai fait des études de professeur d'histoire/géographie, on parlait de ces problématiques-là dans les cours qu'on me donnait, mais on en parlait très rapidement, ça ne prenait pas une partie conséquente du cours. Essentiellement sur le changement climatique, l'effet de serre, d'un point de vue géographique.

**2) Pour vous, quel(s) rôle(s) doit jouer l'école dans ces problématiques ? Et les enseignant.e.s ?**

L'école a un rôle essentiel. Elle participe à poser les débats de société, des débats éthiques, notamment les problématiques environnementales, même si dans ce cas de figure il n'y a pas vraiment de débats, c'est des problématiques qui font quasi-unanimité. L'enseignant a un rôle d'exemplarité, de moralisation parfois, qui me gêne toujours un peu, envers les élèves.

**3) Dans quelle mesure ces rôles de l'école et des enseignant.e.s ont joué sur votre volonté de devenir enseignant.e ?**

Je ne pourrais pas dire ça. C'est plutôt la passion de l'histoire et de la géographie, le contact avec les élèves, le fait d'enseigner. Ce ne sont pas les problématiques environnementales qui m'ont poussé à me lancer dans l'enseignement.

**4) Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez choisi de travailler dans votre établissement scolaire actuel ?**

Le projet citoyen de l'école, spécifiquement sur le bien-être des élèves, mais aussi l'aspect environnemental, dans une plus petite mesure. Un mélange de plein de choses qui se trouvent dans le projet citoyen de l'école. Le fait que les élèves aient vraiment leurs mots à dire, qu'ils participent activement à la vie de l'école. Le fait d'impliquer les élèves me plaît.

**5) De manière générale, comment décririez-vous l'engagement de votre école envers la sensibilisation des élèves aux problématiques environnementales ?**

C'est une nouvelle école, mais j'ai l'impression qu'elle met beaucoup d'énergie pour ça, malheureusement les élèves ne semblent, eux, pas si sensibilisés que ça. On a un public particulier, en milieu populaire, où les considérations environnementales sont des choses qui prennent plus de temps à être amenées. Ils ont clairement d'autres préoccupations. Il y a tout de même un éco-comité, où des élèves s'investissent, notamment par des projets de revégétalisation de l'école. En général, ce n'est pas encore une vraie culture d'école, mais ça prend du temps.

**Dans son projet d'établissement, votre école s'engage notamment à :** \*lecture des lignes relatives à l'environnement se trouvant dans le projet d'établissement de l'école\*

**6) Dans quelle mesure êtes-vous au courant de ces engagements ?**

J'étais au courant de ces engagements.

**7) Trouvez-vous que votre école répond à ces engagements ?**

Ils ne sont pas forcément tous appliqués. L'aspect de la gestion des déchets est bien présent dans les faits. Une pression positive a été indirectement mise sur nous, les enseignants, pour prendre des gourdes, ce qui s'est répercuté sur les élèves, qui en ont tous maintenant. C'est un bon début. Pour ce qui est des cours, j'ai pas l'impression que les engagements du projet d'établissement sont respectés.

**8) Au sein de votre discipline enseignée, comment intégrez-vous ces engagements inscrites dans le projet d'établissement ?**

J'ai fait des liens dans mon cours à un moment donné, parce que ça avait du sens sur le moment, par rapport au réchauffement climatique et les catastrophes naturelles, notamment les ouragans et leurs fréquences, en l'abordant théoriquement.

**Scénario 1 : l'enseignant met en place dans son cours des actions répondant au projet d'établissement.**

**9) Quelles sont les problématiques environnementales que vous avez intégrées au sein de votre discipline ?**

Le changement climatique.

**10) Combien de temps accordiez-vous à ces actions menées au sein de votre discipline ?**

Très bref, une petite séquence de cours.

**11) Quels sont les éléments qui ont facilité la bonne intégration de ces actions au sein de votre discipline ?**

Dans mes classes, il y a toujours un petit groupe d'élèves sensibles à certaines causes, notamment les problématiques environnementales. C'est stimulant.

**12) Avez-vous bénéficié de soutien de la part des partenaires internes à l'école pour vous aider à la bonne intégration de ces actions qui répondent au projet d'établissement ?**

Pas vraiment. Si ce n'est les élèves mentionnés avant et l'ambiance générale de l'école qui pousse quand même à avoir l'aspect environnemental en tête.

**13) Avez-vous bénéficié d'aménagements et de ressources pour vous aider à la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Non, j'ai fait moi-même mes recherches. Je n'ai pas eu de soutien matériel ou d'aménagements particuliers.

**14) Quels sont les éléments propres à vous-même qui vous ont motivé à la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

La problématique du changement climatique me touche quand même, mais beaucoup moins que certaines autres, qui ne sont pas liées à l'environnement, comme le racisme, l'homophobie. Donc cette sensibilité ne m'a pas forcément motivé plus ça, non.

**15) Quels sont les éléments qui ont perturbé la bonne intégration de ces actions au sein de votre discipline ?**

Le fait de ne pas me sentir légitime pour être réellement dans la sensibilisation des élèves envers toutes ces problématiques.

**16) Le manque de soutien de la part des partenaires internes à l'école a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

Pas pour les parents et les élèves, ça ne m'a pas freiné plus que ça, même pour les élèves réfractaires et désintéressés.

**17) Le manque d'aménagements et de ressources a-t-il perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ? Dans quelle mesure ?**

Le manque de personnes-ressources compétentes m'a très certainement freiné. Des outils pédagogiques pas forcément mis à disposition, aussi.

**18) Quels sont les éléments propres à vous-même qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Le sentiment d'illégitimité, le discours moralisateur que je pourrais donner aux élèves, en contradiction avec ce que je fais vraiment personnellement parfois.

**19) Avez-vous été confronté à d'autres éléments non cités qui ont perturbé la mise en place de ces actions au sein de votre discipline ?**

Le manque de temps et le programme assez rigide, peu fourni en ce qui concerne les aspects environnementaux. Je ne pouvais pas mettre ces problématiques environnementales au-dessus des matières à voir et des révisions à faire en fin d'année par exemple. J'avais d'autres priorités. Les contraintes horaires, aussi, vu que je ne donne que deux heures par semaine. Je ne peux pas sacrifier beaucoup d'heures. Le cloisonnement des disciplines est assez limitant aussi. L'interdisciplinarité est promue par l'école, mais ce n'est pas encore ça. Il faudrait changer tout le système pour ça. Avec les horaires, c'est compliqué.

**20) Pour conclure, quels seraient, selon vous, les éléments incontournables à mettre en place pour assurer la bonne intégration du projet d'établissement au sein de votre discipline ?**

Des contacts privilégiés avec des intervenants externes spécialisés et qui ont une connaissance plus précise que moi. Ainsi que des outils pédagogiques intéressants. Une formation plus élaborée sur les problématiques environnementales, dans la formation initiale des enseignants ou dans la formation continue.