



UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, UNIVERSITÉ D'EUROPE

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

## **Un projet d'Education à l'Environnement dans un établissement scolaire en milieu urbain : Le cours des Heures Européennes de l'Ecole Européenne I**

Mémoire de fin d'études présenté par  
VAN WEVEREN Noémie  
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 2023-2024

Directeur : Pr. TIMMERMANS Benoît

## Remerciements

Du fond du cœur, mes remerciements vont à Mélanie Métivier, l'enseignante qui m'a donnée accès à sa classe en toute confiance afin que je réalise le terrain de ce mémoire. Je te suis reconnaissante pour ta bienveillance et pour avoir fait en sorte que mon projet d'étude puisse se réaliser.

Professeur Timmermans, j'aimerais vous remercier pour avoir accepté, in extremis, de me suivre dans l'aventure de ce travail et pour les discussions qui l'ont enrichi et guidé.

Pour l'accompagnement, le temps et l'attention consacrés à mon travail, je remercie Hubert Deplus. Tu as été d'une aide précieuse et nos échanges m'ont beaucoup inspirée.

Je suis particulièrement reconnaissante envers mes amis et ma famille. Je vous remercie pour votre soutien et pour avoir participé à la réussite de mon master, chacun à votre manière. Vous êtes une source d'inspiration et de motivation qui a fait que chacune des étapes ont été plus légères à franchir.

Il s'agit de Margaux Massé, Eva Mehu, Victor Rodriguez-Marti, Paul Brunel, et de mon papa Francis Van Waveren.

Les enseignements reçus au cours de ce master ont enrichi ma compréhension du monde, nourri mes luttes et m'ont transmis la volonté d'en préserver la magie.

Enfin, je souhaite exprimer la joie de pouvoir être la première femme de ma famille à recevoir un diplôme universitaire.

## Résumé

L'Education vectrice de valeurs, d'éthique et de connaissances est un acteur important pour pallier à cette « crise de la sensibilité au vivant » comme l'appelle B.Morizot (2020). La nécessité d'une Education à l'Environnement se développe à travers les textes internationaux. Le concept d'Education relative à l'Environnement (ErE) est défini lors de la Conférence de Tbilissi en 1977. Beaucoup d'auteurs tels que Sauvé ou encore Villemagne en ont développé la théorie et ont ainsi façonné ce concept. Elle est aujourd'hui appliquée par les associations, intégrée aux programmes scolaires et aux projets d'établissement nationaux. Ses objectifs et son application restent très larges. Certains auteurs s'intéressent donc à son application réelle, soient aux méthodes d'éducation environnementale employées par les enseignants et aux difficultés que ces derniers peuvent rencontrer à sa mise en œuvre.

Cette étude propose une analyse d'un projet d'Education à l'Environnement mis en place au sein du cours des Heures Européenne de l'Ecole Européenne I. Nous nous demandons donc en quoi les Heures Européennes présente un contexte éducatif propice à l'application et à la mise en place d'un projet d'Education relative à l'Environnement ? Afin de répondre à cette question nous avons souhaité mettre en évidence les particularités du cadre de ce cours. En effet, notre démarche consiste à répondre à la question « Comment un projet d'ErE est appliqué au sein des Heures Européennes ? ». Pour cela il s'agit de faire ressortir les pratiques de l'enseignante au regard de l'ErE au sein des Heures Européennes et de comprendre quels sont les leviers et obstacles de ce cours pour la mise en place d'un tel projet.

Pour cette recherche nous avons choisi de procéder à une analyse qualitative et notamment via des méthodes d'observation directe et indirecte. La grille d'analyse des critères d'ErE développée par Lamontagne (2016) a donné un cadre à l'observation réalisée en classe et nous a permis d'étudier la pratique d'ErE, son lien avec le cours des Heures Européennes ainsi que les points qui semblent plus ou moins avoir sensibilisés les élèves. Dans un second temps, un questionnaire envoyé à l'enseignante a permis d'identifier les aspects spécifiques de ce cadre à la concrétisation du projet. Ce questionnaire fut diffusé par le Réseau IDée en 2011 pour l'enquête des Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011). Ces résultats doivent néanmoins être nuancés par le rôle de l'enseignante dans l'application de l'ErE et par le milieu socio-économique dont sont issus les élèves.

Puisque ni la littérature scientifique, ni la littérature grise ne semblent encore avoir enquêté sur ce terrain, ce travail a pour but d'établir une source de données qui pourraient nourrir de futures recherches.

## Table des matières

<b>Table des Illustrations</b> .....	<b>6</b>
<b>Liste des acronymes</b> .....	<b>7</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>8</b>
<b>Chapitre 1 : Connexion à la nature, éducation et Éducation relative à l'Environnement</b> .....	<b>11</b>
<b>1. La construction d'un lien avec l'environnement comme réponse à la crise sociale-écologique</b> .....	<b>11</b>
1.1. La connexion avec la nature : contexte.....	11
1.2. Une connexion possible avec la nature en milieu urbain.....	12
<b>2. L'école comme moyen d'amener ce lien</b> .....	<b>13</b>
2.1. L'école, lieu de transmission de valeurs et de connaissances environnementales .....	13
2.2. Le contexte et le type d'enseignement.....	14
<b>3. L'Éducation relative à l'Environnement</b> .....	<b>15</b>
3.1. Définition et reconnaissance de l'Education relative à l'Environnement, et cohérence de l'emploi de ce concept dans ce travail de recherche.....	15
3.2. Les objectifs de l'ErE.....	17
<b>Chapitre 2 : L'application de l'Education relative à l'Environnement et l'Ecole Européenne</b> ...	<b>18</b>
<b>1. L'ErE dans la pratique</b> .....	<b>18</b>
1.1. Les critères éducatifs.....	19
1.2. Les critères environnementaux .....	20
1.3. Les critères multidimensionnels de l'ErE .....	20
<b>2. L'Ecole Européenne</b> .....	<b>21</b>
2.1. Présentation de l'école européenne, un cadre particulier socialement favorisé.....	21
2.2. Le cours des Heures Européennes et l'éducation à l'environnement .....	22
<b>Chapitre 3 : Les difficultés et leviers à la mise en place d'un projet d'ErE</b> .....	<b>22</b>
<b>1. L'ErE dans les établissements scolaires en Belgique francophone – difficultés et leviers</b> ....	<b>24</b>
1.1. Contexte .....	24
1.2. Les obstacles à la mise en place d'un projet d'ErE dans un établissement scolaire de la Communauté française et la particularité des Heures Européennes .....	24
<b>2. Les leviers que présentent les Heures Européennes</b> .....	<b>26</b>
<b>Chapitre 4 : Problématisation, hypothèse et méthodologie</b> .....	<b>26</b>
<b>1. Problématisation et hypothèses</b> .....	<b>28</b>
<b>2. Méthodologie</b> .....	<b>29</b>
2.1. Le champ d'analyse : espace géographique, social et dans le temps.....	30
2.2. Les instruments d'analyse par hypothèse .....	32
<b>Chapitre 5 : Résultats et analyse des résultats</b> .....	<b>35</b>
<b>1. Résultats</b> .....	<b>35</b>
1.1. Critères d'ErE .....	35
1.2. Obstacles et leviers à l'ErE .....	37
<b>2. Analyse des résultats</b> .....	<b>39</b>
2.1. Analyse de la présence de traits caractéristiques de l'ErE.....	39
2.2. Analyse des obstacles et leviers à l'ErE .....	47
<b>Chapitre 6 : Conclusion : discussion et perspectives d'avenir</b> .....	<b>50</b>
<b>1. Critique des méthodes d'analyse employées</b> .....	<b>50</b>
1.1. La précision des outils d'analyse .....	50

1.2. Une part de subjectivité qui limite la validité académique de l'étude .....	51
1.3. Limite de l'étude quant à sa validité externe .....	52
<b>2. Critique des résultats obtenus .....</b>	<b>53</b>
2.1. Les résultats sont-ils transposables dans la pratique ? .....	53
2.2. Le profil particulier des élèves de l'Ecole Européenne .....	54
2.3. Le rôle de l'enseignante .....	55
<b>3. Perspectives d'avenir .....</b>	<b>56</b>
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>58</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>59</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>64</b>

## **Table des Illustrations**

- Figure 1*      *Triangle de Talbot (2016).*
- Figure 2*      *Classification des critères d'évaluation d'ErE réalisée par Lamontagne (2016).*
- Figure 3*      *Schéma synthétique de la problématique et des hypothèses émises.*
- Figure 4*      *Tableau récapitulatif des résultats de l'hypothèse 2.*

## **Liste des acronymes**

DDM	Découverte Du Monde
ErE	Education relative à l'Environnement
HE	Heures Européennes
ISE	Indice socio-économique
MSE	Milieu socio-économique
TBI	Tableau Blanc Interactif
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication

## **Introduction**

Dans un contexte mondial de crise climatique, il apparaît pour de nombreux auteurs que cette trajectoire sociétale soit liée à la relation que l'humain entretient avec la nature (Morizot, 2020 ; Zhong Mengual et al., 2018). La dichotomie humains – non-humains s'est installée au cours du temps dans notre inconscient et fait aujourd'hui partie de notre réalité et de la manière dont nous interagissons avec le monde vivant et le considérons (Morizot, 2019). Quelles seraient donc les décisions, les chemins d'évolution, le futur à envisager si nous entretenions un rapport au vivant différent ? Comment ce lien pourrait-il s'opérer ? Peut-être que le lieu qui a façonné en grande partie notre conscience des choses et notre vision de nombreux sujets, serait un acteur clé du développement de cette conscience du vivant pour les générations actuelles et futures (Boelen, 2022). Pour Edgar Morin (2000), « l'éducation est "la force du futur" parce qu'elle est l'un des instruments les plus puissants pour réaliser le changement ». Quel est donc le rôle, la place et la responsabilité de l'école en tant que terrain et acteur clé dans les enjeux environnementaux que traversent notre monde ?

L'éducation environnementale est une forme d'éducation qui éveille à la capacité d'action et à la responsabilisation qui en découle (Jacq, 2022). Elle invite à penser les possibilités plutôt que d'ancrer la sensibilisation dans une forme punitive qui, par exemple, mettrait l'accent sur les formes tragiques de la crise climatique.

C'est cet aspect porteur d'espoir qui a été décisif pour le choix de ce sujet de mémoire. Il rejoint les principes pédagogiques énoncés par Paulo Freire (1968) quant à l'importance de la relation active que l'humain entretient avec le monde environnant et la remise en question de la notion de fatalité entendue comme quelque chose que l'on ne peut pas changer et qui invite donc à une inactivité. Le concept d'éducation environnementale ouvre ainsi à de multiples possibilités, incluant même la notion de complexité instituée par Edgar Morin (2015 ; 2000). En cela, il permet d'embrasser une vision pédagogique transdisciplinaire et critique, en réponse à la crise environnementale (Nelson et al., 2012). C'est pourquoi il guidera le travail d'analyse de ce mémoire.

Ce lien à l'environnement est facile à tisser dans un contexte où l'enfant va être en contact avec la nature (Schutz, 2002). Cependant, une grande partie de la population vit en ville. Il est donc question de s'interroger sur une éducation à l'environnement qui pourrait créer ce lien avec la nature tout en ayant lieu dans un milieu urbanisé. C'est le concept d'Education relative à l'Environnement qui guidera notre travail puisqu'il s'agit d'une approche éducative reconnue et qui prend place dans des milieux scolaires, entre autres. En outre, de par ses conceptions d'éducation pour ou sur l'environnement ou encore à la relation à l'environnement (Lamontagne 2016 ; Sauvé 1997), son application ne se passe pas inévitablement dans un contexte de nature.

Pour la construction de ce mémoire, il était donc question de tester l'application de ce concept au sein d'un ou de plusieurs établissements scolaires. Cependant, nous avons été contraints de choisir une école selon les opportunités qui se présentaient à nous. Mélanie Métivier, enseignante à l'Ecole Européenne I, est la seule enseignante qui présentait un projet d'ErE pouvant convenir à notre étude. Le contexte privilégié de cette école induit une approche particulière quant à l'étude de ce terrain et influence de fait l'orientation et le sens à donner à cette recherche.

Parallèlement à cela, il nous tenait à cœur d'inscrire cette recherche dans une démarche dont les informations qui en ressortiraient soient utiles, voire engagées quant au cadre social donné par la littérature sur le sujet de l'éducation d'une part et de l'environnement d'autre part.

Nos lectures ont donc été orientées sur le sujet de l'inégalité quant à la qualité de l'éducation suivant le milieu socio-économique de l'élève (Franquet et al., 2010) et des inégalités au niveau sociétale quant à la justice environnementale (Bauler et al., 2007). Il a été possible de lier ce sujet à celui de l'éducation par les écrits de certains chercheurs tel Hubert (2019) qui vient tisser un fil rouge entre le milieu socio-économique, l'école et l'affinité avec la nature.

Il a été difficile de prendre ces dimensions en compte tout en ayant comme seul terrain d'expérimentation ce projet d'ErE à destination d'une population aisée. Le projet de ce mémoire a émergé par l'intérêt de cette pratique d'Education à l'Environnement de manière exploratoire et en fait donc l'exposé. L'objectif recherché est de proposer une base de données qui pourraient servir de futures études qui s'ancreraient dans ce chemin de réflexion. En effet, l'Ecole Européenne n'a pas encore fait l'objet de projets de recherche quant à l'application de l'Education à l'Environnement ou d'ErE.

Ce travail tente donc de répondre à la problématique suivante « En quoi les Heures Européennes enseignées dans ce cadre présentent un contexte éducatif propice à l'application et à la mise en place d'un projet d'Education Relative à l'Environnement ? ».

Pour répondre à cette question, nous verrons en quoi le projet d'éducation à l'environnement que nous allons analyser relève d'une pratique d'ErE selon les critères donnés par le travail de Lamontagne (2016). Puis, nous nous intéresserons aux difficultés rencontrées par l'enseignante et à leurs similitudes avec celles relevées par les Assises de 2010-2011.

Le contexte analysé est celui d'un projet d'Education à l'Environnement au sein des Heures Européennes de l'Ecole Européenne I. Ce projet est réalisé à destination d'une classe de vingt élèves de quatrième primaire. Trois types d'activités d'éducation environnementale sont proposées dans ce cours. Ces activités invitent les élèves à débattre des thèmes des affiches de la Fondation GoodPlanet sur les objectifs de Développement Durable 8, 12, 14, 15 et 17, à regarder et commenter le film documentaire « Vivant » de Yann Arthus Bertrand et enfin à la confection d'une affiche de sensibilisation aux problématiques socio-environnementales.

L'objectif poursuivi est donc d'interroger la façon dont ce cours, présente des particularités favorisant d'une part, l'application d'une éducation environnementale et d'autre part, la mise en place d'un tel projet.

Ainsi, nous avons investigué ce sujet via une méthodologie qualitative. Nous avons procédé via l'observation directe du projet en classe afin d'évaluer la pratique d'Education à l'Environnement de l'enseignante. C'est la grille d'évaluation établie par thèse de Lamontagne (2016) qui a guidé l'observation faite en classe de façon à analyser la pratique de l'enseignante selon les critères de l'ErE. Les résultats obtenus ont ensuite été mis en lien avec le programme du cours des Heures Européennes de sorte à mettre en lumière les particularités et les limites de ce contexte.

Aussi, via une méthode d'observation directe, nous avons étudié les leviers et les obstacles rencontrés par l'enseignante à la mise en place du projet. Le questionnaire utilisé dans cette démarche est celui qui a servi lors de l'enquête des Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011). Cette enquête, menée par le réseau IDée, a fait ressortir des éléments de facilitation et de complication pour la mise en place et le déroulement d'un projet d'ErE pour les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces Assises sont des sources d'informations auxquelles nous avons comparé nos résultats en vue de faire ressortir les spécificités de ce contexte pour la réalisation d'un projet d'ErE.

Nous espérons que ce travail saura trouver l'intérêt qu'il recherche auprès d'un public scientifique, concernant les dimensions conceptuelles qu'il aborde et les perspectives de recherches qui en sont issues.

# **Chapitre 1 : Connexion à la nature, éducation et Éducation relative à l'Environnement**

## **1. La construction d'un lien avec l'environnement comme réponse à la crise sociale-écologique.**

### **1.1. La connexion avec la nature : contexte.**

De nombreux auteurs s'accordent sur le fait que la crise socio-environnementale que nous vivons prend racine dans la rupture de notre sensibilité au vivant (Morizot, 2020 ; Zhong Mengual et al., 2018 ; Lamontagne, 2016 ; Villemagne, 2014). Pour Lamontagne (2016, p.59), cela vient de la manière dont les humains relationnent avec leur milieu de vie dans la société actuelle. L'autrice ajoute que « le développement de ce type de liens est important puisqu'il contribue directement à l'harmonisation du réseau des relations entre les personnes, la société et l'environnement. ». Louv (2008) appuie également cette idée avec le « Nature Deficit Disorder », selon lequel, le fait de passer moins de temps en contact avec la nature entraîne des troubles comportementaux, notamment chez l'enfant.

En effet, certains évoquent même l'extinction de l'expérience de la nature (Pyle, 2016) et donc d'expériences vécues avec le monde non-humain.

Nous en venons donc à nous demander quelle forme prend cette connexion au vivant ? Qu'est-ce que nous entendons par ce lien ? Selon Schutz (2002), la relation de proximité à la nature se crée via la sensation psychologique d'y être connecté de manière affective, cognitive et comportementale. Morizot (2020) amène le concept de « crise de la sensibilité », soit de « l'appauvrissement de l'empan de la sensibilité envers le vivant (...) de ce que nous pouvons sentir, percevoir, comprendre et tisser comme relations à l'égard du vivant ». En lisant ces auteurs, nous comprenons que cette connexion se tisse via des mécanismes sensibles et affectifs.

De nombreuses études viennent attester que tisser une relation envers la nature et donc développer des affects envers le monde non-humain, est faisable en expérimentant la nature directement. Schutz (2002) prône que le contact et la proximité physique avec la nature permettent d'en faire l'expérience et d'inscrire une relation entre l'humain et le non-humain. D'autres auteurs (Héas, et al., 2011) confirment que le lien tissé avec la nature peut être fortement vécu.

Ils argumentent que ce contact avec la nature dépasse la connexion duelle entre humain-non-humain et amène la personne à se reconnecter à elle-même (Helas, 2004 ; Chanvallon et Helas, 2011). En effet, selon ces auteurs le contact avec la nature est une expérience sensorielle, un rappel des sens qui y sont

exercés. D'après le concept du « Nature Deficit Disorder » de Louv (2008,) précédemment évoqué, le contact avec l'environnement naturel est primordial pour maintenir une bonne santé chez les enfants. Cependant la question peut se poser de savoir comment, dans un monde de plus en plus urbanisé, créer ou restaurer ce lien à la nature en ville pour les enfants ?

## **1.2. Une connexion possible avec la nature en milieu urbain**

L. Roberts (2009), reprenant les arguments de Louv (2008), écrit que l'environnement bâti ne laisse que peu de place à la nature en termes d'aménagements d'espaces verts. Ainsi, l'humain se trouve géographiquement éloigné d'un environnement naturel et ne peut en faire l'expérience de manière à créer une relation.

Cependant, Schutz (2002) vient aussi argumenter le fait que cette connexion à l'environnement, bien que facilitée par un environnement rural, peut aussi se produire en milieu urbain puisque la connexion est psychologique et dépend de la croyance de chacun quant au type de lien que l'on entretient à l'environnement.

Cela revient à nous demander si la relation au vivant peut être enrichie par la construction de conceptions de la nature et par la densification d'un imaginaire ?

Morizot (2020) fait l'analogie entre les mots que l'on emploie pour décrire les types de relations et une gamme d'affects que l'on conçoit dans notre société humaine pour qualifier les relations que l'on entretient entre humains, avec nos institutions, mais pas avec le vivant. Il émet l'idée de créer un langage autour de la nature permettant non seulement de la conceptualiser, mais aussi de la connaître, certes selon un certain prisme, mais qui consiste déjà à lui faire une place et à la considérer. Morizot et Zhong Mengual (2018) affirment qu'une vision du vivant peut être portée par la représentation qui en est faite dans les œuvres d'art. Ici, on parle de l'esthétique environnementale cognitive de la représentation picturale de la nature. C'est cette représentation, d'un certain type de la nature, qui guide le fait que la nature soit conceptualisée selon des imaginaires donnés et d'où il découle aussi que ce qui n'est pas compris dans ces imaginaires ne fait pas partie de la nature. Les représentations que nous nous faisons de la nature viennent influencer notre conception de celle-ci car elles vont prêter et donner certaines formes au vivant. Alors, des débats émergent sur la manière de la représenter. Ce débat est par exemple celui opposant les naturalistes aux tenants de l'écologie poétique. Morizot et Zhong Mengual (2018) témoignent du fait que la création et l'alimentation d'un imaginaire de la nature peuvent prendre diverses formes, nourrir différentes conceptions de la nature, et ainsi la recréer en nous-même sans pour autant l'expérimenter directement. La nature peut se lire de différentes manières et ce sont les formes que prennent cette lisibilité qui vont caractériser notre lien avec le vivant. Il est possible via un même support de créer ou d'apporter différentes conceptions de la nature, voire même différentes cartes de lectures :

scientifique, cognitive et émotionnelle voire sensorielle pour alimenter le lien sensible et affectif avec la nature rejoignant la définition de l'affinité avec la nature de Schutz (2002). Cet imaginaire et ces conceptions du vivant sont d'autant plus à même de créer un lien avec la nature lorsqu'ils sont renforcés par l'apport de connaissances (Kollmuss & Agyeman, 2002).

Puisque l'école est une institution vectrice de valeurs et de connaissances, elle représente un lieu qui peut tout à fait se prêter à la création de ce lien. D'autant plus qu'elle est considérée comme un acteur incontournable à la résolution des problématiques socio-environnementales étant donné que l'enseignement est un vecteur de changement et de prise de pouvoir (Lamontagne, 2016). Selon Lamontagne (2016), ce sont « deux éléments essentiels à la résolution de la crise ». Par ailleurs, c'est à l'âge préadolescent que ce lien peut notamment être consolidé et trouver un réel ancrage (Liefländer et al., 2013). En effet, cet âge-là est propice aux changements concernant la perception, la conception de soi et la relation aux autres (Steinberg and Silverberg, 1986).

## **2. L'école comme moyen d'amener ce lien**

### **2.1. L'école, lieu de transmission de valeurs et de connaissances environnementales**

L'école est donc un lieu qui pourrait permettre l'établissement de ce lien avec la nature par une éducation environnementale (Straub et Leahy, 2017). En effet, il s'agit d'une institution vectrice de valeurs et de connaissances, par lesquelles les élèves vont interpréter le monde. Selon Hubert (2019), le Pouvoir Organisateur, la Direction et les enseignants sont des acteurs clés dans la transmission de ces valeurs et peuvent appuyer une éducation environnementale selon leur propre engagement écologique. Une étude menée par Buehler (2019) vient appuyer ces propos. Sa thèse confirme que des adultes ayant reçu une éducation prônant des valeurs environnementales sont plus enclins à développer des comportements écologiques<sup>1</sup>.

L'apport de connaissances vient influencer le lien à l'environnement car il renforce la conscience environnementale (Kollmuss & Agyeman, 2002). En effet, la connexion à la nature, qui est un lien psychologique, peut être renforcée par l'apport de connaissances. Cela justifie donc la transmission des connaissances telle que le permet le cadre scolaire puisque l'école est un lieu permettant l'acquisition de connaissances. Par ailleurs, l'enquête menée par Hirtt (2019) met en lien l'influence du milieu socio-économique (MSE) et le type d'enseignement quant aux connaissances environnementales et donc à la

---

<sup>1</sup> « Un comportement écologique est une manière d'être, d'agir et de consommer en ayant un intérêt environnemental ». (Hubert, 2019).

sensibilité à la nature. L'éducation donnée aux populations aisées est différente de celle à destination de celles moins aisées et favorise l'éducation et la sensibilisation à l'environnement. Il semblerait donc qu'un milieu socio-économique favorisé, combiné à une éducation faisant place aux questions environnementales, rendent un individu plus enclin à développer des connaissances sur les problématiques environnementales. Cette dynamique se retrouve dans d'autres études qui montrent le même type de disparités entre les écoles et les filières en fonction de l'Indice Socio-économique (ISE) (Franquet et al., 2010). Par ailleurs, il a été démontré que le contexte socio-économique a aussi un impact dans l'affinité avec la nature. En effet, le niveau d'études influence la sensibilité aux problématiques environnementales (Wallenborn & Dozzi, 2007). Ainsi, les enfants ayant des parents qui ont réalisé des études auront plus de chances d'être sensibilisés à ces sujets et donc de développer une affinité avec la nature. En outre, nous avons démontré précédemment que l'enseignement va aussi être différent en fonction de l'ISE de l'établissement.

Ainsi nous nous interrogeons sur la manière dont sont amenées cette connaissance et ces valeurs. Jusqu'à quel point le contexte d'apprentissage joue-t-il un rôle important dans le développement d'un lien avec l'environnement naturel ?

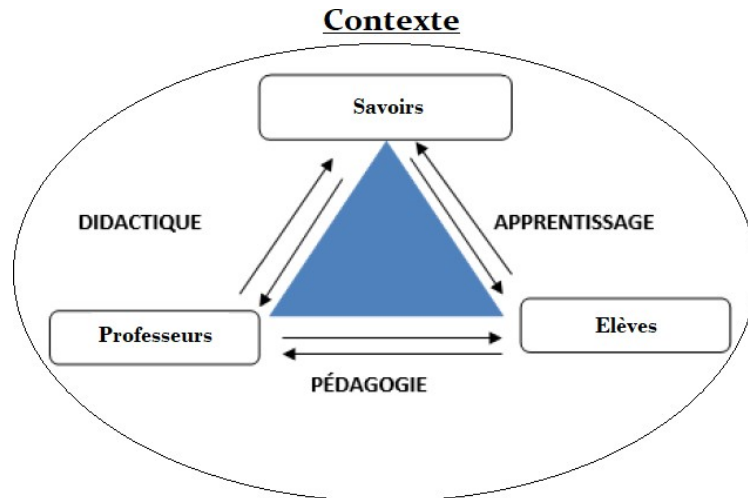
## **2.2. Le contexte et le type d'enseignement**

De nombreux auteurs soutiennent l'importance de l'interaction avec le milieu pour la construction de connaissances le concernant. En effet, selon Bertrand et Valois (1999), la construction de savoirs est contextuelle. L'interaction avec le milieu, sujet de l'apprentissage, est donc nécessaire pour pouvoir faire un usage pertinent et cohérent des connaissances qui le concernent. Par ailleurs, l'acquisition de connaissances dans le contexte étudié, va même au-delà de ce dernier argument, puisque que le contexte d'apprentissage servira à une construction du rapport au monde. Cardinal (2010) appuie ce propos avec l'idée que le contact avec le milieu sujet de l'apprentissage permet la construction du lien affectif avec celui-ci en suscitant de l'intérêt et le sentiment d'appartenance. Un contexte qui permet le contact avec la nature est donc favorable à l'intégration des connaissances et des valeurs liées à l'environnement pour créer ce sentiment d'affinité avec la nature. Par exemple, l'école du dehors est une approche d'éducation à l'environnement qui favorise le développement de ce savoir environnemental dans un contexte naturel.

Cependant, dans un environnement urbain, la nature n'est pas ou peu présente. La forme de l'enseignement prend donc tout son sens pour créer ce cadre favorable à la transmission des savoirs environnementaux.

Le modèle de Talbot (2016) nous permet ici d'illustrer l'importance du contexte dans l'enseignement.

Figure 1 : Triangle de Talbot (2016).



L'Education à l'Environnement semble être une approche intéressante et reconnue permettant de développer les liens à l'environnement. Elle permet de donner, même dans un environnement urbain, un contexte favorable au développement d'une connexion avec la nature. Tel qu'on le retrouve dans le triangle pédagogique de Talbot (2016), c'est une éducation qui prend en compte la manière d'enseigner, d'apprendre, de former et donc d'échanger entre l'enseignant et les élèves mais aussi les interactions avec le milieu d'apprentissage, dans la construction d'un savoir. Le concept d'Education relative à l'Environnement (ErE), qui émerge de l'Education à l'Environnement, nous rapproche encore un peu plus du centre de notre étude, consacrée à la manière de tisser des liens avec l'environnement dans un environnement urbain donné.

### 3. L'Education relative à l'Environnement

#### 3.1. Définition et reconnaissance de l'Education relative à l'Environnement, et cohérence de l'emploi de ce concept dans ce travail de recherche

C'est au cours d'un processus de réflexion quant à l'éducation et ses liens à l'environnement que ce concept a pu se définir, s'enrichir et être reconnu de manière internationale. En effet, dans la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, la question environnementale s'est trouvée de plus en plus souvent sur les devants de la scène internationale. Dans un contexte de conscientisation et de réaction aux enjeux socio-environnementaux, la question de l'éducation est venue prendre une place importante qui a mené à structurer le concept de l'ErE. Giolitto et Clary (2001) rapportent que le sujet de la « pédagogie relative à l'environnement » a été premièrement abordé en 1972 durant la conférence des Nations Unies de Stockholm. En 1975, on parle de « pédagogie de l'environnement » ou d'« éducation relative à

l'environnement »<sup>2</sup>. Selon ces auteurs, l'Education relative à l'Environnement permettrait de considérer l'humain et le non-humain sur un pied d'égalité. Ce constat est un premier argument justifiant l'utilisation du concept d'ErE pour aborder une sensibilisation des enfants qui tisserait une relation avec la nature. En 1977 s'est tenue à Tbilissi la Conférence Intergouvernementale sur l'Education relative à l'environnement, qui a donné une première définition du concept d'ErE. L'ErE se comprend comme levier de changements sociaux, d'une construction identitaire intégrant une philosophie d'équité et de durabilité ainsi qu'une proactivité quant aux défis socio-environnementaux de la société.

Enfin, selon L. Sauvé (1997), « L'Education Relative à l'Environnement » est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation avec l'environnement. Ce processus permanent a pour objectif global de développer chez la personne et le groupe social auquel elle se rattache, un savoir-être qui favorise l'optimisation de sa relation au milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir-agir qui permettent de s'engager dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie. ». Le concept d'ErE soulignant l'importance de la relation à l'environnement pour venir répondre aux problématiques socio-environnementales actuelles, est donc une approche éducative intéressante à explorer dans la perspective de recherche de ce travail.

Par ailleurs, l'ErE regroupe différentes approches du lien entre l'éducation et l'environnement, telles que l'éducation par ou dans l'environnement, pour ou sur l'environnement ou encore à la relation à l'environnement (Lamontagne 2016 ; Sauvé 1997). De ces approches, nous en devinons différents cadres possibles pour lesquels appliquer ce concept. Ainsi pour éduquer à des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans la perspective de l'ErE, l'environnement peut être un outil direct. Ceci dans la pratique ou bien comme un sujet qui pourrait se rattacher à une forme de croyance et donc de l'ordre psychologique et intime (Giolitto et Clary, 2001). On rejoint donc ici la forme de lien telle que l'entend Schultz, P. W. (2002). Cette dimension éducative est particulièrement intéressante pour ce travail puisque nous nous intéressons ici à une éducation qui pourrait créer un lien entre l'enfant et la nature sans que l'éducation ne se fasse en contact avec la nature. En effet, d'après Lamontagne (2016), l'ErE admet une pluralité des contextes dans lesquels l'action d'éducation peut se mettre en place. L'école et la salle de classe sont donc des lieux éducatifs formels selon Legendre (2005) et reconnus dans la pratique de l'ErE.

---

<sup>2</sup> UNESCO (1975). La charte de Belgrade. Colloque international sur l'éducation à l'environnement, Belgrade, Yougoslavie, 13 au 22 Octobre 1975. Centre de documentation de l'UNESCO, microfiche n° 76506/017772(4).

### 3.2. Les objectifs de l'ErE

L'asbl Réseau IDée est un réseau d'associations reconnu d'ErE en Wallonie et à Bruxelles. Il donne quatre objectifs à l'ErE. Cette perspective est intéressante à détailler puisqu'elle nous aidera à approfondir d'autant plus le lien entre ce concept et le cadre de l'étude que nous choisissons de développer, car cette asbl s'intéresse à l'application de l'ErE en Belgique.

Selon le Réseau Idée, il s'agit tout d'abord d'informer, d'outiller et de débattre des valeurs. Ce point-ci met l'accent sur l'information quant aux défis environnementaux d'aujourd'hui et de demain. Cette information doit être accessible à tous et compréhensible pour tous. Le but poursuivi est la transmission de connaissances de manière à ce que chacun puisse être éclairé sur ce sujet et puisse développer une réflexion critique quant à ses valeurs et comportements. Avoir la capacité de s'exprimer et donc de pouvoir débattre d'idées et de valeurs sur ce thème est alors primordial.

Ensuite il s'agit de tisser des liens et de sensibiliser. Il est ici question de développer une méthodologie créant une dynamique entre l'individu lui-même et ce qui l'entoure. Pour cela, la dynamique Humains – Société – Environnement est revisitée de manière à laisser place à une vision d'équilibre entre ces trois dimensions, où l'homme n'agirait pas envers la nature comme si elle était un simple objet de sa domination. Ainsi, l'ErE conduit à réinterpréter les relations à la nature et à l'environnement à travers de nouveaux prismes socio-économiques et culturels.

Par ailleurs, l'ErE vise aussi à stimuler le changement et la participation. Pour cela un partage des savoirs, savoir-faire et savoir-agir (dans le sens de la proactivité) est essentiel. La participation et l'inclusion de tous les groupes constitutifs de la société sont primordiales.

Pour finir, il s'agit de défendre les principes d'équité et d'éducation citoyenne. L'ErE promeut un changement de l'éducation pour une pédagogie et un apprentissage incluant les enjeux sociétaux et considérant plus particulièrement les difficultés socio-environnementales comme intimement liées. Pour cela, la justice environnementale en terme d'« accès à un environnement de qualité pour tous » ainsi que l'« accès à l'éducation pour tous » sont mis en avant, comme l'indiquent les recommandations de l'Unesco<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> "En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permet à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté." CODESC, Observation générale n° 13, adoptée en décembre 1999, E/C.12/1999/10, § 1

## Chapitre 2 : L'application de l'Education relative à l'Environnement et l'Ecole Européenne

### 1. L'ErE dans la pratique.

Pour ce travail, nous allons développer quelques approches qui serviront de cadre de référence théorique pour l'analyse de terrain qui suivra. Ces différents points permettront de mettre en évidence les aspects clés d'un projet d'ErE et de donner une structure, un mode d'emploi au développement d'une activité d'ErE.

L'évolution des définitions de l'ErE et ses objectifs assez amples, laissent un large cadre d'application en pratique de ce concept. L. Sauvé (2006) confirme que l'Education relative à l'Environnement peut prendre différentes formes dans la pratique et que celles-ci dépendront de l'éducateur et du projet pédagogique dans lequel cette approche éducative est employée. Ainsi, pour l'accomplissement des objectifs de cette forme d'éducation, la pratique peut se laisser lire à travers des critères multidimensionnels tels que éducatifs, environnementaux et d'ErE (Lamontagne, 2016). Le tableau suivant donne une vue d'ensemble des critères qui seront détaillés par la suite. L'explication des critères étant un peu complexe, les lecteurs peuvent s'y référer pour une meilleure compréhension.

Figure 2 : Classification réalisée par Lamontagne (2016).

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Indicateurs (Détail du critère)</b>
<b>Critères éducatifs</b>	
Objet d'apprentissage	Savoirs, savoirs-faire, savoirs-être et savoirs-agir.
Caractéristiques du milieu d'apprentissage	La classe, l'établissement, ailleurs dans le monde, la communauté et le milieu de vie des élèves.
Rôle de l'apprenant	Actif de type gestionnaire, décideur, exécutant ou passif.
Gradient éducatif	Education, conscientisation, sensibilisation, communication et information.

<b>Critères environnementaux et d'ERE</b>	
Conception de l'environnement	L'environnement-nature, système, milieu de vie, -biosphère, projet communautaire, ressource, problème.
Conception de la relation environnement-éducation	Education au sujet de l'environnement, pour l'environnement, dans ou par l'environnement et à la relation à l'environnement.
Approches éducatives centrées sur l'objet d'apprentissage	Approches pratique, affective, morale, cognitive, pragmatique, béhavioriste, spiritualiste.
Approches éducatives centrées sur le processus d'apprentissage	Approches interdisciplinaire, systémique, expérientielle, critique, reflexive, cooperative, résolutive, holistique.
<b>Critères multidimensionnels</b>	
Problématisation	Perspective local et/ou globale.
Multidimensionnalité des problématiques traitées	Dimension des problématiques traitées : paradigmatique, sociale, environnementale.
Type d'action comme résultante de la pratique éducative (lien entre les participants et la société)	Action individuelle, collective, communautaire.
Finalité de l'action	Action sociale, environnementale, agissant sur la transformation de la personne.

### **1.1. Les critères éducatifs**

Ces critères s'intéressent à l'objet d'apprentissage, au milieu éducatif, au rôle de l'apprenant ainsi qu'au gradient éducatif du projet d'ErE qui sera mis en place.

L'Education relative à l'Environnement se base sur la transmission de différents types de savoirs selon Sauvé (1997). Ces différents savoirs se résument en quatre catégories que sont le savoir, le savoir-être, le savoir-faire et le savoir-agir (Lamontagne, 2016). Ces trois premiers se combinent pour acquérir la volonté d'action, soit le savoir-agir. Le savoir-agir permet d'articuler ces différents types de savoirs dans un contexte particulier pour répondre aux questions environnementales. Ces catégories de savoirs auront chacune leur visée éducative propre.

L'ErE considère que le contexte d'apprentissage est particulièrement important car il peut favoriser l'objet d'apprentissage et donc la construction d'un savoir-agir. Il s'agit ici du critère reprenant les caractéristiques du milieu d'apprentissage. En effet, l'importance de l'interaction avec le milieu a été détaillée dans la partie précédente. Notons qu'il existe une gradation entre le milieu et le savoir qui sera transmis. Par exemple, si le milieu concerne le lieu de vie et la communauté de l'apprenant, cela sera

très favorable à la retranscription des savoirs, savoir-être, savoir-faire et d'un savoir-agir direct. A contrario, si le milieu concerné est une zone géographique étendue et pouvant être difficile d'accès pour l'apprenant, celui-ci aura plus de difficulté à s'y identifier et à avoir une force d'action sur celle-ci, et les types de savoirs impliqués dans l'apprentissage seront alors moins diversifiés.

Entre autres, le rôle de l'apprenant dans l'ErE se comprend dans le sens de la participation pour pouvoir stimuler au mieux un savoir-agir (Sauvé, 1997). Il peut exister différentes formes de la position que prendra l'apprenant dans l'ErE, qui suivent une gradation par rapport aux objectifs de cette éducation.

A ces derniers aspects s'ajoute le gradient éducatif. Il s'agit en quelque sorte du but recherché par le projet d'ErE. Selon Lamontagne (2016) il représente la conscientisation, la sensibilisation, la communication et l'information qui se complètent, pour former une éducation favorable à un savoir-agir.

### **1.2. Les critères environnementaux**

Dans un projet d'Education relative à l'Environnement, il est nécessaire de prendre en compte la dimension environnementale que l'on va transmettre mais aussi l'approche éducative qui le permettra. L'environnement peut se définir de manière très large. En effet, la notion d'environnement peut se référer à la nature, au milieu de vie, aux ressources, et d'autres encore (Sauvé et al., 2003). Ces conceptions peuvent être positives ou négatives (Lamontagne, 2016). De part cette diversité, un projet d'éducation à l'environnement pourra s'imprégner et transmettre ces visions de l'environnement. Il est possible de les voir combinées dans une même pratique éducative. Cela peut dépendre du milieu d'apprentissage.

Là où les conceptions de l'environnement choisies seront véhiculées par la pratique éducative, il s'agit de définir si l'éducation se fait au sujet de l'environnement, pour l'environnement, dans ou par l'environnement ou encore dans la relation à l'environnement des personnes et des groupes sociaux (Sauvé, 1997). Les deux dernières conceptions permettent une stimulation plus poussée d'un savoir-agir socio-environnemental que les deux premières de par les connexions qu'elles permettent avec le milieu d'apprentissage et la création d'une relation humain-humain mis au centre des pratiques.

D'autre part, il existe de nombreuses approches éducatives en ErE. Articulées ensemble, elles permettent le développement des savoirs utiles à la compétence socio-environnementale tels que définis par cette forme d'éducation environnementale. On parle alors d'approche holistique.

### **1.3. Les critères multidimensionnels de l'ErE**

Ces critères-ci s'intéressent à la portée donnée aux activités d'Education relative à l'Environnement que l'on souhaite mettre en place et viennent donner un cadre, une finalité à la pratique éducative. De ce fait, l'étendue spatiale visée par le projet est primordiale car elle va alors définir les limites des

problématiques sur lesquelles le projet se concentrera (Lamontagne, 2016). Bien qu'il soit important que les problématiques soient locales pour des raisons d'identification à l'environnement évoquées précédemment, il est important d'inclure le sujet d'étude dans une perspective plus large et plus globale de manière à prendre en compte l'interconnexion des problématiques socio-environnementales.

Par ailleurs, pour être pertinentes au regard de l'ErE, les problématiques doivent aborder différentes dimensions de l'environnement. Par exemple, la dimension sociale admet que la dégradation de l'environnement induit une dégradation du tissu social (Lamontagne, 2016).

Suivant l'aspect multidimensionnel donné aux problématiques de l'activité, cette dernière aura une portée différente. La portée peut être communautaire, collective ou encore individuelle. Cette portée, nous la comprenons comme une action qui est visée par le projet d'ErE.

Suite à ce qui vient d'être évoqué, nous nous demandons si l'Ecole Européenne et plus particulièrement le cours des Heures Européennes (HE) présente un programme intéressant quant à l'installation d'un projet ErE ? Pour répondre à cette question nous allons présenter l'Ecole Européenne et son cadre particulier. Ensuite nous tenterons de mettre en lumière les points du programme des HE qui pourraient faciliter l'Education à l'Environnement.

## **2. L'Ecole Européenne**

### **2.1. Présentation de l'école européenne, un cadre particulier socialement favorisé**

C'est l'Union Européenne et les Etats membres qui ont créé les Ecoles Européennes. Ces écoles se veulent porteuses de la culture et des valeurs européennes. D'après les objectifs généraux inscrits sur chacun des programmes des matières que l'on y enseigne, nous remarquons un intérêt particulier pour la géographie et la nature des lieux qui la composent, mais aussi pour les cultures et les liens complexes qui la constituent. Cette institution peut donc être encline à une éducation environnementale.

Par ailleurs, d'après la première partie de ce travail, nous savons que l'éducation donnée à une population aisée présente des disparités avec celle délivrée à une population moins aisée (Franquet et al., 2010). De ce fait, nous émettons l'hypothèse que l'éducation à l'environnement qu'une population aisée recevra puisse être de qualité et reprendra d'autant plus les principes d'ErE évoqués ci-dessus. Nerrière (2014) écrit aussi sur le fait que les enfants venant d'un milieu aisé seraient plus à même d'intégrer les valeurs transmises par l'école car ils se sentent appartenir aux systèmes de valeurs qu'elle transmet.

Un lien est tissé entre les inégalités sociales et les inégalités écologiques par différents auteurs (Bauler et al., 2007). C'est Hubert (2019) qui vient poser le rapport entre le milieu socio-économique, l'école et

l'affinité avec la nature. Akel (2022) vient renforcer cette idée en rapportant la difficulté de sensibiliser des élèves issus de milieux précarisés.

L'ISE d'un établissement se calcule sur base de différents critères concernant les ménages dont sont issus les élèves. Ces critères sont les revenus, le niveau de diplôme, les activités professionnelles, le taux de chômage, d'activité et de bénéficiaire d'une aide sociale. Il n'existe pas à notre connaissance un ISE calculé pour l'Ecole Européenne notamment car cette institution ne dépend pas de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La détermination d'un ISE permet un classement des écoles et l'attribution d'aides financières ou d'autres accompagnements. Cependant, il est possible d'établir une analogie entre le milieu socio-culturel dont sont issus les élèves de l'Ecole Européenne et une école ayant un ISE élevé. En effet, certains auteurs parlent des élèves comme d'une élite (Valle et al., 2011). L'information primordiale qui caractérise toutes les différentes variables de l'ISE est le fait que beaucoup de parents des élèves de cette école sont fonctionnaires des Institutions Européennes et donc hautement qualifiés. Nous nous trouvons ici dans le cas où la population concernée est bien issue d'un milieu socio-économique aisé, ce qui valide un indice socio-économique élevé à l'Ecole Européenne. Ainsi, considérant les hypothèses émises quant à une qualité d'enseignement variant selon l'ISE, le terrain étudié semble propice à l'installation et au bon déroulement d'un projet d'Education relative à l'Environnement, mais il présente aussi des caractéristiques spécifiques peut-être difficilement reproductibles ailleurs, dont il nous faudra tenir compte.

## **2.2. Le cours des Heures Européennes et l'éducation à l'environnement**

Nous allons ici analyser le programme des Heures Européennes pour le niveau de primaire 4 puisque l'étude de terrain de ce travail se focalise sur ce cadre particulier et il est pertinent d'en développer le contexte pour pouvoir l'analyser par la suite.

Les Heures Européennes présentent un cadre particulièrement intéressant quant à l'Education à l'Environnement puisqu'il s'agit d'une plage horaire d'une heure et demie par semaine durant laquelle les élèves participent à un projet. L'objectif d'apprentissage poursuivi par les HE est de développer des savoirs, des attitudes et des compétences européennes, soit que les élèves apprennent à penser, se sentir et agir en européen. Cela rejoint beaucoup l'objectif de savoir-agir conceptualisé par l'ErE. Ici, avec une application plus particulière dans le cadre européen.

Ce projet est développé par les professeurs et il s'articule autour de cinq domaines qui ont des objectifs d'apprentissages bien précis. Ces domaines sont les suivants : communauté européenne, culture et civilisation, environnement, monde en développement, vivre dans un monde de la communication. Tous ces domaines donnent l'opportunité d'aborder les questions socio-environnementales et de donner des clés de compréhension de la société et des dynamiques dans lesquelles elles évoluent. In fine, ces

domaines donnent un cadre de manière à sensibiliser les enfants aux défis actuels tels que l'entend l'Education à l'Environnement. Par ailleurs, chacun de ces domaines doivent être abordés et peuvent être combinés. Cela vient rappeler la transversalité, importante dans l'ErE. Au-delà des objectifs d'apprentissage des HE, son programme suggère d'appliquer le programme d'un autre cours afin d'enrichir la pratique éducative.

C'est la matière de découverte du monde (DDM) qui semble particulièrement intéressante quant à son application au sein des HE puisqu'elle a des domaines d'apprentissages qui rejoignent ses objectifs d'apprentissages et qui délivrent une connaissance environnementale. Les objectifs qu'elle poursuit considèrent l'acquisition de compétences, de connaissances et d'attitudes qui permettent la construction de l'identité de l'élève de manière à favoriser sa prise de conscience quant à l'environnement dans lequel il vit et sa culture. De plus, il est attendu de l'élève qu'il apprenne de manière active afin d'intégrer les connaissances en classe mais aussi de développer une citoyenneté active quant au sujet abordé.

Par ailleurs, la matière découverte du monde s'articule autour de cinq domaines, soient la biologie, l'histoire, la technologie, la géographie et une partie socio-culturelle. Dans ces matières nous retrouvons de nombreux sujets se référant à la compréhension de l'environnement naturel. En effet, la biologie amène des connaissances sur les écosystèmes proches, ce qui pourrait favoriser un lien avec cet environnement puisque l'élève a des chances de l'expérimenter directement en dehors de l'école. La technologie aborde des questions essentielles d'énergie, soient la chaîne énergétique soleil-plante-animaux et la remise en question de la place de l'humain dans cette chaîne. On voit ici aussi la possibilité de développer la conception de l'humain comme faisant partie de la nature. Par ailleurs, la géographie aborde les connaissances liées aux paysages. Cela permettrait sûrement de se familiariser avec ceux-ci, d'en construire des imaginaires. Le domaine socio-culturel semble particulièrement propice à l'éducation à l'environnement puisque la conscience environnementale et le développement durable sont au programme du cours. Les objectifs paraissent particulièrement pertinents pour notre étude puisqu'ils prévoient de « Décrire et discuter de la nécessité de préserver la nature (par exemple, les parcs nationaux, les habitats, etc.), reconnaître la nécessité de réduire l'impact de l'activité humaine sur l'environnement et d'expliquer pourquoi il est important d'être respectueux de l'environnement (par exemple, le recyclage, la réduction de l'empreinte carbone, etc.). » (Programme découverte du monde cycle primaire, 2016).

Ainsi, ces matières n'apportent pas seulement un bagage scientifique et intellectuel concernant la nature mais aussi des conceptions morales, sensibles et complexes du rapport humains-non humains et des défis socio-environnementaux. Elles permettent d'amener différentes dimensions de l'environnement telles que considérées par l'ErE (Sauvé et al., 2003). Par ailleurs, le programme prévoit que ces apprentissages puissent être accompagnés d'excursions dans l'environnement local, ce qui vient soutenir la possibilité de créer un lien avec l'environnement naturel. Cependant, cette possibilité se réalisera à la condition que l'enseignement organise une sortie scolaire.

## **Chapitre 3 : Les difficultés et leviers à la mise en place d'un projet d'ErE**

Dans la partie précédente nous avons détaillé le contenu d'une pratique d'ErE et sa possible cohérence avec le programme des Heures Européennes, ainsi que celui de Découverte du Monde. Cependant qu'en est-il de la faisabilité et de l'application réelle de l'ErE au sein du système éducatif belge ?

### **1. L'ErE dans les établissements scolaires en Belgique francophone – difficultés et leviers**

#### **1.1. Contexte**

Afin d'établir un bilan de la situation de l'ErE dans les établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles, des Assises de l'Education Relative à l'Environnement et du Développement Durable à l'école ont été mises en place de novembre 2010 à février 2011. L'objectif de ces Assises était de dresser une vue d'ensemble des obstacles, leviers, intérêts et ressources extérieures qui impactent la mise en place d'un projet d'ErE dans une école. L'enquête a été menée pour les niveaux d'enseignements maternelles, primaires et secondaires, dans tous les réseaux d'enseignements. Les acteurs de ce projet sont le Ministère de l'Environnement de la Wallonie et de la Région de Bruxelles-Capitale, soutenu par le Ministère de l'Enseignement en Communauté française et l'Accord de Coopération en ErE et DD de 2004. C'est le Réseau IDée qui a coordonné le projet.

#### **1.2. Les obstacles à la mise en place d'un projet d'ErE dans un établissement scolaire de la Communauté française et la particularité des Heures Européennes**

Les résultats des Assises concernant les obstacles au développement d'un projet d'ErE, montrent bien qu'au niveau primaire d'après les enseignants, les plus importantes difficultés relevées sont le temps (21%), le manque de moyen (14%), les sollicitations (12%), les horaires (10%) le fait de porter seul le projet (8%) et les défis relatifs à la continuité et aux ressources (7%).

Pour construire cette analyse nous avons combiné les résultats et le compte rendu des Assises selon le point de vue des enseignants. Selon le Réseau IDée, la plupart des répondants sont des enseignants. Ils représentent 67%, soit deux tiers des acteurs qui ont répondu à leur questionnaire. Les enseignants portent souvent l'initiative d'un projet d'ErE. Leur profil est donc particulièrement intéressant pour connaître les obstacles et les facilités à la mise en place d'un projet d'ErE car ils représentent la plupart des cas réels vécus. En effet, bien que le pouvoir organisationnel puisse mettre en place un programme

d'étude intégrant directement l'ErE dans la philosophie éducative de l'établissement, dans de nombreux cas, ce programme amène aussi simplement la liberté à l'enseignant de développer un tel projet. Dans ce cas, c'est l'enseignant qui le construit et le concrétise. L'école du dehors en est un exemple. Il s'agit d'un type de pratiques d'ErE promue par la fédération Wallonie-Bruxelles, dont le porteur est souvent l'enseignant<sup>4</sup>.

Pirard (2012) réalise une analyse de ces obstacles pour le secondaire. Ces obstacles sont définis en trois catégories d'ordre structurel et organisationnel, personnel et pédagogique. Bien que les résultats statistiques du primaire présentent des différences avec ceux du secondaire, nous nous inspirerons ici de cette classification des difficultés rencontrées car celles rencontrées par les enseignants au niveau primaire se réfèrent à ces mêmes catégories. Son analyse est donc ici pertinente. De plus, cette catégorisation des obstacles permet une interprétation plus synthétique des difficultés identifiées.

Par ailleurs, selon son analyse, ces trois catégories interagissent ensemble. En effet, la difficulté du temps joue le rôle de pierre angulaire de laquelle les autres obstacles vont découler. Le problème majeur relié au manque de temps est de réussir à avoir une plage horaire libre de manière à organiser un projet au sein d'un groupe de professeurs. Cela génère le fait que les professeurs se retrouvent seuls à la construction d'un projet, ce qui demande beaucoup de motivation, d'autant plus que le temps dédié à la création et la mise en place du projet est bénévole et génère une charge supérieure de travail.

### **Les obstacles d'ordre structurel et organisationnel**

Ces obstacles sont liés à l'organisation propre à l'établissement scolaire et comprennent le manque de temps, la difficulté d'organiser les horaires, le manque de moyens ainsi que les difficultés liées à la continuité du projet. Ainsi, la modification des horaires des élèves de manière à insérer le projet dans leur emploi du temps scolaire peut être compliquée à mettre en place. Cela va dépendre de chaque établissement.

Le manque de moyens, selon Pirard (2012), ne s'entend pas que dans un sens financier, mais aussi « pédagogique, administratif et technique ». Il peut aussi s'agir d'un manque d'engagement d'acteurs du corps éducatif et administratif de l'établissement. Pour les moyens financiers il peut s'agir d'un frein du fait que les parents d'élèves ne peuvent peut-être pas soutenir certains projets et que l'école doit y subvenir elle-même. Par ailleurs, les pouvoirs publics sont aussi un acteur clé dans l'apport de dispositifs nécessaires à la réalisation de projets.

Les freins qui concernent la continuité du projet concernent la motivation de l'enseignant devant le mettre en place. En effet, si ce dernier est seul, il peut se voir démotivé devant la charge de travail et la poursuite du projet dans le temps. Cependant, le projet de l'établissement intégrant un projet d'ErE peut

---

<sup>4</sup> Informations selon le Collectif Dehors. Consulté sur : <https://www.ecoledudehors.be/?PagePrincipale>.

aussi stimuler l'enthousiasme d'autres professeurs à y participer. Enfin, le fait que des professeurs se voient attribuer des cours changeants d'une année à l'autre semble être aussi un frein au maintien d'un engagement continu.

### **Les obstacles d'ordre personnel**

Ces obstacles vont avoir un lien direct avec l'intérêt que porte l'enseignant à mettre en place un projet d'ErE. En effet, à la lecture du compte-rendu des Assises, nous notons que l'intérêt personnel des professeurs est primordial pour qu'une motivation existe à monter un tel projet. Ce critère est subjectif mais il est important car c'est via l'importance que l'enseignant accorde à ce sujet que celui-ci trouve de la légitimité à être abordé et développé.

### **Les obstacles d'ordre pédagogiques**

Ces obstacles sont « relatifs à l'intégration de l'éducation à l'environnement dans le cursus pédagogique et concernent notamment le manque de formation initiale des enseignants dans le domaine de l'environnement » (Pirard, 2012, p.61). Ils se rattachent au programme scolaire et aux formations que suivent les professeurs quant à l'éducation à l'environnement. L'intégration de nouvelles méthodes pédagogiques au sein de l'établissement semble être un défi. Pirard (2012, p.62) explique cela par le fait que « l'ErE n'est pas une nouvelle discipline à intégrer mais elle doit imprégner de sa substance l'ensemble des cours mais aussi l'ensemble du fonctionnement de l'établissement. ».

De plus, les professeurs relèvent le manque de formation initiale dans le domaine de l'ErE quant à la pédagogie, à la gestion et à l'éducation à l'environnement. En parallèle de cela, ces enseignants témoignent du fait qu'il faut développer le lien entre les matières, les compétences à développer dans l'année et les activités d'ErE, soit pouvoir établir un lien plus clair et cohérent de manière à pouvoir articuler les compétences que les élèves doivent intégrer dans des activités d'Education relative à l'Environnement.

## **2. Les leviers que présentent les Heures Européennes**

Telles que décrites précédemment, les Heures Européennes semblent présenter un cadre opportun à la mise en place d'un projet d'ErE. Il s'agit donc, dans cette partie, de relever les facteurs qui pourraient atténuer les difficultés relevées par les Assises dans pour les établissements scolaires de la Communauté française.

Concernant le manque de temps, la mise en place des Heures Européennes se fait à travers un projet sur l'année. Ainsi la difficulté de devoir trouver une plage horaire dans son emploi du temps personnel et

de dédier du temps de manière bénévole pour pouvoir mettre en place un projet d'ErE au sein des Heures Européennes semble être surmontable. C'est un argument très important. En effet, tel que précisé dans la partie précédente, le temps est l'élément clé de voûte quant à la mise en place d'un projet et se répercute sur toutes les autres difficultés qui peuvent être rencontrées. De plus, le programme des Ecoles Européennes prévoit directement que ces heures soient inscrites dans l'emploi du temps des élèves de P3 à la P5 à raison d'une heure et demie par semaine.

En outre, nous remarquons que ce même document présente des activités types pour lesquelles il prévoit aussi des ressources à la réalisation de ces activités. Selon les ressources auxquelles il fait référence, certaines activités comprennent des sorties scolaires ou encore l'utilisation de matériel particulier tels que des outils TIC<sup>5</sup>, des ustensiles de cuisine engendrant des dépenses, pour l'école ou pour les parents.

Quant à la continuité, les HE sont, comme on l'a dit, inscrites directement dans le projet d'établissement pour trois niveaux d'enseignement. Le programme précise que le projet doit durer un an. Ainsi, une certaine continuité est assurée ici. Dans la pratique, tous les élèves d'un même niveau peuvent expérimenter différents projets avec divers professeurs durant l'année. Ainsi, il y aura une rotation des groupes. Cela laisse peut-être l'opportunité aux enseignants d'un même niveau de se concerter pour développer un projet commun. Le document de référence des HE suggère même la création d'une activité commune.

D'autre part, le programme de ce cours précise dans ses objectifs d'apprentissage ce qui doit être pris en compte dans le processus d'apprentissage et celui-ci se rapproche fortement de celui de l'ErE. En effet, il reprend l'acquisition de savoirs, de compétences et d'attitudes à l'instar de la construction du savoir-agir de l'ErE. Par ailleurs, les objectifs pédagogiques des Heures Européennes sont détaillés et s'articulent autour de cinq domaines précis. Nous interprétons ces domaines comme des groupes de sujets à travers lesquels s'appliquent les objectifs d'apprentissages de ce cours. Ainsi, la pratique pédagogique trouve déjà un cadre, qui permet de mettre en place un projet d'ErE.

Cependant, ce cadre n'est pas aussi précis qu'un mode d'emploi et laisse une liberté de champ d'action à l'enseignant, libre d'organiser son activité telle qu'il l'entend. Le document de référence des HE ne donne pas plus d'instruction quant à l'application de ces différents sujets. Nous pouvons donc en conclure que les enseignants sont amenés à choisir d'en développer selon leur affinité personnelle. Cela signifie alors que certains enseignants peuvent favoriser des projets qui n'ont pas de rapport avec l'environnement et donc l'ErE. Ceci nous permet de déduire que l'intérêt des professeurs va jouer un rôle mais qui est à nuancer.

---

<sup>5</sup> Technologies de l'Information et de la Communication, permettant une éducation par l'outil numérique.

Les activités des Heures Européennes doivent reprendre les programmes scolaires des niveaux P3, P4 ou P5. Ainsi, ce cours offre un cadre qui lie les compétences à acquérir durant l'année et le projet-même.

L'intégration de nouvelles méthodes pédagogiques au sein de l'établissement n'est pas évoquée dans la description des HE. Selon les exemples d'activités données, les méthodes pédagogiques ne semblent pas présenter un caractère spécifique de l'ErE.

Cependant, il ne paraît pas impossible d'amener un autre type de pratique pédagogique pour ces activités.

L'annexe 2 présente un tableau récapitulatif des leviers ou facteurs positifs identifiables dans les Heures Européennes, susceptibles de pallier aux obstacles de la mise en œuvre et de la réalisation d'un projet d'ErE selon les Assises (2011).

## **Chapitre 4 : Problématisation, hypothèse et méthodologie**

### **1. Problématisation et hypothèses**

Les chapitres précédents ont mis en lumière, par une revue de la littérature sur ces sujets, la manière dont l'Education relative à l'Environnement répond aux défis socio-environnementaux de notre société, favorise le développement d'un lien affectif avec la nature, et pourrait éventuellement s'épanouir dans des contextes facilitants, comme ceux des Ecoles Européennes à Bruxelles. La description des objectifs de l'ErE ainsi que de l'exigence de sa mise en place au sein d'un établissement scolaire a permis de cerner le détail de l'application du concept et des difficultés de sa conception et réalisation dans un établissement scolaire. En parallèle, l'étude des programmes des matières de des HE et de DDM mettent en avant l'intérêt porté à l'environnement et à des pratiques d'éducatons intéressantes quant à la sensibilisation aux problématiques environnementales et sociales. De plus, la structure des HE semble rendre la mise en place et l'application d'un projet d'ErE possible.

D'après ces informations, nous avons mené une enquête sur le terrain à l'Ecole Européenne I de Bruxelles visant à éclairer en quoi les Heures Européennes enseignées dans ce cadre présentent un contexte éducatif propice à l'application et à la mise en place d'un projet d'Education relative à l'Environnement ?

De cette problématique émanent plusieurs sous-questions :

- La forme d'éducation de l'Ecole Européenne, dans le cours des Heures Européennes, rejoint-elle la pratique d'éducation à l'environnement de l'ErE ?

- Comment un projet d'éducation à l'environnement peut-il prendre forme dans un cadre scolaire urbanisé, qui ne permet pas un contact avec l'environnement naturel ? quels en sont les tenants et aboutissants ?
- Le cadre scolaire permet-il une sensibilisation des enfants à l'environnement dans un cadre urbain ?

Pour répondre aux trois sous-questions évoquées, nous identifierons d'abord en quoi le projet d'éducation à l'environnement que nous allons analyser relève d'une pratique d'ErE selon les critères donnés par le travail de Lamontagne (2016). Ceci nous permettra de répondre à la question « Comment un projet d'ErE est appliqué au sein des Heures Européennes ? » et de faire ressortir les principales pratiques mises en œuvre par l'enseignante chargée de ce cours, leur cohérence avec l'ErE et les limites que pose ce cadre à l'application du concept. Dans un second temps nous nous intéresserons aux difficultés et aux facilités rencontrées par l'enseignante et à leurs similitudes avec celles relevées par les Assises de 2010-2011. Nous identifierons les obstacles et le cas échéant, les leviers qui viennent pallier à ces obstacles.

Voici un schéma qui permet de synthétiser la problématique et ses articulations :

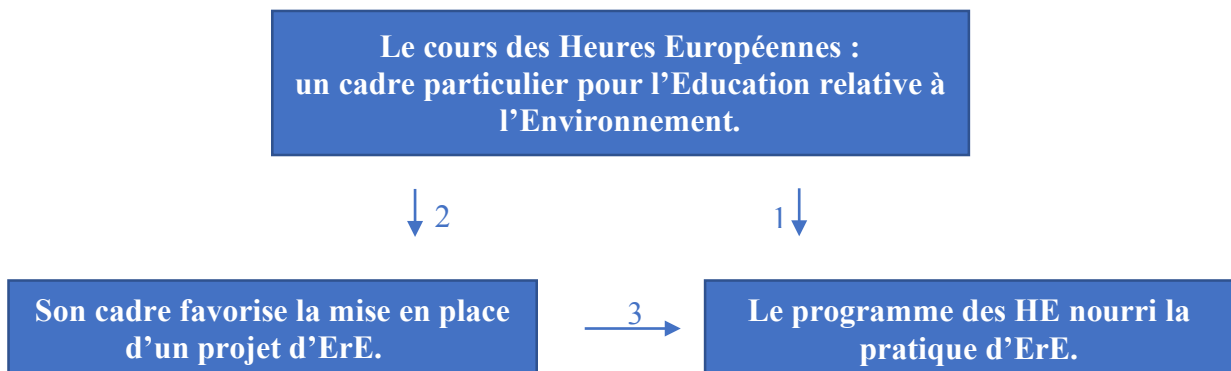


Figure 3 : Schéma synthétique de la problématique et des hypothèses émises.

Le numéro « 3 » représente le lien qui existe entre ce que nous pourrions appeler nos hypothèses 1 et 2.

## 2. Méthodologie

Dans ce chapitre nous expliquerons les choix méthodologiques qui ont été appliqués pour répondre à la problématique énoncée.

La méthodologie adoptée dans notre étude empirique découle des caractéristiques propres à ce terrain. C'est pourquoi nous décrivons premièrement le cadre d'application de cette enquête, soit le champ d'analyse et l'échantillon concerné. Puis, dans un second temps, le choix des instruments d'analyse.

## **2.1. Le champ d'analyse : espace géographique, social et dans le temps**

### **2.1.1. Exigences du terrain d'analyse**

« Il sera ... nécessaire de préciser explicitement les limites du champ d'analyse, même si elles semblent évidentes : période de temps prise en compte, zone géographique considérée, organisations et acteurs sur lesquels l'accent sera mis, etc. » (Van Campenhoudt et al., 2022).

Dans le cadre de cette étude, il a été nécessaire d'analyser une ou plusieurs classes d'une Ecole Européenne qui appliquent un projet de sensibilisation à l'environnement recouvrant les caractéristiques principales de l'ErE<sup>6</sup> au sein des Heures Européennes. En outre, cette école devait se trouver en Belgique de manière à pouvoir avoir une base comparative avec les Assises de l'Education de l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011). De plus, le cadre urbain était important pour pouvoir étudier un projet qui vient construire un lien avec l'environnement dans un milieu qui ne permet pas facilement une expérience directe de la nature.

### **2.1.2. Le terrain d'analyse et sa cohérence avec l'état de l'art**

L'objet de l'étude est donc un projet de sensibilisation à l'environnement au sein de l'Ecole Européenne I à Berkendael pour une classe de quatrième primaire. Ce projet se réalise dans le cadre des Heures Européennes dont l'objet a été précédemment décrit. Mené par l'enseignante Mélanie Métivier, il est organisé en 5 séances, chacune d'entre elles durant une heure et demie par semaine. Les élèves assistant à ce projet sont au nombre de 20. Ces enfants ont entre 9 et 10 ans.

Le projet de Mélanie Métivier peut être analysé sous l'angle d'un projet d'Education relative à l'Environnement puisqu'il reprend les mêmes objectifs et approches de l'ErE. En effet, le sujet principal abordé est la biodiversité et l'art. Des objectifs sont posés par ce projet, notamment de décrire et discuter de la nécessité de préserver la nature, de reconnaître la nécessité de réduire l'impact de l'activité humaine sur l'environnement, d'expliquer pourquoi il est important d'être respectueux de l'environnement, de connaître la nécessité de mettre en place des solutions pour préserver la biodiversité et la difficulté de leur mise en œuvre. Afin de répondre à ces objectifs, trois activités sont proposées. Il s'agit de connaître et débattre des Objectifs du Développement Durable des Nations Unies<sup>7</sup> à travers

---

<sup>6</sup> Se référer au chapitre 2 du mémoire.

<sup>7</sup> « Les Objectifs de développement durable (ODD), également nommés Objectifs mondiaux, ont été adoptés par les Nations Unies en 2015. Ils sont un appel mondial à agir pour éradiquer la pauvreté, protéger la Planète et faire en sorte que tous les êtres humains vivent dans la paix et la prospérité d'ici à 2030. » via le site des Nations Unies.

certaines posters de la Fondation GoodPlanet<sup>8</sup>, soient les objectifs 8, 12, 14, 15 et 17. A travers ces affiches, l'enseignante reprend les sujets de la 6ème extinction de masse, de la pollution des océans, de produire et de consommer autrement, de l'emploi du sol via l'agriculture et du développement de partenariats pour la réalisation des 17 objectifs du Développement Durable. La fondation GoodPlanet a créé ces posters à destination des écoles. Il s'agit donc d'affiches éducatives qui expliquent à l'aide de texte pédagogiques les défis environnementaux et sociaux actuels, tout en proposant des solutions à ces problématiques. Cette exposition est destinée à tous les niveaux scolaires. Cette initiative de sensibilisation aux ODD est soutenue par le Ministère français de l'Education Nationale et de la Jeunesse.

La seconde activité concerne le visionnage du film documentaire « Vivant » de Yann Arthus-Bertrand (2023). Ce documentaire permet la transmission de connaissances vulgarisées sur de nombreux écosystèmes et la biodiversité des paysages français, soient des oiseaux, des mers et des prairies, des villes, des cours d'eau, des zones humides, des montagnes ainsi que des forêts. Les images du film ont été fournies par plus de 200 vidéastes naturalistes. Le but de ces images et des commentaires qui les accompagnent est tout autant de décrire des paysages et leurs dynamiques, que d'en transmettre la poésie pour montrer « l'extraordinaire aventure du vivant »<sup>9</sup> dont l'humain fait partie.

Enfin, la dernière activité consiste en la création d'un poster destiné à être affiché dans l'école de manière à sensibiliser les autres élèves. Il s'agit ici de mélanger une production artistique à l'écriture d'un slogan en cohérence avec les connaissances acquises via les deux premières activités. Les élèves sont libres de l'élaboration du dessin tout comme du texte qui l'accompagne.

La revue de littérature réalisée par Akel (2022) sur les méthodes d'enseignement de l'éducation à l'environnement met en avant la récurrence de certaines pratiques, entre autres du visionnage d'un documentaire ou d'un film, et de débattre en classe. Par ailleurs, la réalisation d'une campagne de sensibilisation fait partie des activités d'ErE des plus souvent mises en place dans une classe selon le réseau IDee (2015). Ceci vient soutenir l'approche analytique de ce travail, qui voit le cours des Heures Européennes comme un espace d'application de l'ErE. Ainsi il est possible de se référer à des outils d'analyse d'une pratique d'ErE.

---

<sup>8</sup> La Fondation GoodPlanet a été créée en 2005 et a pour mission de « sensibiliser le plus grand nombre aux enjeux écologiques et solidaires, et agir concrètement pour un monde plus durable, sur le terrain, en entreprises et au sein des collectivités. ». Consulté sur : <https://www.goodplanet.org/fr/la-fondation-goodplanet/>

<sup>9</sup> Citation du film-documentaire « Vivant », par Yann Arthus-Bertrand, 2023.

## **2.2. Les instruments d'analyse par hypothèse**

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour une méthode d'analyse qualitative. La méthode est qualitative en ce sens que l'intérêt de notre étude est de mettre en lumière certains procédés à destination de l'enseignante d'une part, et utiles en tant que base comparative pour de futures recherches d'autre part. Ce processus permet d'apprécier un phénomène via une méthode souple recueillant des données beaucoup plus riches, relatives à la communication verbale et non-verbale.

Cependant, la méthode comporte quelques éléments quantitatifs dans la mesure où, pour apprécier la présence plus ou moins intense de tel ou tel critère caractérisant l'ErE, nous avons opté pour un système de notation par points. Néanmoins ce système de notation n'empêche pas la subjectivité ; il ne doit pas être considéré comme un procédé de mesure rigoureuse, mais plutôt comme un moyen de prioriser certains aspects des pratiques observées.

Cette approche exploratoire va nous permettre de créer une discussion entre les connaissances rassemblées sur le sujet et la réalité de terrain. Selon Dumez (2016) et Quivy et al. (2013), ces allers et retours sont pour ce type d'approche primordiales. En outre, en cherchant à mettre en lumière des nuances pour un cas précis, cette approche semble s'adapter à notre sujet de recherche et aux objectifs auxquels il se prête. L'étude statistique, ayant une portée généralisante, n'est pas pertinente ici.

### **2.2.1. Analyse et relevé des pratiques relevant de l'ErE**

Notre enquête nous conduira, comme on le verra, à considérer que les Heures Européennes sont un cadre propice à l'application de l'Education relative à l'Environnement. Cela signifie que les outils mis en place par l'enseignante dans le cadre des HE, permettent de sensibiliser les élèves à l'environnement via la méthodologie de l'ErE. Pour pouvoir vérifier ceci, l'enquête doit identifier en quoi le projet d'Education à l'Environnement de l'enseignant relève d'une pratique d'ErE selon Lamontagne (2016). L'enquête confirme cela en recourant à l'observation directe, non participante d'une part, et l'observation directe d'autre part (Van Campenhoudt et al., 2022). Il s'agit de remplir une grille d'analyse (Annexe 3) se référant au projet d'ErE et permettant de mettre en lumière les pratiques éducatives de Mélanie quant à la sensibilisation des élèves.

Pour compléter cette observation il a aussi été transmis à l'enseignante des questions qui suivent la trame du questionnaire de Lamontagne (2016) (Annexe 5). L'auteur a développé ce questionnaire pour connaître les pratiques des enseignants et remplir la grille d'analyse. Ici, puisque nous avons analysé les pratiques de Mélanie Métivier directement sur le terrain, nous n'avons pas eu besoin de reprendre l'entièreté des questions posées. Nous avons donc modifié ce questionnaire selon les points sur lesquels il était nécessaire d'avoir des informations complémentaires.

Ainsi, la grille d'analyse délimite le cadre de l'observation que nous avons mené. La notation établie par cette grille d'analyse attribue un certain nombre de points par critères d'ErE. Les critères du projet concernant l'environnement et les approches d'éducation représentent la moitié de la note puisqu'ils forment, de fait, le noyau d'une pratique d'ErE (Lamontagne, 2016). Le reste des points est réparti à parts égales entre les critères éducatifs et multidimensionnels. A chaque critère correspondent des indicateurs<sup>10</sup> qui permettent d'examiner son application dans la pratique. Les points sont attribués en fonction des indicateurs reconnus dans le projet afin de constituer la note finale. Puisqu'il existe une graduation de l'application d'un projet d'ErE, les indicateurs attestent d'une pratique plus ou moins fidèle au concept et reçoivent une note plus ou moins haute en conséquence.

Dans un second temps, nous avons analysé ces résultats et tenté de les rattacher au cadre du cours des Heures Européennes selon les informations relevées en revue de la littérature. Cette démarche a pour but d'argumenter le lien entre la pratique éducative et son contexte.

### **Cohérence de l'application de la grille d'analyse et de son questionnaire au sujet étudié**

Selon Julie Lamontagne (2016) (Annexe 3), la grille d'analyse permet de « mettre en évidence les pratiques d'ErE (...) dont la contribution éducative est la plus significative au regard du développement d'un savoir-agir socio-environnemental menant à l'amélioration de la qualité du milieu, au développement multidimensionnel de l'apprenant en tant que personne ainsi qu'à l'harmonisation du réseau de relations personnes – société – environnement. » (p.52). Ainsi, cette méthode semble la plus adaptée afin de reconnaître les outils que l'enseignante a mis en place dans son projet et qui selon l'ErE sont les plus pertinents. La grille d'analyse repose sur des critères éducatifs, environnementaux et multidimensionnels des approches éducatives, qui sont jugés constitutifs d'une pratique d'ErE, tels que développés dans la deuxième partie de la revue de la littérature.

La thèse de Lamontagne (2016) concerne cependant des pratiques au niveau collégial. Il est donc important de justifier que son application peut aussi se faire pour une pratique de niveau secondaire. Puisque la grille d'analyse reprend les critères d'une pratique d'ErE de manière générale, il semble que son application à un niveau primaire fasse sens.

Venant soutenir cette idée, l'enquête des Assises de l'Education relative à l'Environnement et du Développement Durable (2010-2011) démontre bien que le type d'activités menées en secondaire et en primaire dans les projets d'ErE dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont similaires, en termes de participation, de gestion et d'apprentissage<sup>11</sup>. En effet, la répartition des projets impliquant la

---

<sup>10</sup> Référence à la Figure 2, Chapitre 2, 1. L'ErE dans la pratique.

<sup>11</sup> Assises de l'Education de l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011), *Résultats d'enquête*.

Consulté sur : <https://www.assises-ErE.be/pdf/Presentation-resultats-finaux.pdf>

participation des jeunes, les actions visant la gestion environnementale ainsi que les activités d'apprentissage se voient différenciées de seulement quelques pourcents entre ces deux niveaux.

Par ailleurs, cette grille d'analyse a été construite de manière à coïncider avec l'objet de la thèse qu'est le « développement d'un savoir-agir socio-environnemental menant à l'amélioration de la qualité du milieu, au développement multidimensionnel de l'apprenant en tant que personne ainsi qu'à l'harmonisation du réseau de relations personnes – société – environnement » (Lamontagne, 2016, p 52). Le projet poursuivi par l'enseignante poursuit tout autant ces buts. Pour finir, les indicateurs de la grille s'appliquent au projet de M. Métivier et nous permettent de répondre de manière logique à notre hypothèse.

### **2.2.2. Analyse et relevé des obstacles et leviers à la mise en pratique de l'ErE**

Nous désirons ici connaître des difficultés ou avantages que présentent les Heures Européennes quant à l'établissement d'un projet d'ErE. Pour répondre à cette problématique, nous avons procédé via une méthode d'observation indirecte (Van Campenhout et al., 2022). Un questionnaire a été envoyé à l'enseignante pour connaître des obstacles et leviers qu'elle a rencontrés dans la mise en place de son projet d'éducation à l'environnement (Annexe 6). Les réponses à ce questionnaire vont permettre de mettre en avant les difficultés communes ou différentes de celles relevées par les Assises de 2011 énoncées précédemment et, éventuellement, de révéler les leviers que présente les HE pour le développement d'un tel projet.

Ainsi, le cadre d'analyse est ici guidé par le questionnaire. Les résultats des Assises de 2011, ainsi que les informations qui ont servi à la construction de l'état de l'art vont donner un cadre comparatif aux résultats obtenus. En effet, pour analyser les résultats de cette enquête, nous avons comparé les réponses de l'enseignante aux informations dont nous disposons déjà. Cela nous permettra de confronter les résultats avec les informations déjà connues des Assises et d'en ressortir les similitudes ou différences avec le contexte présent. Entre outre cela validera ou invalidera les informations récoltées sur le cadre de ce cours dans la revue de la littérature afin d'affirmer ou de réfuter l'idée selon laquelle la structure des HE est propice à la mise en place d'un projet d'Education relative à l'Environnement.

#### **Cohérence d'application du questionnaire au sujet étudié**

Le questionnaire qui est transmis à l'enseignante est celui des Assises diffusées par le Réseau Idée, disponible en annexe (Annexe 4). Il est cohérent d'utiliser ici ce questionnaire qui concerne des pratiques d'Education relative à l'Environnement puisque que les activités du projet sont des activités qui se retrouvent fréquemment dans des projet d'ErE. Par ailleurs, ce questionnaire a été diffusé à tous

les réseaux des écoles à tous les niveaux en Belgique francophone, donc de la maternelle au secondaire. Il est donc parfaitement adapté à l'analyse d'un projet d'ErE en quatrième primaire.

Des questions supplémentaires ont été ajoutées au questionnaire. Elles permettent d'adapter le questionnaire à la situation particulière des HE. En effet, après avoir déjà fait ressortir certains traits du cours qui pourraient contrer les difficultés relevées par l'enquête des Assises, il est ici pertinent de se demander si ces points précis présentent réellement des solutions aux obstacles connus et de quelle manière ? Le compte rendu des Assises a alimenté le contenu des questions. Ce document donne une meilleure compréhension des causes et des réelles implications des obstacles rencontrés par les enseignants en primaire. Ces informations sont donc utiles pour approfondir la compréhension de notre sujet particulier et d'établir des similitudes ou différences avec cette dernière enquête.

## **2.1. Procédure d'analyse**

Concrètement, nous avons observé en classe les pratiques de l'enseignante réalisées dans son projet de mi-mai à fin juin. Durant les cinq séances du projet, nous avons récolté les informations nécessaires de la grille d'observation.

Les questionnaires ont été transmis à l'enseignante par mail. Nous aurions souhaité réaliser un entretien avec l'enseignante de manière à pouvoir recueillir le plus d'informations possibles, ce cadre méthodologique permettant de réagir directement et d'approfondir certains points évoqués et considérés comme pertinents. Cependant, l'enseignante n'a pas eu de disponibilités pouvant accorder une plage horaire suffisante au déroulement de l'entretien. Le questionnaire lui a donc été transmis par mail.

# **Chapitre 5 : Résultats et analyse des résultats**

## **1. Résultats**

### **1.1. Critères d'ErE**

D'après le remplissage de la grille d'analyse et la méthode de notation par points -néanmoins subjective- que j'ai adoptée, nous pouvons avancer que la pratique de Mélanie Métivier dans le cadre des Heures Européennes se réfère à 68% à une pratique d'Education relative à l'Environnement jugée « idéale » (Annexe 7). Selon le résultat obtenu, la pratique d'éducation à l'environnement de l'enseignante au sein des HE est bien validée. Par extension, nous pouvons en conclure que le cours des Heures Européennes est bien un cadre éducatif qui permet une sensibilisation des élèves à l'environnement tel que l'entend l'ErE.

Le programme des HE, donne un contexte qui se prête à une pratique d'ErE. Les enseignants sont incités à appliquer les matières du niveau de primaire 4 lors de ce cours, et nous avons pu constater que le programme de découverte du monde véhicule de nombreux sujets, approches éducatives, qui permettent la transmission de savoirs, savoir-être, savoir-faire menant au développement d'un savoir-agir dans le sens de l'ErE. La professeure a développé son projet en lien avec les programmes des Heures Européennes et de DDM. Elle a transmis diverses conceptions et problématisations de l'environnement. Par ailleurs, son projet traite des sujets systémiques socio-environnementaux aussi bien en termes de connaissances, de problématisation, de réflexion que d'action et même d'activité de sensibilisation, c'est-à-dire ayant pour but de faire prendre conscience de certains problèmes pour créer un changement. Ce sont ces aspects qui justifient les meilleures notes obtenues par le projet et qui le rapprochent le plus d'une pratique d'ErE « optimale ». Un tableau récapitulatif de cette analyse est disponible en Annexe 8.

Les notes les plus basses obtenues pour ce projet sont celles reliées au fait que le contexte d'éducation ne se réalise pas dans l'environnement concerné par la connaissance transmise au long du projet. En effet, la pratique éducative d'ErE perd beaucoup de points sur les caractéristiques du milieu d'apprentissage, de la conception de la relation environnement-éducation pour lequel une des notes les plus hautes revient à une éducation qui se fait dans et par l'environnement. Ceci suggère que l'environnement urbain n'est pas des plus favorables à une éducation environnementale optimale. Nous avons aussi observé que les réactions des enfants étaient limitées quant au contexte que présente la salle de classe pour y développer des aptitudes et connaissances environnementales. Ce contexte ne leur a pas permis d'appréhender un comportement curieux ou enthousiaste pour l'environnement naturel, exprimé autrement que verbalement. Ceci impacte notamment la transmission de savoirs au sujet de l'environnement. En effet, ils avaient quelques difficultés à répondre aux questions que l'enseignante posaient quant aux connaissances scientifiques liées à la nature, pourtant facilement observables dans un environnement naturel. En lien avec ceci, ils se montraient plus attentifs et réactifs aux sujets concernant l'environnement qui leur était proche ou vécu. Nous notons une difficulté à se saisir, soit via des questions ou des réflexions, de visions plus abstraites de l'environnement.

De ces effets découle une dissonance entre les pratiques de l'enseignante avec l'ErE et ce qui a réellement animé les enfants. En comparant les réactions des élèves à l'évaluation des pratiques d'ErE de l'enseignante, nous remarquons qu'ils ne sont pas toujours stimulés par celles-ci, même si elles obtiennent une note optimum. En effet, les critères qui obtiennent un maximum de points sont ceux qui vont introduire les dimensions complexes des interactions humain-société-nature. Or ce sont aussi ces sujets qu'ils s'approprient le moins. Nous avons constaté cela à travers les réponses qu'ils donnaient aux questions de l'enseignante sur ce sujet, qui montraient des incohérences, voire l'absence de liens qu'ils établissaient entre ces sphères et la crise socio-environnementale. Ces dissonances concernent la conception de l'environnement système, les problématiques paradigmatiques humain-société-nature et

les approches éducatives systémiques. Un tableau récapitulatif des résultats de l'hypothèse 1, des réactions des élèves aux pratiques d'ErE de l'enseignante est disponible en annexe 9.

## **1.2. Obstacles et leviers à l'ErE**

Les obstacles structurels à la réalisation d'un projet d'ErE (Pirard, 2012) sont ceux qui vont par la suite se répercuter tout au long de la chaîne. De ce fait ils sont les plus déterminants. Nous constatons que le cadre des HE propose une solution primordiale avec l'installation de la plage horaire du cours en lui-même. Par ailleurs le levier principal identifié par l'enseignante pour la réalisation de son projet est directement lié au cours et à son programme. Il s'agit donc d'un autre point validant le fait que les HE sont propices au développement d'un projet d'ErE.

Pour ce qui est des autres problèmes principaux identifiés par les Assises, soit le manque de temps pour se coordonner entre professeurs et les sollicitations, nous retrouvons ici aussi ces difficultés. Le contexte de ce cours n'y présente donc pas de solution apparente. Cependant, il n'en est pas l'origine. Concernant les moyens nécessaires, l'apport d'aides ou d'outils permettant le déroulement d'un projet d'ErE n'est pas directement lié au cours des HE. Il s'agit plutôt d'une solution liée à la structure de l'Ecole Européenne plus qu'à ce cours, ceci via les outils pédagogiques disponibles en classe ou encore l'aide financière extérieure au contexte du cours.

En conclusion, la plage horaire est l'argument principal pour confirmer que ce cadre des HE est propice à l'installation d'un projet d'ErE. Suivi de son programme qui incite au développement d'un projet d'Education à l'Environnement. Un autre point important pour valider notre interprétation est que, comme on le verra plus en détail par la suite, les difficultés énoncées par M. Métivier ne sont pas causées par le cours des HE.

Pour plus de visibilité, les résultats ont été retranscrits dans un tableau récapitulatif. Cette figure affiche les obstacles et leviers identifiés par l'enseignante. Ces résultats sont comparés aux résultats des Assises de l'Education de l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011). Enfin, il est indiqué si les obstacles et les leviers qui ressortent de cette étude sont liés au cadre des Heures Européennes.

Figure 4 : Tableau récapitulatif des résultats de l'hypothèse 2.

<b>Obstacles/Leviers identifiés par l'enseignante.</b>	<b>Comparaison avec les résultats des Assises de l'Education de l'Environnement et du Développement Durable (2010-2011).</b>	<b>Origine ou solution donnée par le contexte des Heures Européennes.</b>
<b>Obstacles</b>		
<b>Trop d'investissement bénévole</b>	Obstacle retrouvé dans les deux études.	Ne dépend pas du cadre des HE.
<b>Manque de temps</b>	Obstacle retrouvé dans les deux études.	Ne dépend pas du cadre des HE.
<b>Trop d'activités concurrentes, de sollicitations</b>	Obstacle retrouvé dans les deux études.	Ne dépend pas du cadre des HE.
<b>Leviers</b>		
<b>Plage horaire</b>	Identifié comme obstacle par l'enquête des Assises.	Solution donnée par l'horaire dédiée au cours lui-même.
<b>Liens entre les projets et les programmes</b>	Identifié comme obstacle par l'enquête des Assises.	Solution donnée par les domaines d'apprentissage des HE, le lien avec les matières de DDM et le programme des HE qui invite à développer un projet pour ce cours.
<b>Manque/Apport de moyens</b>	Identifié comme obstacle par l'enquête des Assises.	Ne dépend pas du cadre des HE mais les moyens auxquels recourir sont indiqués par le programme du cours.
<b>Ressources extérieures</b>	Levier retrouvé dans les deux études.	Ne dépend pas du cadre des HE.
<b>L'implication des élèves</b>	Levier retrouvé dans les deux études.	Ne dépend pas du cadre des HE.

## **2. Analyse des résultats**

### **2.1. Analyse de la présence de traits caractéristiques de l'ErE**

#### **Critères éducatifs**

Objet d'apprentissage : pondération de 6/6.

Selon l'observation, le projet étudié permet de développer des savoirs, des savoir-être et savoir-faire et un savoir-agir. L'acquisition de savoirs s'est faite à travers l'apport des connaissances via les activités concernant la biodiversité locale, par le visionnage du film documentaire « Vivant », et les discussions autour des affiches des ODD de GoodPlanet. Ces deux activités permettent tout autant l'apport de connaissances sur le fonctionnement de l'environnement, comme les enjeux sociétaux associés aux pratiques humaines. En effet, le documentaire est divisé en plusieurs parties qui abordent la biodiversité en France à travers divers sujets. Cela permet une prise de conscience de l'environnement et notamment de l'environnement plutôt local, puisqu'il s'agit du pays frontalier.

Le film relie ces systèmes naturels aux dynamiques sociales. Mais c'est surtout via les thèmes abordés par les affiches que sont présentés les problèmes environnementaux à travers la pollution des océans par exemple (ODD 14) et qui crée le lien humain-société-environnement, tel qu'avec l'affiche 17 qui est abordé en classe au travers de la coopération pour la préservation de notre planète.

Les savoir-être se réfèrent à l'acquisition d'attitudes et de valeurs. Ici, découle de l'apport de connaissances et de conscientisation, un désir de former les élèves à une certaine éthique environnementale. A travers les ODD, c'est la préservation et la conservation de l'environnement qui sont abordées en incitant à changer les pratiques. Le film documentaire va introduire des notions de lien entre la nature et l'être humain de manière poétique et tente de stimuler l'affect. Ces deux pratiques permettent de mettre l'accent sur l'optimisation des relations et de création d'un réseau entre les personnes, la société et l'environnement.

Le savoir-faire, est aussi un objet d'apprentissage que nous retrouvons ici, soit le développement de compétences pour l'atteinte de ces objectifs. En effet, les élèves sont amenés à réfléchir aux diverses problématiques abordées durant les activités précédentes via l'intervention de l'enseignante lors du visionnage du documentaire et le débat quant aux sujets présentés par les affiches. L'enseignante se saisit des sujets montrés pour demander aux enfants ce qu'ils en pensent. Cela stimule une réflexion, une participation active des élèves sur les problématiques qui leur sont présentées. Nous notons que la plupart des élèves participent activement et réagissent entre eux aux différents commentaires émis. Aussi, ces réflexions vont permettre la construction d'une affiche qui vise à informer de manière pertinente à sensibiliser les autres élèves de l'école. Cette affiche a un but informatif et donc s'interprète comme une forme de résolution de problèmes environnementaux. Elle permet de sensibiliser les autres élèves de l'école aux sujets qui seront représentés, via le dessin et le slogan. Il y a donc une forme d'agir

qui est développée dans cette pratique ainsi que des compétences pour la résolution de problèmes socio-environnementaux. Chaque enfant développe un slogan en fonction de ce qui l'a inspiré et de ce qu'il souhaite défendre. Cette activité se combine avec un savoir-agir, qui est le fait « d'acquérir une expérience dans la participation active, individuelle ou collective, à des projets d'action visant à résoudre les problèmes environnementaux et à mieux gérer notre relation avec l'environnement. » (Lamontagne, 2016, p.11). Le fait de développer une action d'information des problèmes sociétaux et environnementaux peut être mise en lien avec cette définition. Notamment pour une activité destinée à des enfants de 9-10 ans.

L'enseignante confirme bien que pour la construction de son projet, elle a suivi le programme des Heures Européennes et de la matière de découverte du monde. Tel qu'identifié précédemment dans ce travail, le programme des HE a pour objectif d'apprentissage<sup>12</sup>. Ainsi ce cours vise à l'obtention de connaissances et de prise de conscience via les sujets des domaines d'apprentissage. Ces objectifs d'apprentissage se développent autour de divers domaines<sup>13</sup> qui proposent des thèmes précis à étudier. Mélanie Métivier a choisi pour ce projet quatre de ces cinq domaines et les sujets des trois activités coïncident avec ces thèmes.

Par ailleurs, les sujets du programme de la matière de DDM sont particulièrement présents dans les activités, notamment concernant le programme de biologie, de géographie, de socio-culturel. En effet, ces matières apportent de la connaissance sur l'environnement naturel, les écosystèmes proches et le développement durable. Elles visent aussi le développement d'une conscience environnementale, la nécessité de se familiariser avec les paysages évoqués en classe et de développer la conception de l'humain comme faisant partie de la nature. Ces divers points sont tout à fait repris dans le projet étudié. Nous voyons donc une claire connotation entre la construction de l'objet d'apprentissage de ce projet et les programmes des Heures Européennes ainsi que de la matière de découverte du monde.

#### Caractéristiques du milieu d'apprentissage : pondération de 1/6.

Ici le projet a lieu dans la classe. Il s'agit du milieu d'intégration et d'application des connaissances le moins favorable selon Lamontagne (2016) pour la mobilisation des savoirs acquis dans un environnement authentique et donc pertinent car plus réel.

Durant le projet il n'y a pas eu d'élément naturel ou relié aux connaissances évoquées par les activités qui a été expérimenté en classe de manière à constater une attitude particulière en réaction aux connaissances acquises. La réaction des élèves était donc réservée quant aux apprentissages suivis. Ce contexte n'a pas permis d'observer un comportement curieux ou enthousiaste exprimé pour l'environnement naturel autrement que verbalement.

---

<sup>12</sup> Ces objectifs sont cités dans le Chapitre 2, 2.2. Le cours des Heures Européennes.

<sup>13</sup> Idem.

Le programme des matières de DDM ainsi que celui des Heures Européennes prévoient qu'il est possible de réaliser des sorties scolaires. Cependant, ceux-ci ne mettent pas l'accent sur la réalisation du cours en dehors de la classe ou encore de l'école. Aucune évocation n'est faite d'un lieu naturel.

#### Rôle de l'apprenant : pondération de 2/6.

Les élèves de ce projet ont un rôle actif. Cependant, ce rôle actif reste ici de l'ordre de d'exécutant. Nous reconnaissons que « l'étudiant participe à différentes activités d'apprentissage planifiées par l'éducateur. Il n'est cependant pas impliqué dans le choix de ces activités. » (Lamontagne, 2016, p.31). En effet, les élèves ne prenaient pas d'initiatives mais réagissaient à ce qui leur était proposé.

L'enseignante indique dans le questionnaire tenter au maximum de mettre en place une éducation active à l'image de l'éducation de Freinet ou Piaget (Annexe 5, IV) 3)). Cependant, nous avons pu observer que les élèves n'étaient ni gestionnaires, ni décideurs des activités du projet qui leur était présenté. La partie active quant au rôle des élèves peut se voir à travers la participation aux débats, à la prise de parole lors de réflexions et en particulier dans la réalisation des affiches. En effet, cette dernière activité invite plus les élèves à interagir entre eux librement. Lors des deux activités qui la précèdent, ils doivent demander la prise de parole. Leur intervention est donc plus structurée. Selon Lamontagne (2016), « la participation active présuppose une vision du rôle de l'éducateur en tant que guide, alors que le rôle passif présuppose une vision de l'éducateur en tant que décideur, transmetteur de connaissances. » (p.60). Nous en concluons donc que l'élève a un rôle actif de type exécutant.

#### Gradient éducatif : pondération de 8/8.

Par gradient éducatif, nous entendons la faculté de différentes formes d'éducation de mener au développement d'un savoir-agir socio-environnemental. Ainsi, l'éducation, la conscientisation, la sensibilisation, la communication et l'information ne servent pas toutes ce but à parts égales.

Nous retrouvons dans ce projet une notion d'information et de communication, soit la transmission de savoirs, via des méthodes ciblées en fonction de la population qui va recevoir ces savoirs, soient des enfants de 9-10 ans. Les activités du projet transmettent une dimension sensible de la connaissance donnée. Elle est aussi problématisée dans le sens où elle devrait permettre aux élèves de comprendre la complexité et la gravité des problèmes évoqués. Cela les conscientiserait et sensibiliserait aux sujets environnementaux. Aussi, l'activité de création des affiches permet de réunir toutes ces notions de gradient éducatif pour en avoir une application directe via une action d'éducation à l'environnement. Nous remarquons que les élèves mobilisent les informations et les connaissances reçues lors des deux premières activités pour construire leurs affiches. L'aspect poétique du film les sensibilise car ce sont les sujets qui les ont le plus touchés et qu'ils vont faire ressortir dans leur dessins. La conscientisation est plus difficilement observable car elle fait référence à des thèmes complexes qui restent abstraits pour eux.

Ces notions éducatives se retrouvent tout autant dans le programme des Heures Européennes que dans les matières de DDM. Les objectifs d'apprentissages des HE reprennent la sensibilisation et la conscientisation à l'environnement. Les domaines d'apprentissage des HE et les matières de DDM relèvent de l'information et de la communication.

### **Critères environnementaux**

#### Conception de l'environnement : pondération de 6/6.

Dans le projet de l'enseignante nous retrouvons cinq conceptions de l'environnement. Celles-ci sont celles de l'environnement-nature, l'environnement-système, l'environnement-milieu de vie, l'environnement-biosphère et l'environnement – projet communautaire.

En effet, tout autant le film-documentaire que les affiches de GoodPlanet recouvrent diverses conceptions développant des liens avec la nature en visant le sentiment d'appartenance. Ils présentent aussi l'environnement de manière complexe et introduisent la vision d'interdépendances des liens humains-société-environnement. Enfin, nous retrouvons la notion de l'environnement-projet communautaire au vu de la mise en action et de la réflexion permettant d'utiliser ces diverses conceptions, déjà évoquées, pour aboutir à un savoir-agir pertinent. Celles-ci vont beaucoup toucher les enfants. En effet, ils posent des questions quant aux problématiques avancées et les mobilisent dans leur slogan. Cependant, les conceptions trop abstraites telles que l'environnement-système vont être moins accessibles pour eux. Ce sont surtout les représentations des animaux et des plantes qui les font réagir et stimulent leur curiosité.

Ces conceptions de l'environnement sont stimulées via les matières de DDM, notamment via la biologie et la géographie qui mettent l'accent sur la biodiversité et les paysages et le domaine socio-culturel à travers les notions de conscience environnementale. Les objectifs de DDM impliquent de « Décrire et discuter de la nécessité de préserver la nature (par exemple, les parcs nationaux, les habitats, etc.), reconnaître la nécessité de réduire l'impact de l'activité humaine sur l'environnement et d'expliquer pourquoi il est important d'être respectueux de l'environnement (par exemple, le recyclage, la réduction de l'empreinte carbone, etc.). » (Programme découverte du monde cycle primaire, 2016).

Enfin, les objectifs d'apprentissages des Heures Européennes concernant l'environnement, la culture et la civilisation ainsi que le monde en développement, reprennent ces notions de l'environnement, notamment à travers les thèmes de la protection de la nature, la faune et la flore, du développement du monde ou encore de la géographie européenne. Au-delà de l'observation qui permet d'établir un lien entre les activités du projet et le programme de DDM et des HE, l'enseignante a confirmé avoir développé le projet autour de ces notions-ci (Annexe 5, I 1)).

### Conception de la relation environnement-éducation : pondération de 2/6.

Les activités reprennent les conceptions de la relation éducation-environnement suivantes : l'éducation au sujet de l'environnement, pour l'environnement et à la relation à l'environnement. En effet, les deux premières activités permettent l'acquisition de connaissances sur l'environnement et traitent de notions de préservation et de conservation de l'environnement.

La conception principale de ce projet est celle de l'éducation pour l'environnement. En effet, c'est une dimension qui est reprise dans chacune des trois activités et une réelle attention est portée à cet aspect de protection de l'environnement. Chaque activité reprend la conception de la relation à l'environnement, soit des liens humains-société-nature mais il s'agit plutôt d'un sujet sous-jacent, qui accompagne plutôt que guide le projet. Cependant, la conception d'éducation dans ou par l'environnement n'est pas reprise ici puisque le projet se déroule en salle de classe et non en contact avec l'environnement et ses problématiques étudiés.

Les élèves évoquaient souvent la nature à travers les sujets de préservation et de pollution. Ils reliaient ces sujets à des actions qui y répondent comme le tri ou encore le végétarisme. Cependant, ils ne comprenaient pas les réelles interactions entre l'origine du problème et la solution donnée. Le lien entre l'humain, la société et la nature était plus complexe et nous remarquons moins de participation sur ce sujet. Aussi, ils avaient quelques difficultés à répondre aux questions que l'enseignante posait quant aux connaissances scientifiques liées à la nature.

Les domaines d'apprentissage des HE reprennent les notions d'éducation au sujet de l'environnement et pour l'environnement. Ces notions sont abordées via les sujets suivants : la géographie européenne, la protection de la nature, la faune et la flore européenne et les concepts liés au monde en développement. Le domaine socio-culturel de DDM et les objectifs de cette matière incluent la conception d'une éducation à la relation à l'environnement, notamment via l'importance du rapport humain-non-humain. Toutes les conceptions de la relation environnement-éducation qui sont reprises dans le projet font aussi partie des programmes d'HE et de DDM.

### Mobilisation des approches éducatives :

#### Centrées sur l'objet d'apprentissage : pondération de 15/17.

Nous retrouvons ici cinq types d'approches éducatives centrées sur l'objet d'apprentissage. En effet, les activités mobilisent les approches cognitives, affectives, morales, pragmatiques et praxiques telles que résumées par Lamontagne (2016) sur base du travail de Legendre (2005) et Sauvé (1997b).

Les affiches sur les ODD et le film-documentaire permettent l'acquisition de connaissances telles que des concepts écologiques à travers l'évocation de la biodiversité. On retrouve aussi un savoir sur les caractéristiques des milieux de vie naturels et anthropiques en évoquant les paysages français, les écosystèmes et leurs dynamiques mais aussi la place de l'humain dans ce système naturel. Par ailleurs, le film et les posters, transmettent les principaux problèmes environnementaux et les solutions possibles, notamment via les thématiques du Développement Durable.

Ces activités stimulent aussi un lien affectif à l'environnement. Le film tente de faire en sorte que le spectateur renoue avec un sentiment d'appartenance au milieu naturel, rappelle les liens qui sont tissés entre humain-nature. Nous pouvons interpréter à travers la construction des affiches une dimension pragmatique puisque cette approche éducative met en œuvre une forme de résolution aux problèmes évoqués en proposant une action de sensibilisation. En outre, nous avons démontré précédemment que les activités permettent la transmission d'un savoir-être, donc de valeurs et d'une éthique. Ainsi l'approche éducative morale est ici présente. Enfin, bien que de manière nuancée, la praxis environnementale est présente. Les élèves mobilisent les aptitudes et connaissances liées à l'environnement, amenées par les approches de l'enseignante. Cela s'observe notamment via les sujets qu'ils abordent dans leur poster ainsi que les connaissances et affects qui guident leurs réponses lors des débats. Néanmoins, bien que les enfants semblent habitués à l'évocation de ces problématiques, ils ne savaient pas identifier clairement les liens avec les solutions apportées.

Les domaines d'apprentissages des HE, notamment celui de l'environnement et de « monde en développement », indiquent respectivement que la « connaissance et l'action (...) sont d'une importance cruciale pour les générations futures » et que « Les actions et interactions humaines avec la nature, l'économie et les nouvelles technologies auront un impact important sur la forme et la direction du changement et de la durabilité ». Aussi les sujets évoqués de protection de la nature, tout comme de la connaissance de la faune et la flore rejoignent les thèmes de différents programmes de DMM de quatrième primaire, soient les paysages, la biodiversité, le développement durable. Nous retrouvons donc ici la possibilité d'aborder les questions environnementales via les approches éducatives cognitives, praxiques et pragmatiques.

Les dimensions affectives et morales ressortent aussi à travers les matières de DDM et notamment la technologie qui vient questionner la place de l'humain dans la chaîne énergétique, le domaine socio-culturel avec le sujet de la conscience environnementale.

#### Centrées sur le processus d'apprentissage : pondération de 12/21.

Selon les approches éducatives définies par Sauvé (1997b) reprises par Lamontagne (2016), nous retrouvons ici les approches interdisciplinaires, systémiques, critiques et réflexives.

Nous notons la mobilisation de diverses approches disciplinaire telles que celle d'un travail artistique et de l'apprentissage par la pratique et l'action, avec l'affiche, mais aussi interrogative via les questions et les réflexions que l'enseignante amène sur chaque thème montré. Bien sûr l'approche la plus dominante est celle d'un cours magistral. Les posters des ODD permettent d'aborder une vision globale des problématiques socio-environnementales, telles que la place de l'humain dans le réseau humain-société-nature. Le tissage du lien humain-nature est repris dans « Vivant ». Nous pouvons donc valider l'application de l'approche systémique dans la pratique éducative de Mélanie Métivier. Nous l'avons déjà évoqué, cette approche reste très abstraite pour les élèves.

Enfin, l'enseignante intervient fréquemment de manière à problématiser les sujets montrés aux élèves, invitant les élèves à la réflexion afin d'aborder ces thèmes de manière critique. Nous avons constaté que les questions posées par l'enseignante stimulaient la participation des élèves et qu'ils s'y montraient particulièrement enthousiastes. De plus, les réflexions amenées par l'enseignante permettaient de lier les sujets abordés aux habitudes des enfants et ainsi d'interroger leur pratique quotidienne. Ceci rendait ces thèmes plus compréhensibles et accessibles pour eux.

Les programmes des Heures Européennes se prêtent à ces différentes approches dans les objectifs d'apprentissage tout comme dans les domaines d'apprentissages de DDM.

### **Critères multidimensionnels**

#### Problématisation : pondération de 6/6.

« Vivant » propose une découverte de la biodiversité des paysages français. En tant que pays frontalier à la Belgique, nous considérons qu'il permet d'aborder une perspective des sujets environnementaux plutôt locale puisque proches et ressemblants aux paysages belges. Par ailleurs, l'Ecole Européenne compte huit sections, toutes liées à une nationalité européenne. Ces sections sont divisées selon la langue. Nous retrouvons les sections suivantes : française, allemande, italienne, hongroise, anglaise, espagnol, danoise et polonaise. Durant la période d'observation, il a été possible de demander à l'ensemble des élèves s'ils étaient souvent en contact avec la nature et notamment dans l'environnement local. Tous ont répondu connaître deux des principaux milieux environnementaux représentés dans le film-documentaire, soient la montagne et la mer. Lié au fait que les parents ont souvent une nationalité européenne étrangère à la Belgique, les enfants ont témoigné souvent rendre visite à leur famille dans les pays européens correspondant aux sections citées. Ainsi ils en connaissent les paysages mais aussi la culture, et donc sont d'autant plus aptes à développer un sentiment d'appartenance avec la nature de ces pays-ci. De ce fait, nous pouvons en conclure que l'environnement local considéré dans notre étude est la zone géographique de l'Europe. En plus de cette dimension locale de l'environnement envisagée par ce film-documentaire, les sujets amenés par les affiches GoodPlanet, abordent une dimension plus globale des problèmes socio-environnementaux.

Les images et les apprentissages du film ont plus touchés les enfants que ceux des affiches des ODD. Les enfants se sont montrés plus attentifs aux sujets concernant la dimension locale des problématiques environnementales, c'est-à-dire qu'ils écoutaient et observaient avec curiosité les images montrées. Par ailleurs, ce sont des paysages qu'ils ont d'avantage reproduit pour leurs dessins. Cependant, il est difficile de définir si cela est dû au fait que les problématiques évoquées par le film étaient plus accessibles, si le visionnage était plus attractif ou au lien qu'ils entretiennent avec l'environnement proche.

D'autre part, les HE sont clairement destinées au cadre européen et donc à sa zone géographique, ceci pour le développement d'un savoir-être un citoyen européen. Cela est retranscrit dans les domaines

d'apprentissages avec les thèmes des paysages européens. Cependant le domaine d'apprentissage « monde en développement » dépasse la sphère européenne et permet d'évoquer des problématiques socio-environnementales globales.

Multidimensionnalité des problématiques traitées : pondération de 4/6.

Suivant Lamontagne (2016), nous retrouvons ici les problématiques environnementales abordées à travers les thèmes de la dégradation de l'environnement et des « relations de domination et d'exploitation des humains entre eux, avec la société et avec l'environnement qui sont à la base de la crise socio-environnementale. » (p.68). Ainsi le projet d'ErE analysé problématise l'environnement à travers les dimensions environnementales et paradigmatiques. Tel qu'évoqué précédemment les élèves sont à l'aise avec ces sujets, ils semblent habitués à aborder l'environnement ainsi. Nous avons même remarqué qu'ils associaient beaucoup le sujet de la nature aux problématiques de pollution et semblent très orientés sur cette narrative environnementale.

Ces dimensions sont aussi présentes dans les domaines d'apprentissages de l'HE de « développement du monde » et de « l'environnement » avec les questions de protection de la nature et de la reconnaissance de l'impact des actions humaines sur la nature. Nous les retrouvons aussi dans les domaines de la matière de DDM que sont la technologie et le socio-culturel.

Type d'action comme résultante de la pratique éducative (lien entre les participants et la société) : pondération de 2/6.

Dans ce projet, le type d'action que nous retrouvons est individuel. Aucune des activités ne met en place un travail à faire à plusieurs et donc des capacités d'organisation en communauté. Néanmoins, nous notons que les élèves sont attentifs à la prise de parole des autres et parfois réagissent à celle-ci. Cette forme d'action, certes limitée, leur permet une prise de conscience communautaire.

Le programme des HE précise qu'il est possible d'organiser un projet qui peut solliciter des travaux de groupes. Ce document va d'ailleurs plus loin et précise qu'il est possible d'organiser un projet commun avec l'ensemble des professeurs du même niveau.

Selon l'enseignante, ce type de projet aurait été possible, ce qui confirme bien que le cadre des HE est propice à cette structure. Cependant, elle précise que cela n'a pas été possible par manque de temps.

Finalité de l'action : pondération de 6/6.

Au vu de ces activités, nous pouvons en conclure que la finalité de l'action visée par ce projet est socio-environnementale ayant un impact sur la transformation de la personne. Répétons que ce projet traite autant des sujets systémiques socio-environnementaux que ce soit en termes de connaissances, de problématisation, de réflexion que d'action et mène une activité de sensibilisation, c'est-à-dire qui a pour but de faire prendre conscience de certains problèmes pour créer un changement. En effet, bien que les enfants aient du mal à saisir les dimensions complexes des problématiques socio-

environnementales, l'enseignante les guide et leur permet de conscientiser celles-ci à travers leurs habitudes. Les approches éducatives plus orientées sur la sensibilité sont d'autant plus moteur de réflexions et de changement chez eux. Ils interviennent souvent via ce registre.

Tel qu'évoqué précédemment, le cadre des HE, à travers lequel est appliqué la DDM suivent tout autant cette dynamique. Il est aussi logique que la finalité poursuivie par l'enseignante corresponde à la finalité donnée par les objectifs des HE.

## **2.2. Analyse des obstacles et leviers à l'ErE**

### **Obstacles rencontrés par l'enseignante**

Le premier obstacle rencontré par l'enseignante est l'investissement bénévole pour la création du projet qu'elle met en place au sein des Heures Européennes. Celui-ci est suivi par le manque de temps favorable à la coordination, aux réunions entre enseignants pour la création de projet. Enfin, le fait qu'il y ait trop d'activités parallèles, trop de sollicitations est aussi considéré comme une difficulté.

Concernant les obstacles structurels que présentaient les résultats des Assises (2011), nous en retrouvons ici aussi faisant référence à l'organisation du temps. Dans le cadre de son projet, Mme Métivier, rencontre un frein lié à l'investissement personnel que demande la mise en place de ce type de projet. Le déroulement du cours est défini par l'enseignant-même en accord avec son programme. Ainsi, le professeur est libre de développer une activité qui demandera ou non de l'investissement quant à sa réalisation, tout autant dans la conception que dans la concrétisation en classe. En effet, l'enseignante précise que « c'est un choix pédagogique qui n'est pas imposé par la direction » (Annexe 6, question I 1)). Le développement d'un tel projet repose cependant sur le désir d'implication de l'enseignant quant au temps investi à sa conception. Cet aspect bénévole est donc une limite à sa réalisation. La conception du cours dépend des enseignants, des outils et des méthodes qu'ils mettront en place, donc l'exigence de cette organisation, reposera sur eux. A l'inverse, l'enseignante précise que certains professeurs vont justement mettre en place des activités peu recherchées car cela leur est permis par le cadre de ce cours et qu'ils ne désirent pas y investir plus de temps.

Par ailleurs, tel qu'évoqué précédemment, quatre de ces cinq domaines présentent des thèmes qui sont aussi repris dans l'ErE et dont le cadre est posé. Les enseignants doivent donc les appliquer. Ce qui nous permet de déduire que l'intérêt des professeurs va jouer un rôle mais qui est fort à nuancer.

Selon l'enquête du Réseau IDée (2011), le manque de temps est considéré comme l'obstacle le plus important par quasiment un quart des répondants (21%). Ce critère comprend des plages horaires destinées à une coordination entre enseignants, par exemple des réunions. Mélanie identifie aussi cet obstacle comme une des principales limites à la mise en place d'un projet d'ErE. Selon elle il serait possible d'organiser un projet en commun avec d'autres enseignants du même niveau, seulement cela repose sur du volontariat. Aussi, la structure des Heures Européennes, soit de roulement des classes d'un

projet à un autre, ne permet pas à toutes ces classes de prendre part à tous les projets. Ceux-ci se déroulent sur cinq semaines et le niveau de primaire 4 compte neuf classes, chaque enseignant ne va donc pas recevoir chacune des classes au cours de l'année. Bien que le programme des heures européennes encourage à la création d'un projet commun, cela semble plus compliqué à appliquer dans la réalité.

Nous retrouvons ici aussi le même effet rebond évoqué par Pirard (2012). En effet, un obstacle agit sur un autre et l'investissement bénévole bloque ici le désir de coordination entre enseignants. Ces obstacles liés au temps ne sont pas causés par la structure du cours d'HE mais celle-ci ne vient pas réellement proposer une solution.

Un autre point commun avec les résultats des Assises de (2011) est que dans le cas présent, les nombreuses sollicitations sont aussi identifiées comme une difficulté à l'installation d'un projet supplémentaire. En effet, M. Métivier précise les différents projets qui se sont passés ou qui sont en cours au sein de l'établissement (Annexe 5, II 2)). Ce sont des projets de plus grande ampleur que ceux des HE car ils s'étendent sur l'ensemble de l'école. Il s'agit des projets « Citizens of the ocean world »<sup>14</sup>, le projet Erasmus +<sup>15</sup> « Europe Poétique »<sup>16</sup> ou encore un projet de potager mené par une collègue. Nous nous détachons ici du simple cadre des HE pour expliquer cet obstacle, mais nous notons que ce qui vient bloquer un projet plus approfondi, mis en œuvre par plusieurs enseignants est le manque de temps. Ce dernier facteur se répercute ici encore une fois.

Cependant, l'organisation d'un horaire pour la réalisation du projet d'ErE qui était identifié comme un problème important dans l'enquête d'origine ne va pas être ici une barrière puisque de manière logique, les HE sont inscrites au programme scolaire. De fait, une plage horaire est donc offerte à la réalisation d'un tel projet, même si celui-ci dépend de la volonté du professeur à donner du temps et de l'énergie supplémentaire pour le réaliser.

Par ailleurs, concernant le manque de moyens, deuxième obstacle le plus important pour les enseignants de l'enquête des Assises (2011), ici il n'est pas abordé comme un problème. Bien au contraire, l'enseignante indique qu'il est possible de mettre en place des projets qui requièrent peu de moyens, tel qu'elle l'a fait. Il semble pertinent de commenter la réponse de la professeure grâce à l'observation faite en classe, que l'enseignante dispose d'un matériel numérique Tableau Blanc Numérique (TBI) dont elle

---

<sup>14</sup> « Citizen of the ocean world » est un projet d'Education au développement durable mis en place par plusieurs Ecoles Européennes à Bruxelles et vise à sensibiliser via de nombreuses activités variées sur les problématiques environnementales des océans. Pour en savoir d'avantage, il est possible de consulter le projet sur : <https://www.eeb1.com/fr/fr-citizens-of-the-ocean-world/>.

<sup>15</sup> « Erasmus+ est le programme de l'Union destiné à soutenir l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport en Europe. ». Consulté sur : <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/about-erasmus/what-is-erasmus>.

<sup>16</sup> « Europe poétique » est un projet Erasmus + organisé par l'association « Le retour de Zalume / Globe Reporters », la Fondation Maurice Carême, l'École européenne de Berkendael (Bruxelles), l'École de la rue Littré (Paris), le Lycée Jean-Louis Calderon (Timisoara). Le but du projet est d'éveiller les enfants à la poésie et à la protection de la nature au travers d'activités artistiques et d'éducation au média. » Consulté sur : [https://www.globe-reporters.org/IMG/pdf/europe\\_poetique.pdf](https://www.globe-reporters.org/IMG/pdf/europe_poetique.pdf).

se sert pour toutes ses activités. Il se peut que d'autres écoles n'aient pas accès ou se servent peu de ce genre de matériel. Nous relevons par exemple que seulement 3,4% des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles utilisent des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour l'enseignement des langues étrangères (Marneffe, 2014). Aussi certains projets nécessitant plus de moyens peuvent tout à fait avoir lieu au sein des Heures Européennes. Cependant, ces derniers sont des projets qui vont être subsidiés par l'association des parents d'élèves ou encore par d'autres programmes tels qu'Erasmus+. Ainsi, ces aides ne sont pas directement liées au cadre des HE mais peuvent être sollicitées à l'occasion d'un projet. Cela rejoint ce qui avait été noté précédemment dans le programme des Heures Européennes qui précise les moyens nécessaires à la réalisation de projet type comme l'utilisation d'ustensiles spécifiques nécessitant l'intervention financière des parents.

### **Leviers rencontrés par l'enseignante**

Les ressources extérieures sont ici aussi un levier principal à l'installation d'un projet. Les ressources extérieures concernant les moyens mis en place ont déjà été abordés dans le point précédent via l'association des parents d'élèves ou encore le soutien du programme Erasmus+. C'est en effet un levier important, car les moyens à la réalisation d'un projet est une étape évidemment nécessaire à sa concrétisation. Il est donc intéressant de voir que pour la réalisation d'un projet qui nécessite des ressources financières, ce sont des ressources extérieures au cadre des HE ou de l'Ecole Européenne-même qui vont être sollicités. Ainsi le cadre des Heures Européennes ne présente pas d'obstacle à ce sujet, mais n'y apporte pas de leviers non plus.

Avec les ressources extérieures, ce qui est le plus valorisant pour l'enseignante est l'information sur le contenu disciplinaire. En effet, bien que les domaines d'apprentissages définissent des objectifs, leur réalisation est laissée à la libre application du professeur. La pratique éducative doit être intégrée dans ce cadre, néanmoins, on voit que l'interrogée s'inspire de lectures d'articles sur le sujet de l'éducation à l'environnement et se forme elle-même. Selon les réponses de M. Métivier, les documents pédagogiques viennent aussi nourrir sa pratique.

Le déroulement des animations en classe est aussi une source qui vient nourrir et permettre le bon fonctionnement d'un projet d'ErE. Cela vient rejoindre le deuxième levier évoqué par M. Métivier, similaire à l'enquête du réseau Idée, soit l'implication des élèves au projet. C'est aussi un des intérêts recherchés par la professeure. Par ailleurs, elle précise qu'il s'agit d'un des points qui fait qu'un projet est réussi. En effet, selon elle, ce n'est pas l'aspect matériel qui est des plus importants mais la motivation et le sérieux des élèves.

Un des leviers identifiés par l'enseignante qui n'est pas commun à l'enquête des Assises est le lien établi entre les projets et les programmes et la visibilité en externe. Le compte rendu des résultats d'enquête indique à l'inverse qu'il s'agit d'un obstacle. Selon les enseignants interrogés, il est difficile de faire des liens entre les matières et compétences pour y insérer des projets d'ErE.

Les informations relevées dans la partie de la revue de la littérature au chapitre 3 concernant les leviers que présentent les HE sont confirmées. La programme des HE invite à la réalisation d'un projet. De plus les activités des Heures Européennes doivent reprendre les programmes scolaires des niveau P3, P4 ou P5. Ainsi, ce cours offre un cadre qui lie les compétences à acquérir durant l'année telles que celles de découverte du monde et le projet même. En l'occurrence, nous savons que M. Métivier s'est inspirée du programme de ces matières. Par ailleurs, les objectifs d'apprentissage des HE se rapprochent fortement de ceux de l'ErE. En effet, il reprend l'acquisition de savoirs, de compétences et d'attitudes à l'instar de la construction du savoir-agir de l'ErE. Ce qui favorise d'autant plus l'application de méthodes pédagogiques qui sont favorables à un projet d'ErE. Soutenant cet argument, l'institutrice précise qu'elle est libre d'appliquer les méthodes pédagogiques qu'elle souhaite, tant que le cadre scolaire est suivi.

## **Chapitre 6 : Conclusion : discussion et perspectives d'avenir**

### **1. Critique des méthodes d'analyse employées**

La méthode utilisée pour chacune des hypothèses a réellement permis de répondre à la problématique. Elles développent une réponse pour les hypothèses émises et montrent ainsi le caractère propice au projet d'ErE du cours des Heures Européennes. Par quels moyens mettent-elles ce phénomène en lumière ? Pour la première hypothèse, il s'agit de la notation de la grille d'analyse. Les caractéristiques du projet qui ont reçu une note particulièrement élevée met en valeur des pratiques se référant à une pratique optimum de l'ère. Concernant la seconde, c'est la comparaison des résultats de cette étude avec les résultats des assises qui a permis de mettre en lumière ce que les HE peuvent présenter de différent et plus favorable à un projet d'ErE. Cependant, cette méthodologie et l'analyse des résultats qui en ressortent sont critiquables. Dans cette partie nous allons donc évoquer les limites de cette recherche.

#### **1.1. La précision des outils d'analyse**

Il a été question de trouver des méthodes les plus adaptées pour affirmer ou réfuter les hypothèses émises. Nous avons rencontré des difficultés pour trouver un cadre d'analyse afin d'étudier le sujet car la plupart des recherches académiques sur l'ErE et l'Education à l'Environnement concernent des niveaux secondaires.

L'outil choisi pour la première hypothèse recouvre tous les aspects que nous devons tester mais il a été construit pour un public de secondaire, voire plus âgé. Une réflexion a donc été menée sur sa transposition à un niveau primaire et a permis d'en justifier l'emploi<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Celle-ci a été développée dans le Chapitre 4, section 2.2.1. Instrument d'analyse de l'hypothèse 1.

Celui utilisé pour la seconde hypothèse était tout aussi adapté pour la vérifier. En outre, celui-ci s'adressait aux écoles primaires. Cependant, c'est un questionnaire qui avait été construit pour une enquête coordonnée par une association, le réseau IDée. Le fait que cette asbl soit reconnue dans le domaine de l'ErE, que son enquête soit réalisée à destination d'acteurs institutionnels important<sup>18</sup> et surtout qu'elle ait déjà été utilisée dans le cadre d'un mémoire académique comme outil d'analyse (Pirard, 2012) a permis de légitimer son usage.

Dans cette étude, la sensibilisation des enfants à l'environnement n'a pas été testée. En effet, nous étions surtout intéressés de mettre en avant les points du programme des HE qui étaient liés à la problématique et pas tant d'en vérifier l'effet sur les enfants. Cependant, pour aller plus loin dans la précision de cette étude, il aurait été intéressant de voir si le projet d'ErE avait réellement créé un lien affectif avec l'environnement. Pour cela, la méthode quantitative de la « Connectedness to Nature Scale » (CNS) aurait pu être appliquée. Cette échelle de Likert conçue par Mayer et Franz (2004) permet d'évaluer l'affinité à la nature d'un individu en fonction du sentiment d'appartenance à un écosystème et de l'observation de cet écosystème.

Nous avons donc tenté son utilisation dans ce cas-ci. Nous nous sommes heurtés à différentes difficultés. Effectivement, les élèves ne comprenaient pas complètement la complexité des questions posées dans le questionnaire. Tel que l'indique Quivy et al. (2013) l'incompréhension des répondants aux questions d'un questionnaire mène à des réponses inutilisables. En effet, ces dernières ont donc été expliquées mais nous avons pu noter que ces explications orientaient les réponses. Cela faussait donc la validité des résultats que nous désirions obtenir.

En outre, l'intérêt des résultats obtenus était aussi limité du fait du milieu socio-économique dont sont issus les élèves. En effet, nous savons que les enfants issus d'un milieu socioéconomique aisé, dont les parents ont un niveau d'étude important sont plus susceptibles d'être déjà sensibilisés à l'environnement (Bauler, 2007 ; Hirtt, 2019). Ainsi, la portée et la pertinence de cette enquête aurait été assez réduite.

## **1.2. Une part de subjectivité qui limite la validité académique de l'étude**

Notre mémoire s'est intéressé au cadre des Heures Européennes. Il a été question de l'étudier à travers les aspects qui le lie à l'Education relative à l'Environnement et ses éléments facilitateurs à la mise en place d'un projet d'ErE. Puisque cette étude revêt une dimension exploratoire, elle ne s'est pas entièrement construite via des données scientifiques exactes. En effet, le fil rouge de ce travail, soient la réflexion, la problématisation ainsi que l'analyse qui en ressortent, a dû s'inspirer en partie d'autres sources que de la littérature scientifique. C'est donc des rapports et des enquêtes menés par le milieu

---

<sup>18</sup> Le Ministère de l'Environnement de la Wallonie et de la Région de Bruxelles-Capitale en a eu l'initiative, soutenu par le Ministère de l'Enseignement en Communauté française et l'Accord de Coopération en ErE et Développement Durable de 2004.

associatif, des programmes de cours, de mémoires et des thèses académiques, qui ont nourri cette recherche. La validité académique de notre travail trouve donc ici une première limite. En effet, ces sources d'informations sont partiellement empiriques et surtout ne suivent pas un schéma scientifique académique.

Par ailleurs, puisque nos méthodes d'analyse ne s'employaient pas telles qu'elles au cas précis de notre étude, il a été nécessaire de les remanier et de penser un modèle d'analyse des résultats qui permette un résultat le plus scientifique possible. Dans un souci de justesse et cohérence, il a donc été question de faire des aller-retours entre les informations identifiées et répertoriées dans cette revue de la littérature, l'observation sur le terrain ainsi que les réponses aux questionnaires de l'enseignante. Cela nous a permis d'établir des convergences, des oppositions entre les informations supposées et les faits réels (Van Canpenhoudt et al., 2022). Ainsi, nous avons extrait des explications des résultats obtenus. Néanmoins, dû au manque de littérature scientifique dans ce domaine, les comparaisons ont été faites avec de la littérature grise, telles que les résultats des Assises et les mémoires universitaires de Pirard (2012) et Akel (2022).

Par ailleurs, bien que guidés par des critères et des indicateurs définis, puis confrontés aux informations connues, les résultats des hypothèses comportent une marge d'appréciation subjective dans cette évaluation. Pour conclure, il semble que la subjectivité fasse partie de toute étude de science sociale basée sur une méthode qualitative (Van Campenhoudt et al., 2022). Ainsi la validité des hypothèses émises ne peut être absolument confirmée. Elle doit être testée via des études complémentaires.

### **1.3. Limite de l'étude quant à sa validité externe**

La validité externe de cette étude trouve une de ses limites dans le fait qu'il ne s'agisse pas d'une étude exhaustive quant aux projets d'ErE dans le cadre des HE. Tous les projets d'Education à l'Environnement réalisés durant les Heures Européennes n'ont pas été évalués car cela n'était pas possible pour des raisons de temporalité et de méthode d'analyse employée. D'autant plus que cette étude est destinée à éclairer l'enseignante sur ses propres pratiques d'ErE.

La faible validité externe se retrouve aussi dans l'approche qualitative que nous avons choisie. Cette approche fait sens pour l'étude de cas précis que nous avons menée. Cependant, le fait que l'échantillon étudié soit si réduit freine la visée généralisante des résultats obtenus. De ce fait, ils sont difficilement transposables à une autre étude (Dumez, 2016). En effet, ces résultats seront vrais pour eux-mêmes mais ne pourront trouver une validité externe du fait de l'unicité du cas étudié. L'explication de cette approche d'étude d'un cas précis est le fait que nous y avons été contraints. En effet, nous n'avons pas eu d'autres opportunités qui se présentaient à nous pour pouvoir tester notre recherche empiriquement. Il s'agit d'un échantillon de convenance (Royer et al., 2014).

Combiné à cet effet d'unicité, le fait que l'ErE soit un concept qui puisse prendre de nombreuses formes (Sauvé, 2006) vient freiner l'utilisation de nos résultats dans d'autres études. Akel (2022) confirme qu'il existe une grande liberté d'application de l'Education à l'Environnement et donc des possibilités de projets qui peuvent exister en la matière.

Cependant cette critique est à nuancer puisque selon le même chercheur, les activités qui composent le projet étudié sont celles qui sont le plus souvent proposées en classe. Les informations que nous avons relevées concernant les activités du film-documentaire, les débats ainsi que les affiches de sensibilisation pourront donc peut-être servir pour d'autres recherches.

## **2. Critique des résultats obtenus**

### **2.1. Les résultats sont-ils transposables dans la pratique ?**

Il est pertinent de se demander si les résultats identifiés sont transposables à d'autres établissements puisque cette recherche met en valeur certaines facilités des HE pour un projet d'ErE et est susceptible de donner des clés à la mise en place d'un tel projet.

Pour ce qui est de l'hypothèse 1, le cadre dans lequel s'inscrit le projet est accessible puisqu'il s'agit d'une salle de classe. Par ailleurs, les activités pratiquées par l'enseignante semblent facilement transposables puisqu'elles relèvent d'une pratique éducative plutôt formelle – telle qu'indiquée dans le programme des HE - et sont reconnues par la littérature comme animations fréquentes de l'Education à l'Environnement (Akel, 2022).

Selon les résultats de la seconde hypothèse, nous souhaiterions relever les limites des trois leviers identifiés qui touchent de près ou de loin au cadre des HE. Il s'agit de la plage horaire du cours, des liens entre le programme et le projet et de la mise à disposition de moyens. Selon les résultats et le compte rendu des Assises, tous représentent des obstacles pour les enseignants interrogés. L'application pratique de ces leviers ne semblent pas facilement transposables au sein des écoles car ils engageraient des modifications importantes qui dépassent l'organisation et la volonté des enseignants. En effet, nous parlons d'un cours spécifique inscrit au programme qui donne une plage horaire dédiée à un projet, d'un programme en incitant directement la mise en place, partageant même des exemples directement applicables. Il faudrait donc mobiliser les pouvoirs organisateurs des différents réseaux pour faire des changements à ce niveau.

L'accessibilité à des moyens ne dépend pas directement du cours des HE. D'après les réponses de l'enseignante, les petits projets ne nécessitent pas de grands moyens (Annexe 6, question 4)). Elle a surtout recours au TBI pour la réalisation des activités de son projet. Cette technologie semble à la portée de nombreuses écoles. Deram (2017) écrit que la moitié des enseignants interrogés dans son étude

possèdent cette technologie et l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) relève qu'en 2019, 71,5% des écoles primaires en France avaient un projet numérique. Ces propos sont soutenus par Fluckiger (2017) qui écrit que ces pratiques s'étendent au sein de l'OCDE.

Cependant c'est surtout pour la mise en place de projets d'envergures que la référence à l'aide financière des parents – dans le programme des HE, notamment pour des sorties scolaires – et de l'association des parents d'élèves (Annexe 6, question 4.2)) nous interpelle. En effet, c'est ici la capacité des parents à pouvoir assumer des frais pour des activités (mêmes scolaires) qui est questionnée. Selon Delahaye (2022), les enfants issus de familles à faibles revenus rencontrent des difficultés financières pour se nourrir, s'habiller, acheter les fournitures scolaires et payer les sorties scolaires.

Tel qu'évoqué précédemment, nous constatons dans la littérature que les écoles dont les élèves proviennent pour la plupart de milieux défavorisés reçoivent une qualité d'éducation moins qualitative que celles composées en majorité d'élèves issus de milieux favorisés (Villers et al., 2011). L'indice socio-économique des écoles a été mis en place par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour délivrer des aides et des accompagnements de manière à pallier ce genre d'injustice. C'est ce que montre Hubert (2019) concernant les disparités entre milieux socio-économiques de l'année 2018-2019, d'après Enseignement.be (2019). Nous rencontrons donc ici aussi une autre limite pour ce levier. Cela vient aussi poser les bases d'une inégalité scolaire pour l'enseignement environnemental.

## **2.2. Le profil particulier des élèves de l'Ecole Européenne**

Selon Hubert (2019) nous savons que la qualité de l'enseignement va être plus élevée lorsque l'ISE de l'école l'est aussi et cela s'applique dans le cas de l'Education à l'Environnement. Nous nous demandons donc si la validation de notre première hypothèse, soit l'application de qualité d'une pratique d'ErE, peut être liée aux caractéristiques de la population à laquelle elle s'adresse ? C'est pourquoi il est pertinent de connaître les caractéristiques du milieu socio-économique du public auquel s'adresse un projet d'ErE.

Nous avons démontré dans ce travail que l'indice socio-économique de l'Ecole Européenne était particulièrement élevé. De ce fait, les élèves sont alors issus d'un milieu favorisé. Or nous savons que des personnes issus d'un milieu aisé sont d'autant plus à même d'être sensibilisés aux sujets environnementaux (Bauler et al., 2007), de s'intéresser à ces sujets (Hirtt, 2019) mais aussi d'en faire l'expérience directe (Rouquette, 2001).

Lors de l'observation en classe nous avons pu interroger les élèves sur leurs pratiques. Sur vingt élèves, tous vont en vacances dans des milieux naturels tels que la montagne et la mer. D'après Rouquette (2001), la plupart des ménages modestes ne partent pas en vacances pour des raisons de pauvreté. Son étude confirme que pour les destinations côtières et montagneuses, le nombre de ménages aisés est bien

plus important. Ce chiffre est significatif pour les sports d'hiver pour lesquels la population pauvre n'est quasiment pas représentée. Par ailleurs, 14 élèves ont un jardin en vivant en ville, et 7 y ont un potager. Ces enfants ont donc l'occasion de vivre des expériences dans la nature et de la connaître en la vivant.

D'après Schultz (2002), ce contact direct et vécu avec la nature augmente la connexion affective et cognitive avec la nature. De ce fait, ces enfants ont plus de chance d'être sensibilisés à un environnement non-humain. Cela rejoint les propos de Nerrière (2014) et d'Akel (2022) d'après lesquels il est plus facile d'enseigner à une population qui partagent les valeurs de l'enseignement.

Nous concluons donc que les Heures Européennes offrent un cadre qui facilite la pratique de l'ErE, de par la structure du cours telle que démontrée dans l'analyse, mais aussi de par la population qui est déjà sensibilisée au sujet environnemental.

### **2.3. Le rôle de l'enseignante**

Suivant l'analyse des résultats, nous remarquons finalement que l'application de l'ErE tout comme le développement du projet dépendent principalement de l'intérêt de l'enseignant à l'environnement. Il s'agit du lien précédemment évoqué (flèche 3, dans la figure 3) entre les deux hypothèses.

De plus, nous remarquons dans la littérature traitant de ce sujet que beaucoup de chercheurs viennent poser le rôle primordial des enseignants dans le système éducatif et s'intéressent à l'application de l'Education à l'Environnement à travers ces derniers. C'est le terrain qui est choisi par Pirard (2012), Lamontagne (2016), Akel (2022) pour leurs travaux de recherches. C'est aussi un fait qui est confirmé par des acteurs plus proches du terrain, tels que le Collectif Dehors<sup>19</sup> ou encore dans les enquêtes réalisées par le réseau IDée. Les enseignants représentent quasiment deux tiers des répondants aux Assises (exactement 67%), ce qui montre leur engagement sur le sujet.

Dans le système éducatif belge francophone<sup>20</sup>, chaque école appartient à un réseau dans lequel les programmes, les méthodes d'apprentissages, ainsi que son organisation sont définis par un pouvoir organisateur<sup>21</sup>. C'est donc ce pouvoir organisateur qui va introduire l'ErE auprès des écoles dans leur projet d'établissement.

---

<sup>19</sup> Référence au Chapitre 3, partie 1.2. Les obstacles à la mise en place d'un projet d'ErE dans un établissement scolaire de la Communauté française et la particularité des Heures Européennes.

<sup>20</sup> Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Organisation générale de l'enseignement, Consulté sur : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568>.

<sup>21</sup> « Le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s), publique(s) ou privée(s), qui en assume(nt) la responsabilité. », définition d'après le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté sur : idem.

Cependant, les enseignants disposent d'une marge d'application quant au contenu du projet d'établissement. Akel (2022) se demande même dans quelles mesures les enseignants intègrent l'Education à l'Environnement dans leurs pratiques. La mobilisation et la réalisation concrète de ce concept reposent sur les enseignants, leur volonté et leur sensibilité quant au sujet environnemental (Pirard, 2012 ; Akel, 2022). C'est en effet un des leviers évoqués par les Assises, et la raison qui a motivée M.Métivier pour orienter son projet sur ce thème-ci (Annexe 5).

Par ailleurs, l'enseignante dit avoir organisé d'autres activités d'Education à l'Environnement, notamment le spectacle sur la biodiversité avec WWF Belgique « Radio des Bois Tour » (Annexe 5, II 3)), ce qui confirme que ce genre d'activité est bien organisée par le corps enseignant. Une information supplémentaire vient renforcer cet argument puisque dans le second questionnaire (Annexe 6), elle confirme que c'est avec les enseignants intéressés par le sujet qu'ils mettent en place des projets de la sorte (question 2.3)).

L'obstacle majeur, lié au temps d'investissement, commun aux Assises prend donc ici tout son sens. Faire ressortir les points du programme et les valoriser à travers un projet d'Education à l'Environnement demande une charge de travail supplémentaire qui s'ajoute aux autres tâches qui leur incombent.

### **3. Perspectives d'avenir**

Bien que les résultats de cette étude soient difficilement transposables, le cadre théorique ainsi que toutes les informations étudiées quant à l'Ecole Européenne et notamment au programme des Heures Européennes restent encore inexplorées et pourraient être reprises dans d'autres études. Plus précisément, cette étude présente un terrain exploratoire dans la pratique de l'Education à l'Environnement de l'Ecole Européenne. En effet, les données concernant cette forme d'éducation au sein de cette école n'existent pas encore dans la littérature et la recherche empirique.

L'une des perspectives de recherches pourrait être d'enrichir les connaissances déjà apportées ici. Les limites de ce travail mises en exergues constituent une source d'inspiration. Elles sont sujettes à être reprises dans d'autres études de manière à approfondir les problématiques qui en ressortent ou encore à nourrir d'autres dimensions conceptuelles. Par exemple, cette étude qualitative pourrait se compléter avec une étude quantitative des projets d'ErE pour le cours des Heures Européennes. Ainsi cette recherche amènerait une portée plus généralisante, moins subjective et d'autant plus transposable, dont les résultats pourraient être une base comparative pour d'autres études.

Une visée future des résultats obtenus pourrait être l'emploi des informations rassemblées dans ce travail dans une recherche plus engagée socialement. En effet, le terrain nous ayant été imposé et au regard du

contexte qu'il présente, il a été difficile d'en ressortir une approche politiquement engagée. Tel qu'évoqué précédemment, était-ce réellement pertinent et intéressant de se demander si des enfants issus d'un milieu privilégié seraient sensibilisés à l'environnement grâce à ce projet puisqu'ils sont déjà stimulés de la sorte de par les pratiques et valeurs de leur milieu socio-économique ?

Le désir de tourner la recherche établie vers un résultat utile a guidé notre recherche. Cela s'est développé de manière à construire une base d'informations pour de futures recherches ainsi que pour l'enseignante qui nous a permis l'accès à la connaissance dans la pratique et qui a alimenté cette étude. Néanmoins, ce travail s'ancre dans un chemin scientifique qui vise à améliorer la situation socio-environnementale. Dans la discussion de ce travail, nous avons mis en lumière l'aspect de l'équité dans l'Education à l'Environnement liée à l'indice socio-économique de l'établissement. Nous nous trouvons finalement dans un cadre particulier où des leviers identifiés peuvent difficilement être reproduits dans des écoles à ISE faible, où la population est d'autant plus à même de recevoir une éducation environnementale car elle est déjà sensibilisée à ce sujet.

Cela nous amène donc à nous interroger sur la question de la justice de l'Education à l'Environnement. Cela signifie-t-il qu'il est compliqué de mettre en place un projet d'Education à l'Environnement dans un établissement avec une ISE faible par manque de moyens, que l'enseignement environnemental y sera de moindre qualité et que les élèves seront moins réceptifs aux savoirs enseignés, peu sensibilisés à la question ? Quel fil rouge existe-t-il entre la qualité d'une pratique d'ErE et les caractéristiques du milieu socio-économique de la population qui reçoit cet enseignement ? De manière plus globale, il serait question d'enquêter sur l'iniquité en termes d'Education à l'Environnement selon le milieu socio-économique de l'enfant et quelque part de l'opportunité qui lui ait donnée pour comprendre et jouer un rôle dans le changement de la société ?

En reprenant les leviers identifiés dans cette étude qui sont des obstacles majeurs pour les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, notamment celui du lien entre le programme et le projet d'ErE, il est peut-être possible d'approfondir, de préciser ce que ces leviers permettent de mettre en place. En d'autres mots, il s'agirait d'identifier dans quelle mesure cela présente une situation d'iniquité pour des établissements avec une ISE plus basse.

Il est interpellant que tous ces aspects résident dans le caractère économique du milieu dont sont issus les enfants. Cela rappelle à la question de la justice environnementale évoquée par Bauler et al. (2007). Plus largement et actuellement, il s'agit de sortir d'un « monde injuste » en nourrissant nos réflexions autour d'une transition juste, sociale et économique (Laurent, 2020), pour façonner le monde de demain et cela, pourquoi pas, via l'éducation.

## **Conclusion générale**

En conclusion, ce mémoire cherchait à étudier en quoi le cours des Heures Européennes de l'Ecole Européenne est un contexte favorable à une pratique d'Education à l'Environnement en milieu urbain. Nous avons répondu à cette problématique via l'étude de deux perspectives. La première était de mettre en lien la pratique d'une Education à l'Environnement émanant du programme de ce cours et cohérente avec une pratique d'ErE. La seconde était de comprendre les dynamiques qui donnent l'impulsion ou freinent un tel projet. Ainsi, ce sont les pratiques d'éducation, les leviers et les obstacles que ce contexte apporte à la construction et au déroulé du projet qui ont été mis en lumière. Le cadre des HE présente donc bien divers aspects propices à l'Education relative à l'Environnement.

En revanche, il paraît nécessaire d'ouvrir le spectre de cette étude et de rappeler que la validation des deux hypothèses doit être nuancée. En effet, la pierre angulaire assurant le lien entre les Heures Européennes et de l'Education relative à l'Environnement dépend entièrement de l'intérêt de l'enseignante quant aux problématiques environnementales et de son désir de le partager. C'est bien M.Métivier qui vient choisir le thème du cours et qui va développer les méthodes pédagogiques qui vont l'encadrer.

Enfin, des perspectives futures de recherches sont amenées d'une part par les résultats obtenus mais aussi via les informations mises en exergue dans cette étude, puisqu'elle traite d'un champ de recherche encore inexploré.

## **Bibliographie**

AKEL, Redouane. (2022). *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 master en sciences et gestion de l'environnement : Université Libre de Bruxelles.

ARNOULD, Jacques. (2011). *Choisir l'humain, courtiser la Terre – À l'école de René Dubos*. Paris : Salvator. 195 p.

ASSISES DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT ET AU DÉVELOPPEMENT DURABLE. (2010-2011). *Compte-rendu des Assises avec les écoles primaires de Bruxelles* (janvier 2011). [En ligne]. Disponible sur : <https://www.assises-ErE.be/focus-groups/pdf/FG-prim-bxl.pdf>.

ASSISES DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT ET AU DÉVELOPPEMENT DURABLE. (2010-2011). *Questionnaire de l'enquête réalisée du 17 novembre au 31 décembre 2010*. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.assises-ErE.be/pdf/q-enseignants-A4-simple.pdf>.

ASSISES DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT ET AU DÉVELOPPEMENT DURABLE. (2010-2011). *Dossier de Présentation des Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable 2010-2011*. [En ligne]. Disponible sur : [https://www.assises-ErE.be/presentation assises/](https://www.assises-ErE.be/presentation%20assises/).

ASSISES DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT ET AU DÉVELOPPEMENT DURABLE. (2010-2011). *Résultats d'enquête*. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.assises-ErE.be/pdf/Presentation-resultats-finaux.pdf>.

BAULER, Thomas, CORNUT, Pierre, ZACCAÏ, Edwin, & THEYS, Jacques. (2007). *Environnement et inégalités sociales*. Éditions de l'Université de Bruxelles. 216 p.

BERTRAND, Yves, & VALOIS, Pierre. (1992). *École et Sociétés*. Laval : Éditions Agence d'Arc. 272 p.

BOELEN, Virginie. (2022). *L'éducation en plein air : Un espace pédagogique écoformateur*. Education Relative à l'Environnement. Regards-Recherches-Réflexions.

BUEHLER, J. M. (2019). *Engaging Youth in Experiential Environmental Education: An Exploration of the Effects on Ecological Identity Development*. Thèse de doctorat, Prescott College.

CARDINAL, François. (2010). *Perdus sans la nature*. Montréal : Québec Amérique. 201 p.

CHANVALLON, Stéphanie, & HÉAS, Stéphane. (2011). *L'Homme et la Nature: en quête/enquête sensible*. Natures Sciences Sociétés, 19(4), 355-364.

DELAHAYE, Jean-Paul. (2022). *École, élèves des milieux populaires et conflits de loyauté*. Administration et Éducation, (3), 99-106.

DEPLUS, Hubert. (2019). *L'impact du type d'enseignement sur le comportement écologique et l'affinité avec la nature de jeunes bruxellois scolarisés dans une école catholique d'ISE 1*. Mémoire de master en sciences et gestion de l'environnement : Université Libre de Bruxelles.

DERAM, Anthony. (2017). *L'utilisation du tableau blanc interactif (TBI) par les enseignants à l'école primaire. Quels sont les facteurs qui influencent ces derniers ?* Mémoire de master. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : Université Libre de Bruxelles.

DGPC. (1977). *Circulaire n°77-300 du 29 août 1977, Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement. Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, aux chefs d'établissement et aux directeurs d'école*. [En ligne]. Disponible sur : [http://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977\\_115218.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977_115218.pdf).

DUMEZ, Hervé. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : toutes les questions clés de la démarche* (2e éd.). Paris : Vuibert.

ÉCOLE EUROPÉENNE, Bureau du Secrétaire général. (2016). *Programme découverte du monde – cycle primaire (P1-P5)*. Approbation par le comité pédagogique mixte des 18 et 19 février 2016. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.eursc.eu/Syllabuses/2015-09-D-30-fr-3.pdf>.

ÉCOLE EUROPÉENNE, Bureau du Secrétaire général. (2016). *Programme Heures européennes pour le cycle primaire des écoles européennes*. Approbation par le comité pédagogique mixte les 13 et 14 octobre 2016. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.eursc.eu/Syllabuses/2016-08-D-17-fr-3.pdf>.

ENSEIGNEMENT.BE. (2019). *Disparités socio-économiques dans l'enseignement fondamental et secondaire*. Bruxelles.

FLUCKIGER, Cédric. (2017). *Innovations numériques et innovations pédagogiques à l'école*. Recherches, 66(119), 119-134.

FRANQUET, A., FRIANT, N., & DEMEUSE, M. (2010). *(S')orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, (39), 4.

FREIRE, Paulo, WEFFORT, Francisco C., & TOLINI, Gauthier. (1965). *Éducation comme pratique de liberté* (1ère éd.).

GIOLITTO, Pierre, & CLARY, Marie. (2001). *Éducation à l'environnement*. Paris : Hachette Éducation, 129-134.

HÉAS, Stéphane. (2004). *Anthropologie des relaxations : des méthodes modernes de loisirs, de soin et de gestion personnelle*.

HIRTT, Nicolas. (2019). *École, savoirs, climat : Enquête sur les connaissances et la conscientisation des élèves de fin d'enseignement secondaire, à propos du dérèglement climatique*. Appel pour une école démocratique.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES. (2019). *L'économie et la société à l'ère du numérique. Équipements et usages dans les établissements scolaires*. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238598?sommaire=4238635#consulter>.

JACQ, Marine, GRENIER, Damien, & MARZIN-JANVIER, Patricia. (2022). *La pédagogie par la nature : apprendre par l'expérience*. In : *Week-end jeunes chercheurs de l'ARDIST*.

KOLLMUSS, Anja, & AGYEMAN, Julian. (2002). *Mind the Gap: Why Do People Act Environmentally and What Are the Barriers to Pro-Environmental Behavior?* *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260.

LAMONTAGNE, Julie. (2016). *Analyse des pratiques d'éducation relative à l'environnement dans les établissements collégiaux du Québec*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.

LAURENT, Éloi. (2020). *Introduction. La transition juste*. *Revue de l'OFCE*, 165(1), 5-20.

MAYER, F. S., & FRANTZ, C. M. (2004). *The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature*. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4), 503-515.

MORIN, Edgar. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Média Diffusion.

MORIN, Edgar. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*.

MORIZOT, Baptiste. (2020). *Manières d'être vivant: enquêtes sur la vie à travers nous*. Éditions Actes Sud.

NELSON, Thomas, & CASSELL, John A. (2012). *Pedagogy for survival: An educational response to the ecological crisis*. In *Learning for sustainability in times of accelerating change*.

NERRIÈRE, X. (2014). *La jeunesse et la transmission des valeurs*. Aden, (1), 28-30.

PIRARD, Audrey. (2012). *Les difficultés relatives au développement de l'éducation à l'environnement au sein de l'Institution scolaire secondaire*. Mémoire de fin d'études de Master en Sciences et Gestion de l'Environnement, inédit, Faculté des Sciences, ULB, Bruxelles, vol. 86.

PYLE, Robert Michael, & LEFÈVRE, Mathias. (2016). *L'extinction de l'expérience*. *Écologie & Politique*, (2), 185-196.

QUIVY, R., & VAN CAMPENHOUDT, L. (2013). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Dunod.

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

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*. [En ligne]. Disponible sur : [https://v0.reseauidee.be/www/assises\\_ErE\\_be/HE-pedagogiques/index-pdf/Resultats\\_enquete\\_synthese-fi.pdf](https://v0.reseauidee.be/www/assises_ErE_be/HE-pedagogiques/index-pdf/Resultats_enquete_synthese-fi.pdf).

Réseau IDée. (2008). *L'éducation relative à l'environnement (ErE) : pourquoi, comment, pour qui, vers quoi ?* Dans *Parcours d'ErE*. [En ligne]. Disponible sur : [http://www.reseau-idee.be/parcours-ErE/index\\_pdf/parcours-ErE.pdf](http://www.reseau-idee.be/parcours-ErE/index_pdf/parcours-ErE.pdf).

ROBERTS, Lisa. (2009). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder* By Richard Louv. *Museums & Social Issues*, 4(2), 213-218.

ROUQUETTE, Céline. (2001). *Départs en vacances: la persistance des inégalités*. *Économie et Statistique*, 345(1), 33-53.

ROYER, I., & ZARLOWSKI, P. (2014). *Échantillon(s)*. Dans Thiétart R. (dir.), *Méthodes de recherche en management* (1e éd., pp. 219-260).

SAUVÉ, Lucie. (2006). *Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement*. *Chemin de Traverse*, 3, 51-62.

SAUVÉ, Lucie, PANNETON, François, & WOJCIECHOWSKA, Marie. (2003). *L'environnement : de la représentation au concept. - Module 2*. Dans *Programme d'études supérieures – Formation à l'éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Cours 1 : Théories et pratiques d'éducation relative à l'environnement*. Montréal : Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal.

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

SCHULTZ, P. W. (2002). *Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations*. Dans *Psychology of sustainable development* (pp. 61-78). Springer, Boston, MA.

STEINBERG, Laurence, & SILVERBERG, Susan B. (1986). *The vicissitudes of autonomy in early adolescence*. *Child Development*, 841-851.

STRAUB, C. L., & LEAHY, J. E. (2017). *Intergenerational Environmental Communication: Child Influence on Parent Environmental Knowledge and Behavior*. *Natural Sciences Education*, 46(1).

UNESCO. (1975). *La charte de Belgrade. Colloque international sur l'éducation à l'environnement*, Belgrade, Yougoslavie, 13 au 22 Octobre 1975. Centre de documentation de l'UNESCO, microfiche n° 76506/017772(4).

UNESCO. (1978). *Rapport final. Conférence intergouvernementale sur l'éducation à l'environnement*, Tbilissi, République de Géorgie (anciennement URSS), 14 au 26 Octobre 1977. Paris : UNESCO.

VALLE, A., & VALETTE, A. (2011). *Les Ecoles Européennes de Bruxelles*. Bruxelles : Espaces des Institititons Européennes et de leurs elites, 82-83.

VAN CAMPENHOUDT, Luc, MARQUET, Jacques, & QUIVY, Raymond. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales* (6e éd.). Armand Colin.

VILLEMAGNE, C. (2014). *Éducation relative à l'environnement et alphabétisation des adultes : Croisement des fondements et des pratiques (description projet de recherche)*. Sherbrooke : Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada, 6 p.

WALLENBORN, G., & DOZZI, J. (2007). *Du point de vue environnemental, ne vaut-il pas mieux être pauvre et mal informé que riche et conscientisé*. *Environnement et Inégalités Sociales*. Éditions de l'Université de Bruxelles.

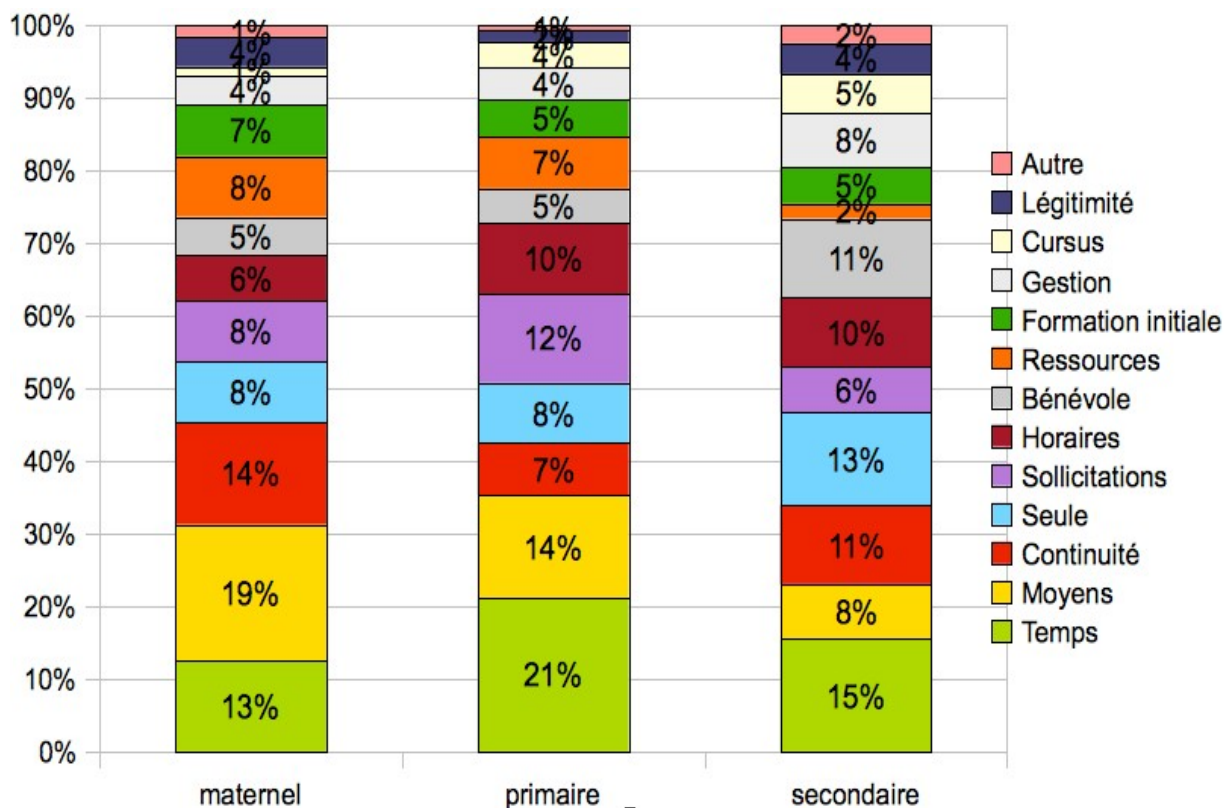
ZHONG MENGUAL, Estelle, & MORIZOT, Baptiste. (2018). *L'illisibilité du paysage: Enquête sur la crise écologique comme crise de la sensibilité*. *Nouvelle Revue d'Esthétique*, (2), 87-89.

## Annexes

- Annexe 1** Résultats des Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011), obstacles observés par les enseignants aux niveaux d'enseignements maternels, primaires et secondaires, diffusés par le Réseau IDée en février 2011.
- Annexe 2** Tableau récapitulatif des leviers que présentent les Heures Européennes aux obstacles à l'organisation et réalisation d'un projet d'Education relative à l'Environnement, selon les Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011).
- Annexe 3** Grille d'analyse des critères correspondant à une pratique d'Education relative à l'Environnement selon la thèse de Lamontagne (2016).
- Annexe 4** Questionnaire du Réseau IDée dans le cadre des Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011).
- Annexe 5** Questionnaire à l'intention de Mélanie Métivier concernant l'évaluation de la pratique d'Education relative à l'Environnement au sein de son projet d'éducation environnementale.  
Ce questionnaire comporte aussi les réponses.
- Annexe 6** Questionnaire à l'intention de Mélanie Métivier concernant les obstacles et leviers rencontrés pour la mise en œuvre et le déroulement de son projet d'éducation environnementale.  
Ce questionnaire comporte aussi les réponses.
- Annexe 7** Grille des résultats d'évaluation de la pratique éducative d'Education relative à l'Environnement dans le cadre des Heures Européennes.
- Annexe 8** Tableau récapitulatif des résultats de l'hypothèse 1 établissant le lien entre les critères d'évaluation d'Education relative à l'Environnement, les activités en classe et le cadre donné par le cours des Heures Européennes.
- Annexe 9** Tableau récapitulatif des résultats de l'hypothèse 1 concernant les réactions des élèves aux pratiques d'Education relative à l'Environnement de l'enseignante.

## Annexe 1

Résultats des Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011), obstacles observés par les enseignants aux niveaux d'enseignements maternels, primaires et secondaires, diffusés par le Réseau IDée en février 2011.



## Annexe 2

**Tableau récapitulatif des leviers que présentent les Heures Européennes aux obstacles à l'organisation et réalisation d'un projet d'Education relative à l'Environnement selon les Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011).**

Les difficultés en ErE	Solutions programme Heures Européenne
<b>Manque de temps</b>	
Pour la création du projet	<p>La mise en place des Heures Européennes se fait à travers un projet sur l'année. Ainsi la difficulté de devoir trouver une plage horaire dans son emploi du temps personnel et de dédier du temps de manière bénévole pour pouvoir mettre en place un projet d'ErE au sein des Heures Européennes semble être faisable.</p> <p>C'est un argument très important. En effet, tel que précisé dans la partie précédente, le temps est l'élément clé de voute quant à la mise en place d'un projet et se répercute sur toutes les autres difficultés qui peuvent être rencontrées.</p>
Intégration dans l'emploi du temps	Le programme des Ecoles Européennes prévoit directement que ces heures soient inscrites dans l'emploi du temps des élèves de P3 à la P5 à raison d'une heure et demie par semaine.
<b>Manque de moyens</b>	
(Financiers, Dispositifs, ...)	<p>Le programme des HE présente des activités types pour lesquelles il prévoit aussi des ressources à la réalisation de ces activités. Selon les ressources auxquelles il fait référence, certaines activités comprennent des sorties scolaires ou encore l'utilisation de matériel particulier tels que des outils TIC<sup>22</sup>, des ustensiles de cuisine engendrant des dépenses, pour l'école ou pour les parents.</p> <p>Selon l'évocation de ces ressources, la mise à disposition de moyens ne semble pas poser une réelle limite au développement d'une activité.</p>
<b>Continuité</b>	

<sup>22</sup> Technologies de l'information et de la communication, permettant une éducation par le numérique.

Le projet d'établissement	Les HE sont donc inscrites directement dans le projet d'établissement pour ces trois niveaux. Le programme précise que le projet doit durer un an. Ainsi, une certaine continuité est assurée ici.
Porter le projet seul	<p>Dans la pratique, tous les élèves d'un même niveau peuvent expérimenter différents projets avec divers professeurs durant l'année. Ainsi, il y aura une rotation des groupes. Cela laisse peut-être l'opportunité aux enseignants d'un même niveau de se concerter pour développer un projet commun.</p> <p>Le document de référence des HE suggère même la création d'une activité commune.</p>
<b>Manque d'intérêt</b>	
	<p>Les cinq domaines doivent être vu par les élèves de la P3 à la P5. Le document de référence des HE ne donne pas plus d'instruction quant à l'application de ces différents sujets. Nous pouvons donc en conclure que les enseignants sont amenés à choisir d'en développer selon leur affinité personnelle. Cela signifie alors que certains enseignants peuvent favoriser des projets qui n'ont pas de rapport avec l'environnement et donc l'ErE.</p> <p>Cependant, quatre de ces cinq domaines présentent des thèmes qui sont aussi repris dans l'ErE et dont le cadre est posé. Les enseignants doivent donc les appliquer. Ce qui nous permet de déduire que l'intérêt des professeurs va jouer un rôle mais qui est fort à nuancer.</p>
<b>Manque de formation</b>	
	<p>Le programme des HE précise dans ses objectifs d'apprentissage ce qui doit être pris en compte dans le processus d'apprentissage et celui-ci se rapproche fortement de celui de l'ErE. En effet, il reprend l'acquisition de savoirs, de compétences et d'attitudes à l'instar de la construction du savoir-agir de l'ErE.</p> <p>Par ailleurs, les objectifs pédagogiques des HE sont détaillés et s'articulent autour de cinq domaines précis. Nous interprétons ces domaines comme des groupes de sujets à travers lesquels s'appliquent les objectifs d'apprentissages des HE. Ainsi, la pratique pédagogique trouve déjà un cadre, qui permet de mettre en place un projet d'ErE.</p> <p>Cependant, ce cadre n'est pas aussi précis qu'un mode d'emploi et laisse une marge d'action à l'enseignant, libre d'organiser son activité tel qu'il l'entend.</p>

<b>Lien référentiel et activité/projet qui reprend ces compétences</b>	
	<p>Les activités des HE doivent reprendre les programmes scolaires des niveau P3, P4 ou P5. Ainsi, les HE offrent un cadre qui lie les compétences à acquérir durant l'année et le projet même.</p>
<b>Intégration de nouvelles méthodes pédagogiques au sein de l'établissement</b>	
	<p>L'intégration de nouvelles méthodes pédagogiques au sein de l'établissement n'est pas évoquée dans la description des HE.</p> <p>Selon les exemples d'activités données, les méthodes pédagogiques ne semblent pas présenter un caractère spécifique de l'ErE.</p> <p>Cependant, il ne paraît pas impossible d'amener un autre type de pratique pédagogique pour ces activités.</p>

## Annexe 3

Grille d'analyse des critères correspondant à une pratique d'Education relative à l'Environnement selon la thèse de Lamontagne (2016).

Critères d'analyse des pratiques d'ErE au niveau collégial et leur pondération		
Critères	Indicateurs	Pondération
<b>Critères éducatifs</b>		
Objet d'apprentissage	Développement de savoirs, de savoir-être (valeurs), de savoir-faire et de savoir-agir	6
	Développement de savoirs, savoir-être (valeurs) et de savoir-faire, mais pas de savoir-agir	4
	Développement de 2 types de savoirs parmi : les savoirs, les savoir- être et les savoir-faire	2
	Développement de 1 type de savoirs parmi : les savoirs, les savoir- être et les savoir-faire	1
Caractéristiques du milieu d'apprentissage	Milieu réel non contrôlé : la communauté et le milieu de vie des étudiants	6
	Milieu réel non contrôlé : ailleurs dans le monde	4
	Milieu contrôlé : l'établissement scolaire	2
	Milieu très contrôlé : la classe	1
Rôle de l'apprenant	Actif de type gestionnaire	6
	Actif de type décideur	4
	Actif de type exécutant	2
	Passif	1
Gradient éducatif	Éducation	8
	Conscientisation	6
	Sensibilisation	4
	Communication	2
	Information	0
<b>Critères environnementaux et d'ERE</b>		
Conception de l'environnement	4 ou 5 conceptions positives	6
	2 ou 3 conceptions positives	4
	Au moins une conception positive	2
	Aucune conception positive : les seules conceptions sont celles de l'environnement-problème ou de l'environnement-ressource	0
Conception de la relation environnement-éducation	La principale conception : éducation à la relation à l'environnement	6
	La principale conception : éducation dans ou par l'environnement	2
	La principale conception : éducation pour l'environnement	2
	La principale conception : éducation au sujet de l'environnement	1
Mobilisation des approches éducatives	Approches éducatives centrées sur l'objet d'apprentissage	
	Mobilisation de l'approche holistique	17
	Ou somme des points pour :	
	Mobilisation de l'approche cognitive	3
	Mobilisation de l'approche affective	3
	Mobilisation de l'approche pragmatique	3
	Mobilisation de l'approche morale	3
	Mobilisation de l'approche praxique	3
	Approches éducatives centrées sur le processus d'apprentissage	
	somme des points pour :	
	Mobilisation de l'approche interdisciplinaire	3
	Mobilisation de l'approche systémique	3
	Mobilisation de l'approche expérientielle	3
	Mobilisation de l'approche critique	3
	Mobilisation de l'approche réflexive	3
Mobilisation de l'approche coopérative	2	
Mobilisation de l'approche résolutive	2	
Mobilisation de l'approche holistique	2	

Critères multidimensionnels		
Problématisation	Perspective locale et globale	6
	Perspective uniquement locale	2
	Perspective uniquement globale	2
Multidimensionnalité des problématiques traitées	Les trois dimensions des problématiques sont traitées (environnementale, sociale, paradigmatique)	6
	Deux des trois dimensions des problématiques sont traitées	4
	Dimension des problématiques traitées : environnementale	2
	Dimension des problématiques traitées : sociale	2
	Dimension des problématiques traitées : paradigmatique	2
Type d'action comme résultante de la pratique éducative (lien entre les participants et la société)	Combinaison d'actions communautaire, collective et individuelle	6
	Action communautaire uniquement	4
	Action collective uniquement	2
	Action individuelle uniquement	2
Finalité de l'action	Action socio-environnementale et agissant sur la transformation de la personne	6
	Action combinant deux des trois domaines d'action (social, environnemental, transformation de la personne)	4
	Action agissant sur la transformation de la personne	2
	Action environnementale	2
	Action sociale	2

## Annexe 4

### Questionnaire du Réseau IDée dans le cadre des Assises de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable (2010-2011).

#### Enquête sur les difficultés ou les leviers au développement du projet de sensibilisation à l'environnement au sein de l'établissement scolaire.

- 1) Vous menez des activités d'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable.

Pouvez-vous préciser le niveau d'actualité ?

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

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

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

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

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

- 2) A votre avis : quels sont les facteurs favorables et défavorables pour introduire l'Education relative à l'environnement et au développement durable ? En partant de votre réalité, cochez les 3 propositions qui vous semblent les plus importantes dans chacun des domaines

Les leviers

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

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

Les intérêts

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

- La motivation d'enseignant(e)s/équipe éducative
- La motivation des jeunes
- La réussite scolaire
- L'apport de sens aux apprentissages
- Le développement de compétences transversales
- L'apprentissage de la citoyenneté

- La cohérence entre le discours et les actes
- L'image de l'école
- L'amélioration du cadre de vie de l'école
- Les économies financières

#### Les obstacles

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

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

#### Les ressources extérieures

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

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

3) Commentaires (optionnel) Avez-vous d'autres suggestions complémentaires à exprimer ?

## Annexe 5

**Questionnaire à l'intention de Mélanie Métivier concernant l'évaluation de la pratique d'Education à relative l'Environnement au sein de son projet d'éducation environnementale.**

**Ce questionnaire comporte aussi les réponses.**

Questionnaire à l'intention de Mélanie Métivier, enseignante et responsable d'un projet de sensibilisation à l'environnement au sein de l'Ecole Européenne I.

Analyse des pratiques au sein du projet d'Education à l'Environnement.

### **D) Informations générales sur le projet**

1) Quelles ont été ou quelles sont les principales étapes de planification et d'élaboration (chronologie) ?

J'ai travaillé pendant les vacances d'été pour choisir mon projet.

1. Relecture des programmes des heures européennes
2. Choix d'un thème / domaine parmi ceux proposés dans les programmes : Communauté Européenne, Culture et Civilisation, Environnement, Monde en développement, Vivre dans un monde de la communication
3. Une fois le thème choisi, réflexion sur le projet.

Comme j'allais enseigner à des P4 et que la biodiversité est dans les programmes de DDM (découverte du monde) en P4, j'ai trouvé cela intéressant de développer cette partie du programme, peut-être enseignée de différentes façons dans les classes de P4 en fonction des sections (nous avons des classes de la section grecque, espagnole, allemande, italienne, anglais, slovaque, lettone et française).

4. J'ai réfléchi à la manière dont je pourrais enseigner ce sujet en fonction de l'âge des élèves, du profil particulier des élèves des heures européennes (à savoir qu'ils viennent de différentes sections et ne parlent pas tous le français). J'ai entendu parler du document « Vivant » de Yann Arthus Bertrand. Quand je l'ai vu, j'ai tout de suite pensé que ce serait intéressant de le montrer aux élèves.

5. J'ai préparé mes séances sur la biodiversité en mettant ce documentaire au centre de mon projet. J'ai réfléchi à la mise en place pédagogique en fonction de la contrainte de 5 séances d'1h30. Je voulais alterner des moments collectifs de discussions avec des moments de visionnage du film (mais pas trop longs) et un moment de travail individuel en art.

J'ai fait des recherches et j'ai trouvé les affiches de la fondation « Good planet » intéressantes pour compléter mes séances.

2) Quelles sont les caractéristiques des étudiants participants ?

2.1) Combien d'étudiants participent au projet ?

C'est un groupe de 20 élèves.

2.2) Les étudiants proviennent-ils tous du programme ou de plus d'un programme ?

Les programmes sont les mêmes pour tous les élèves. C'est juste la langue qui change car ce sont des élèves issus de 8 sections linguistiques différentes.

2.3) Quelle est leur expérience antérieure par rapport au travail avec des problématiques socio-environnementales ?

La biodiversité est dans les programmes de DDM (découverte du monde) en P4. En fonction du moment où j'ai eu les groupes dans l'année, certains avaient déjà abordé ce thème en classe, d'autres pas encore. En mai, j'ai organisé la venue d'un spectacle sur la biodiversité proposé par WWF Belgique « Radio des Bois Tour ». Tous les élèves de P4 y ont assisté.

## **II) Informations sur le responsable**

1) De manière générale, quel est votre parcours scolaire et professionnel ?

Je suis titulaire d'un bac général économiques et social, d'une Licence de Lettres modernes. Je suis professeure des écoles, titulaire française. J'enseigne depuis 2000. J'ai enseigné tous les niveaux de la maternelle au CM2 (5<sup>ème</sup> primaire). J'ai enseigné en France et à l'étranger dans les lycées français (Maroc, Égypte Liban). J'enseigne en école européenne depuis 4 ans.

J'ai participé en tant que formatrice à plusieurs programmes de formations pour les enseignants (formation initiale ou continue).

J'ai été coordinatrice à plusieurs reprises : coordinatrice pédagogique de niveau, de la section FR, de projets.

2) Avez-vous acquis des connaissances ou des compétences en lien avec l'environnement, l'éducation et l'ERE ailleurs que par ce parcours ? (Si oui, lesquelles et de quelles manières ?)

Non ou alors culture personnelle.

## **III) Informations sur le milieu \*Par rapport aux caractéristiques du milieu éducatif**

1) Existe-t-il, a-t-il déjà existé ou est-il prévu de mettre en place, à votre connaissance, d'autres projets et activités en environnement ou en développement durable ? (Si oui, lesquels ?)

Oui il y a déjà eu le projet « Citizens of the ocean » » (<https://www.eeb1.com/fr/fr-citizens-of-the-ocean-world/>) sur toute l'école, le projet Erasmus+ « Europe poétique ». Une collègue mène depuis plusieurs années le projet « porter » avec l'aide financière de l'association des parents d'élèves.

Nous aimerions développer d'autres projets. Nous devons prendre le temps d'en discuter entre collègues intéressés.

#### **IV) Informations sur le contenu**

1) Quelles stratégies éducatives utilisez-vous ?

Au niveau pédagogique, je fais en sorte d'alterner des moments d'échanges collectifs et de travail individuels ou par groupes.

2) Quelles sont les plus efficaces et pourquoi selon vous ?

La stratégie la plus efficace est lorsqu'on met en place des situations où l'élève est au cœur de ses apprentissages, où les compétences attendues sont clairement énoncées aux élèves. L'élève est alors impliqué dans ses apprentissages et est plus motivé.

3) De qui ou de quoi sont inspirées ces stratégies ?

C'est la pédagogie dite « active », proche des méthodes de Freinet et Piaget et qui ont évolué et sont désormais dans les programmes scolaires (en France et sans doute en Belgique).

#### **V) Informations sur le déroulement du projet**

1) Avez-vous pu observer certains résultats suite à votre projet dans les groupes précédents ? Si oui, lesquels ?

C'est difficile à évaluer car les groupes changent et je ne vois pas forcément les élèves ensuite mais je sais que cela a eu un impact positif car ils en parlent entre eux. Certains « anciens » élèves viennent voir les affiches des autres groupes ou leurs affiches.

2) Quels résultats au niveau social ?

Au niveau social, cela a ouvert le débat. Les élèves ont une petite « culture » commune et peuvent en discuter.

3) Quels résultats au niveau environnemental ?

Au niveau environnemental, c'est très difficile d'évaluer l'impact mais je suis convaincue que le regard des enfants a un peu changé et qu'ils savent ce qu'on entend par « respecter la biodiversité ».

4) autres types de résultats ?

## Annexe 6

**Questionnaire à l'intention de Mélanie Métivier concernant les obstacles et leviers rencontrés pour la mise en œuvre et le déroulement de son projet d'éducation environnementale.**

**Ce questionnaire comporte aussi les réponses.**

Questionnaire à l'intention de Mélanie Métivier, enseignante et responsable d'un projet de sensibilisation à l'environnement au sein de l'Ecole Européenne I.

Enquête sur les difficultés ou les leviers au développement du projet de sensibilisation à l'environnement au sein de l'établissement scolaire.

### **I) Vous menez des activités d'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable.**

Pouvez-vous préciser le niveau d'actualité ?

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

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

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

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

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

A votre avis : quels sont les facteurs favorables et défavorables pour introduire l'Education relative à l'environnement et au développement durable ? En partant de votre réalité, cochez les 3 propositions qui vous semblent les plus importantes dans chacun des domaines.

### **Les leviers**

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

- Le soutien de la direction

- Des réunions de coordination
- L'existence d'un coordinateur de projet
- Les ressources extérieures (voir 4ème domaine) **2**
- L'implication de nombreux acteurs de l'école (péda., admin. et techn.)
- L'implication des élèves **3**
- Le travail transdisciplinaire entre enseignants
- Les liens entre les projets et les programmes **1**
- La visibilité du projet dans l'école
- L'intégration de l'Education relative à l'Environnement dans le projet d'établissement
- La valorisation du projet en externe (label, concours, reportage) **3**

### Les intérêts

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

- La motivation d'enseignant(e)s/équipe éducative
- La motivation des jeunes **2**
- La réussite scolaire
- L'apport de sens aux apprentissages **1**
- Le développement de compétences transversales
- L'apprentissage de la citoyenneté **3**
- La cohérence entre le discours et les actes
- L'image de l'école
- L'amélioration du cadre de vie de l'école
- Les économies financières

### Les obstacles

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

- Manque de temps (coordination, réunions,...) **2**
- Trop d'investissement bénévole **1**
- Difficulté d'organiser les horaires des élèves (sorties, interdisciplinarité, actions concrètes...)
- Projet porté par une personne seule, manque d'intérêt des collègues et/ou de la direction
- Manque de légitimité, de reconnaissance
- Manque de moyens (matériel, finances)
- Difficulté de maîtrise de la gestion (énergie, fournitures, sous-traitance...)
- Manque de ressources / soutiens extérieurs (voir 4ème domaine)
- Trop d'activités concurrentes, trop de sollicitations **3**

- Difficultés d'intégrer l'Education relative à l'Environnement dans le cursus
- Problème de continuité (de l'équipe, dans le parcours de l'élève, essoufflement...)
- Manque de préparation lors de la formation initiale

### **Les ressources extérieures**

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

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

4) Commentaires (optionnel) Avez-vous d'autres suggestions complémentaires à exprimer ?

## **II) Les questions suivantes vont permettre de détailler les apports du cadre des Heures Européennes pour un projet d'Education relative à l'Environnement.**

1) La mise en place du projet, qui aura lieu durant les Heures Européennes, demande-t-elle beaucoup de temps, notamment de temps bénévole, de telle façon que cela devient démotivant ?  
 Oui, cela demande du temps. C'est un choix pédagogique qui n'est pas imposé par la direction. Chaque enseignant est libre de choisir ce qu'il fait pendant les heures européennes en respectant bien sûr les programmes. Mais ceux-ci sont assez larges et permettent de laisser une grande liberté pédagogique aux enseignants. Certains enseignants vont travailler sur le théâtre, d'autres sur la mythologie, d'autres sur les drapeaux de l'Europe...  
 Certains vont mener des projets alors que d'autres se contenteront de donner des fiches ou des coloriages aux élèves. Cela dépend des enseignants et de leur implication.

2) Est-il possible de prévoir un projet commun avec d'autres/tous les professeurs du même niveau pour les Heures Européennes ?

2.1) OUI/NON

Oui mais...

2.2) Si oui, pourquoi n'avez-vous pas élaboré un projet commun avec d'autres enseignants de P4 ?

Mais nous manquons de temps... tout cela est sur la base du volontariat. Cela serait aussi compliqué à mettre en place car je n'ai pas eu tous les élèves de P4. Le système de rotation prévu ne permet pas à tous les élèves de suivre tous les cours des Heures européennes. Cette année, il y avait en P4 9 classes d'Heures européennes.

2.3) Existe-t-il, a-t-il déjà existé ou est-il prévu de mettre en place, à votre connaissance, d'autres projets et activités en environnement ou en développement durable ? (Si oui, lesquels ?)

Oui il y a déjà eu le projet « Citizens of the ocean » » (<https://www.eeb1.com/fr/fr-citizens-of-the-ocean-world/>) sur toute l'école, le projet Erasmus+ « Europe poétique ». Une collègue mène depuis plusieurs années le projet « portager » avec l'aide financière de l'association des parents d'élèves.

Nous aimerions développer d'autres projets. Nous devons prendre le temps d'en discuter entre collègues intéressés.

3) Avez-vous déjà reçu des formations quant à l'Education à l'Environnement ?

Ressentez-vous le besoin de recevoir des formations, de manière à développer plus de compétences quant à développer un projet d'éducation à l'environnement ?

Non, je n'ai pas reçu de formation spécifique. Quand on est enseignants, on se forme au départ à l'université (formation initiale), puis quand on enseigne, on a la formation continue. Je n'ai jamais eu de formation continue (ni initiale – quand j'ai préparé le concours en 1998/99, on ne parlait pas beaucoup d'éducation à l'environnement) sur l'éducation à l'environnement. Je me suis formée moi-même en lisant des articles sur le net ou en consultant des pages dédiées à cela.

4) Votre projet est-il limité par les moyens dont vous disposez pour sa mise en place et son bon fonctionnement ?

Non. Mon projet ne demande pas beaucoup de moyens. Parfois, on peut faire de grands projets sans utiliser beaucoup d'argent. Le bon fonctionnement du projet ne dépend pas d'aspect matériel mais plus d'une bonne mise en place pédagogique et de la motivation et du sérieux des élèves.

4.1) Est-il possible de mettre en place un projet qui requiert du matériel spécifique ou des moyens financiers au sein des Heures Européennes ?

Oui, il est possible de faire des projets qui requiert des moyens.

4.2.) De quelle manière ?

Par exemple, on peut faire des projets Erasmus+ (comme je l'ai déjà fait) ou des projets financés par l'APEEE (association des parents d'élèves). Il faut juste du temps pour faire les demandes et organiser tout cela.

- 5) De quelle manière êtes-vous libre d'appliquer les méthodes pédagogiques que vous souhaitez au sein de ton projet ? Dans quelle mesure sont-elles définies par l'Ecole Européenne (cad son projet d'établissement) ?

Je suis libre d'appliquer les méthodes pédagogiques que je souhaite mais il n'y en a pas tant que cela et la contrainte principale est le rythme scolaire qui est imposé. Par exemple, nous ne sommes pas entièrement libres de choisir notre horaire de classe. C'est une grosse école et les élèves ont d'autres profs et cours, comme la L2 (anglais ou allemand), le sport, la bibliothèque ou parfois l'art. Si je souhaitais utiliser une méthode proche de la méthode Montessori, je serais par exemple contrainte de respecter le rythme et ce ne serait pas simple !

Dans les programmes scolaires, il n'y a pas de méthodes imposées mais on doit suivre un cadre, c'est-à-dire avoir une attitude bienveillante envers l'élève, faire en sorte qu'il soit à l'aise à l'école. On doit mettre tout en œuvre pour qu'il puisse développer au mieux ses compétences. Cela passe par le respect, l'écoute, la motivation.

## Annexe 7

**Grille des résultats d'évaluation de la pratique éducative d'Education relative à l'Environnement dans le cadre des Heures Européennes.**

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Note maximale</b>	<b>Note du projet des Heures Européennes</b>
<b>Critères éducatifs</b>	<b>26</b>	<b>17</b>
Objet d'apprentissage	6	6
Caractéristiques du milieu d'apprentissage	6	1
Rôle de l'apprenant	6	2
Gradient éducatif	8	8
<b>Critères environnementaux et d'ErE</b>	<b>50</b>	<b>35</b>
Conception de l'environnement	6	6
Conception de la relation environnement-éducation	6	2
Mobilisation des approches éducatives		
Approches éducatives centrées sur l'objet d'apprentissage	17	15
Approches éducatives centrées sur le processus d'apprentissage	21	12
<b>Critères multidimensionnels</b>	<b>24</b>	<b>16</b>
Problématisation	6	6
Multidimensionnalité des problématiques traitées	6	4
Type d'action comme résultante de la pratique éducative (lien entre les participants et la société)	6	2
Finalité de l'action	6	6
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>68</b>

## Annexe 8

Tableau récapitulatif des résultats de l'hypothèse 1 établissant le lien entre les critères d'évaluation d'Education relative à l'Environnement, les activités en classe et le cadre donné par le du cours des Heures Européennes.

Référence / Critères d'évaluation	Activité en classe	Programme des Heures Européennes / Découverte du monde
<b>Critères éducatifs</b>		
<p><b>Objet d'apprentissage</b></p>	<p><b>Savoirs</b></p> <p>Le film-documentaire et les affiches ODD GoodPlanet permettent la prise de conscience et l'apport de connaissances sur l'environnement et des relations humains-société-environnement.</p> <p><b>Savoirs-être</b></p> <p>Ces activités favorisent aussi la transmission d'une éthique au travers d'attitudes et de valeurs.</p> <p><b>Savoir-faire</b></p> <p>Les débats et questions posées par l'enseignante stimulent la réflexion des élèves quant à la problématisation des relations écosystémiques.</p> <p>Cela aboutit sur la production d'une affiche que l'élève fera seul pour sensibiliser les autres élèves de l'école.</p> <p>Certaines compétences sont donc développées pour la résolution de problèmes socio-environnementaux.</p> <p><b>Savoir-agir</b></p> <p>La construction des affiches ayant pour but la sensibilisation des autres élèves au problématiques évoquées à travers les deux dernières activités permet d'en conclure que les derniers types de savoirs évoqués sont ici mobilisés de</p>	<p>Les HE favorisent l'obtention de connaissances et de prise de conscience via les sujets des domaines d'apprentissage.</p> <p>Les domaines d'apprentissages reprennent les sujets favorisant l'apport de connaissances environnementales et systémiques.</p> <p>La matière de découverte du monde permet l'acquisition de savoirs environnementaux via le programme de P4, notamment via le domaine de la biodiversité.</p> <p>Les objectifs d'apprentissages des HE sont destinés au développement de savoirs, d'attitudes et de compétences européennes.</p> <p>Le programme des Heures Européennes invite l'enseignant à organiser son cours sous forme de projet, permettant à l'élève de mobiliser les différentes connaissances acquises dans une activité.</p> <p>L'exemple présente dans le programme des Heures Européennes en est une démonstration. Ces projets doivent toujours intégrer</p>

	manière à proposer une solution aux problématiques environnementales exposées.	trois dimensions “pense, ressens, agis”.
<b>Caractéristiques du milieu d'apprentissage</b>	La salle de classe.	Pas d'indication précise de lieu dans lesquels peuvent se réaliser les projets en HE. Mais possibilité de sorties scolaires indiquée.
<b>Rôle de l'apprenant</b>	Rôle actif de type exécutant.	Le programme de DDM prévoit une éducation formelle, où l'apprenant doit avoir au maximum un rôle actif.
<b>Gradient éducatif</b>	Toutes les notions du gradient éducatif sont reprises ici, soient l'information, la communication, la sensibilisation, la conscientisation. Ces notions sont combinées dans une action permettant l'éducation à l'environnement.	Les gradients éducatifs d'information et de communication sont repris par les matières du DDM et les domaines d'apprentissages des HE.  La sensibilisation et la conscientisation sont aussi évoquées dans les programmes de DDM et des HE.
<b>Critères environnementaux et d'ErE</b>		
<b>Conception de l'environnement</b>	Dans le projet de l'enseignante on retrouve 5 conceptions de l'environnement. Celles-ci sont celles de l'environnement-nature, l'environnement-système, l'environnement-milieu de vie, l'environnement-biosphère et l'environnement – projet communautaire.	Ces conceptions sont données dans les matières de DDM (socio-culturel, biologie, géographie) et ses objectifs.  Nous les retrouvons notamment dans les domaines d'apprentissages des HE, soient la culture et civilisation et le monde en développement.
<b>Conception de la relation environnement-éducation</b>	Les conceptions principales d'éducation-environnement du projet sont l'éducation pour l'environnement, au sujet de l'environnement et à la relation à l'environnement.	L'éducation au sujet de l'environnement et pour l'environnement se retrouvent tout dans les programmes des HE tout comme dans celui de DDM.  C'est le domaine socio-culturel et les objectifs de DDM qui reprennent la conception de la relation à l'environnement.

<b>Mobilisation des approches éducatives</b>		
<b>Approches éducatives centrées sur l'objet d'apprentissage</b>	<p>Le film-documentaire et les affiches ODD de GoodPlanet aborde le sujet socio-environnemental via des approches éducatives cognitives, affectives et morales.</p> <p>Les affiches de sensibilisation abordent les approches pragmatiques, morales et praxiques.</p>	<p>Les domaines d'apprentissage des HE "environnement" et "monde en développement", ainsi que les matières de DDM géographie, socio-culturel, technologie et biologie permettent d'évoquer la question environnementale à travers des approches éducatives cognitives, affectives, morales, praxiques et pragmatiques.</p>
<b>Approches éducatives centrées sur le processus d'apprentissage</b>	<p>Nous retrouvons ici les approches interdisciplinaires, systémiques, critiques et réflexives.</p>	<p>Les approches éducatives sont laissées à l'appréciation de l'enseignant. Nous pouvons donc dire que le cadre des HE permet leur application.</p>
<b>Critères multidimensionnels</b>		
<b>Problématisation</b>	<p>La problématisation des problématiques environnementales se fait selon une perspective locale et globale via le film-documentaire "Vivant" avec les paysages français d'une part et les affiches des ODD avec une vision plus systémique et globale d'autre part.</p>	<p>La dimension européenne introduite par les objectifs d'apprentissages d'HE et le domaine d'apprentissage de monde en développement amènent une perspective locale et globale des problématiques.</p> <p>Le domaine socio-culturel de DDM couvre une dimension plus globale des problématiques environnementales.</p>
<b>Multi-dimensionnalité des problématiques traitées</b>	<p>Le projet d'ErE analysé problématise l'environnement à travers les dimensions environnementales et paradigmatiques.</p>	<p>Les dimensions environnementales et paradigmatiques des problématiques environnementales d'ErE se retrouvent dans les domaines d'apprentissages de l'HE de l'environnement et de développement du monde.</p> <p>Les domaines de technologie et socio-culturel de DDM reprennent ces problématiques.</p>
<b>Type d'action comme</b>	<p>Dans ce projet, le type d'action que nous retrouvons est individuel.</p>	<p>Selon le programme de HE il est possible d'organiser des projets en commun entre tous les professeurs</p>

<b>résultante de la pratique éducative (lien entre les participants et la société)</b>		d'un même niveau.
<b>Finalité de l'action</b>	La finalité de l'action visée par ce projet est socio-environnementale ayant un impact sur la transformation de la personne.	A travers les domaines d'apprentissages des HE et les matières de DDM nous retrouvons une finalité socio-environnementale ayant un impact sur la personne.

## Annexe 9

**Tableau récapitulatif des résultats de l'hypothèse 1 concernant les réactions des élèves aux pratiques d'Education relative à l'Environnement de l'enseignante.**

Référence/ Critères d'évaluation	La pratique évaluée est concordante avec la réaction observée chez les élèves	Observation des réactions des élèves
<b>Critères éducatifs</b>		
<b>Objet d'apprentissage</b>	Oui.	<p>Savoir : les élèves mobilisent les savoirs acquis dans la conception de leur affiche.</p> <p>Savoir-être : intégré puisqu'ils utilisent des notions éthiques dans les slogans de leurs l'affiches.</p> <p>Savoir-faire : ils participant activement au débat, ils répondent aux questions posées par l'enseignante et le slogan qu'ils choisissent mobilise les problématiques évoquées.</p> <p>Savoir-agir : Les différentes connaissances sont mobilisées par les enfants dans la conception de l'affiche. Leurs dessins et slogans cherchent à sensibiliser aux problématiques socio-environnementales.</p>
<b>Caractéristiques du milieu d'apprentissage</b>	Oui.	La réaction des élèves était réservée quant au apprentissages suivis. Ce contexte n'a pas permis d'observer un comportement curieux ou enthousiaste exprimé autrement que verbalement pour l'environnement naturel.
<b>Rôle de l'apprenant</b>	Oui.	Rôle actif de type exécutant : Les élèves n'étaient ni gestionnaires, ni décideurs des activités du projet qui leurs étaient présentées. La partie active quant au rôle des élèves peut se voir à travers la participation aux débats, à la prise de parole lors de réflexions et en particulier dans la réalisation des affiches. En effet, cette dernière activité invite plus les élèves à interagir entre eux librement. Lors des deux activités qui la précèdent ils doivent

		demander la prise de parole. Leur intervention est donc plus structurée.
<b>Gradient éducatif</b>	La conscientisation validée dans l'intention de la pratique n'a pas pu être observée.	Les élèves mobilisent les informations et les connaissances reçues lors des deux premières activités pour construire leurs affiches. L'aspect poétique du film les sensibilise car ce sont les sujets qui les ont le plus touchés et qu'ils vont faire ressortir dans leurs dessins. La conscientisation est plus difficilement observable car elle fait référence à des thèmes complexes qui restent pour eux abstraits.
<b>Critères environnementaux et d'ERE</b>		
<b>Conception de l'environnement</b>	Deux des cinq conceptions mobilisées par l'enseignante sont facilement accessibles pour les élèves.	Les conceptions environnementales plus faciles à saisir pour les élèves sont celles de l'environnement-nature, l'environnement-biosphère et l'environnement-milieu de vie.
<b>Conception de la relation environnement-éducation</b>	Il y a une concordance avec la conception majeure : « l'éducation pour l'environnement », plus de difficulté avec la conception au sujet de l'environnement.  La conception sous-jacente de la relation à l'environnement est trop complexe.	Les élèves évoquaient souvent la nature à travers les sujets de préservation et de pollution. Ils reliaient ces sujets à des actions qui y répondent comme le tri ou encore le végétarisme. Cependant, ils ne comprenaient pas les réelles interactions entre l'origine du problème et la solution donnée. Le lien entre l'humain, la société et la nature était plus complexe et nous remarquons moins de participation sur ce sujet. Aussi, ils avaient quelques difficultés à répondre aux questions que l'enseignante posait quant aux connaissances scientifiques liées à la nature.
<b>Mobilisation des approches éducatives</b>		
<b>Approches éducatives centrées sur l'objet d'apprentissage</b>	Oui.	Les élèves mobilisent les aptitudes et connaissances liées à l'environnement, amenées par les approches de l'enseignante. Cela s'observe notamment via les sujets qu'ils abordent dans leur poster ainsi que les connaissances et affectes qui guident leurs réponses lors des débats.

<p><b>Approches éducatives centrées sur le processus d'apprentissage</b></p>	<p>L'approche systémique est celle qui est le moins accessible pour la classe.</p> <p>Ils saisissent avec plus d'aisance des enseignements amenés via les approches interdisciplinaires, critiques et réflexives.</p>	<p>Nous l'avons déjà évoqué, les approches systémiques et critiques restent très abstraites pour les élèves, relevant de thèmes complexes et parfois hors de leur portée de compréhension du monde.</p> <p>L'enseignante intervient fréquemment de manière à problématiser les sujets montrés aux élèves, permettant la réflexion et d'aborder ces thèmes de manière critique. Nous avons constaté que les questions posées par l'enseignante stimulaient la participation des élèves et qu'ils s'y montraient particulièrement enthousiastes. Les réflexions amenées par l'enseignante permettaient de lier les sujets abordés aux habitudes des enfants et ainsi d'interroger leurs pratiques quotidiennes. Ceci rendait ces thèmes plus compréhensibles et accessibles pour eux.</p>
<p><b>Critères multidimensionnels</b></p>		
<p><b>Problématisation</b></p>	<p>La dimension locale a plus touchée les enfants que la dimension globale.</p>	<p>Les enfants se sont montrés plus attentifs aux sujets concernant la dimension locale des problématiques environnementales. Ils étaient capables de donner des informations sur leur environnement proche. C'est aussi des paysages qu'ils ont d'avantage reproduit pour leur dessin.</p>
<p><b>Multi-dimensionnalité des problématiques traitées</b></p>	<p>La dégradation de l'environnement est facilement appréhendée par les élèves. Les connaissances de l'approche paradigmatique sont plus difficilement comprises.</p>	<p>Nous avons même remarqué qu'ils associaient beaucoup le sujet de la nature aux problématiques de pollution et semblent très orientés sur cette narrative environnementale. Telles qu'évoquées précédemment, les connaissances liées aux relations humain-société-nature sont difficilement assimilées par les élèves.</p>
<p><b>Type d'action comme résultante de la pratique éducative (lien entre les participants et la société)</b></p>	<p>Oui.</p>	<p>Les élèves sont attentifs à la prise de parole des autres et parfois réagissent à celle-ci. Cette forme d'action, certes limitée, leur permet une prise de conscience communautaire.</p>

<b>Finalité de l'action</b>	Oui.	Bien que les enfants aient du mal à saisir les dimensions complexes des problématiques socio-environnementales, l'enseignante les guide et leur permet de conscientiser celles-ci à travers leurs habitudes. Les approches éducatives plus orientées sur la sensibilité sont d'autant plus moteur de réflexions et de changement chez eux. Ils interviennent souvent via ce registre.
-----------------------------	------	---