

---

## La transition durable dans les établissements secondaires: une urgence, une utopie, une équation impossible?

**Auteur :** Suard, Anne

**Promoteur(s) :** Schoenmaeckers, Jérôme

**Faculté :** HEC-Ecole de gestion de l'Université de Liège

**Diplôme :** Master en sciences de gestion, à finalité didactique

**Année académique :** 2021-2022

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/14186>

---

### *Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---



# LA TRANSITION DURABLE DANS LES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES : UNE URGENCE, UNE UTOPIE, UNE EQUATION IMPOSSIBLE ?

Jury :  
Promoteur :  
Jérôme SCHOENMACKERS  
Lecteur(s) :  
Jean-Marie DUJARDIN  
Frédéric DUFAYS

Mémoire présenté par  
**Anne SUARD**  
En vue de l'obtention du diplôme de  
Master Didactique en Sciences de  
Gestion  
Année académique 2021/2022

## REMERCIEMENTS

Je tiens tout particulièrement à remercier mon promoteur, Jérôme Schoenmaeckers, de m'avoir laissée traiter de ce sujet, qui me tenait à cœur. Je le remercie aussi de son soutien et de ses commentaires constructifs.

Ce mémoire n'aurait pas été aussi concret sans l'ensemble des contributions enthousiastes des acteurs de terrain, qui ont su partager avec moi leur engagement dans la transition durable : dans les associations : Dolores Fourneau d'Entraide & Fraternité, Jasmin Jalajel d'EfDD et Nathalie Thévenod de Coren, tout comme les acteurs de terrain dans les écoles : Benoit Frix de l'Institut Don Bosco, Jérôme Hauteclair du Collège Saint Servais, David Labaye de l'Institut Marie Thérèse, Joëlle Leyen du Collège Sainte Véronique, Charles Menne du Collège Pie X, Thérèse Surinx du Collège Saint Barthélémy.

Je remercie de tout cœur mon garçon, Luka, pour son engagement dans la transition durable, ma fille, Flora, pour sa joie de vivre et mon compagnon pour son soutien.

## Table des matières

1	Introduction.....	6
2	Méthodologie.....	7
2.1	En trois temps.....	7
2.2	Approche didactique de l’ErDD.....	7
2.3	La transition durable en tant que projet d’établissement.....	7
2.4	La notion de durabilité au sein du programme de sciences économiques en général de transition.....	8
3	Cadre de recherche : Le contexte du développement durable et de son éducation.....	9
3.1	Rappel du contexte international de l’éducation au développement durable.....	9
3.1.1	Agenda 21 scolaire.....	9
3.1.2	Agenda mondial Education 2030.....	9
3.1.3	Déclaration de Berlin sur l’éducation au développement durable.....	10
3.2	Contexte européen et national.....	10
3.2.1	Stratégie européenne pour l’éducation au DD.....	10
3.3	L’ErDD au sein de la FWB.....	11
3.3.1	Le cadre légal.....	11
3.3.2	Les outils mis en place par la FWB.....	12
3.3.3	Projets pédagogique et éducatif de l’Enseignement organisé par la Communauté française 14	
3.3.4	Mission de l’école chrétienne.....	14
4	Du développement durable à l’Education au développement durable.....	15
4.1	Le DD un concept aux nombreuses définitions.....	15
4.2	Quels sont les buts poursuivis par l’ErDD ?.....	17
4.3	Quel lien avec l’ErE ?.....	18
4.4	En quoi l’ErDD bouscule les enseignants.....	20
4.4.1	L’ErDD et le savoir.....	21
4.4.2	La prise en compte des valeurs dans l’enseignement.....	21
4.4.3	Axe : enseignant – élève : Vers un rôle de guide pour l’enseignant.....	22
4.4.4	L’ErDD touche de nombreuses disciplines.....	22
4.4.5	L’école n’a pas l’exclusivité de l’apprentissage de l’ErDD :.....	23
4.5	Quelles sont les spécificités de l’ErDD.....	25
4.5.1	Enseigner ou éduquer ?.....	25
4.5.2	Une question socialement vive ?.....	25
4.5.3	Quelle place et quel rôle pour les disciplines ?.....	27

4.6	Quels savoirs et quelles compétences pour l'ErDD.....	28
4.6.1	De l'Unesco.....	28
4.6.2	Les savoirs, savoir-faire, savoir-être pour une ErDD proposé par le guide méthodologique pour l'enseignement.....	29
4.6.3	Des compétences orientées vers le processus.....	30
4.7	Quelles sont les didactiques adaptées à l'ErDD? .....	31
4.7.1	Behaviorisme, éco-gestes, attitudes et comportements responsables.....	31
4.7.2	Prendre en compte les préconceptions et les schèmes existants .....	32
4.7.3	Trouver les moyens de déconstruire / reconstruire les préconceptions .....	33
4.7.4	La multiréférentialité.....	35
4.7.5	Le débat comme cadre d'apprentissage .....	36
4.7.6	La créativité pour penser l'avenir.....	38
4.7.7	L'apprentissage transformateur .....	39
4.7.8	L'action participative .....	41
4.7.9	Synthèse des propositions pédagogiques .....	41
5	Se mettre en transition : Etude au sein d'établissement secondaire du réseau libre liégeois .....	43
5.1	Pourquoi la transition.....	43
5.1.1	Définition de la transition.....	43
5.1.2	Les différents types d'engagement dans la transition .....	43
5.2	Les associations supports dans la transition .....	44
5.3	Comment mettre en route la transition auprès des élèves .....	45
5.4	En quoi un label participe-t-il à la transition ? .....	46
5.4.1	Comment : démarche Ecole Durable .....	46
5.4.2	Quel lien entre le label « école durable » et le plan de pilotage ?.....	47
5.5	Comment aider les enseignants à se mettre en transition ? .....	48
5.6	Etablissements interrogés.....	49
5.7	Revue qualitative des retours d'expérience Agenda 21 / ISO 14001 / projet d'établissement	49
5.7.1	Une entrée par la santé et l'alimentation .....	50
5.7.2	D'une démarche de réduction des coûts aux éco-gestes : Don Bosco et Marie-Thérèse	50
5.7.3	Une initiative personnelle .....	51
5.7.4	De la question des distributeurs de boissons gazeuses et sucrées.....	51
5.7.5	De la motivation des élèves.....	52
5.8	Revue quantitative des projets suivis dans le cadre de la démarche « Ecole Durable » .....	52
5.9	Limites issues de la méthodologie .....	54

5.10	Revue qualitative des retours d'expérience enseignement.....	54
5.10.1	Projet interdisciplinaire géographie – histoire.....	54
5.10.2	L'offre pédagogique dans les établissements rencontrés.....	54
5.10.3	Faire le lien avec les démarches pédagogiques préconisées dans la littérature .....	58
5.11	Synthèse et Confrontation avec le rapport de l'inspection de 2014 de la FWB .....	59
5.11.1	Synthèse des résultats.....	59
5.11.2	Confrontation avec les entretiens menés .....	60
6	L'ErDD en sciences économiques .....	62
6.1	Les portes d'entrées dans le programme du SeGEC .....	62
6.1.1	Présentation générale .....	62
6.1.2	Revue détaillée au sein du référentiel : où placer les thématiques de durabilité et de transition ?.....	62
6.2	Les portes d'entrées dans le programme de la communauté française.....	64
6.3	Synthèse des programmes .....	65
7	Conclusion .....	66
8	Annexes .....	69
8.1	Répertoires des figures.....	69
8.2	Notes issues des entretiens.....	70
9	Références bibliographiques.....	90
10	EXECUTIVE SUMMARY.....	95

## LISTE DES ABBREVIATIONS

COP : Conférence des Parties

DD : Développement durable

ErDD : Education relative au Développement Durable

ErE : Education relative à l'Environnement

FWB : Fédération Wallonie Bruxelles

ODD : Objectifs de Développement Durable

PO : Pouvoir Organisateur

SeGEC : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique

## 1 Introduction

La transition durable fait référence à un mouvement qui incite au changement pour aller vers une société plus durable, plus soutenable à long-terme. Les défis liés aux limites de la planète, au changement climatique et à ses conséquences sociales génèrent la nécessité des changements du mode de fonctionnement de l'homme sur sa planète.

Une fois la problématique posée, la société se trouve face à un choix qui appelle à mettre en place des actions comme discuté lors des Conférences of the Parties (COPs). Entre urgence, implication et immobilisme, le système éducatif est aussi mis à contribution.

Le développement durable, même si discutable en tant que concept, est évoqué au niveau international depuis 1972. Cela fait donc près de 50 ans que la nécessité d'un changement est connu. En 1992, l'Agenda 21 mentionne l'éducation comme un des leviers pour aller vers plus de durabilité. Cela donnera naissance en 2005-2014 à la « décennie pour une éducation en vue du développement durable », l'Agenda 21 scolaire. Actuellement l'agenda 2030 de l'UNESCO invite l'ensemble des écoles à considérer et inclure les objectifs de développement durable (ODDs) dans leurs programmes et actions concrètes.

En 2019, les jeunes ont manifesté pour la planète dans les écoles du secondaire, ils ont montré leur inquiétude et pourtant, l'institution scolaire n'a pas vraiment changé depuis. C'est un peu comme si la crise du covid avait éteint l'engagement des jeunes pour la planète. Les problématiques restent cependant tout aussi urgentes.

Certains établissements sont en démarche de transition depuis près de 20 ans, souvent en raison de convictions personnelles et ont eu à cœur de mettre en place, soit des projets en lien avec le développement durable au sein de leur projet d'établissement, soit par un cours d'éducation au développement durable, mais cela semble rester anecdotique par rapport à la majorité des établissements.

Les jeunes seuls ne peuvent faire transiter un monde dont ils ne détiennent pas l'ensemble des codes. Ils ont besoin de l'appui d'adultes référents pour les aider et les former à ces changements. Ils ont aussi des difficultés à agir dans la durée. Les actions climats se sont éteintes faute de soutien, ou de changements ou de motivation.

C'est à ce niveau que l'école en tant qu'institution a son rôle à jouer. Ce rôle entre clairement dans sa mission de former des « citoyens responsables, capables d'évoluer dans un monde complexe et en changement. Cependant en dehors des engagements citoyens généraux, l'approche didactique de l'enseignement au développement durable reste floue et peu ancrée dans les établissements.

L'objectif de ce mémoire de recherche est de comprendre pourquoi face à ce sentiment sociétal d'urgence, les injonctions du politique via les organismes internationaux à se mettre en transition, et la volonté de former des citoyens au monde de demain, la transition de l'institution scolaire reste peu visible. Le but de ce travail consiste à décortiquer les différents éléments qui font que le changement se fait attendre :

- Pourquoi la nécessité d'une transition vers un modèle de durabilité ne fait-elle pas consensus?
- Pourquoi l'éducation au développement durable est-elle difficile à mettre en place dans le système scolaire actuel?
- Pourquoi les établissements ne sont-ils pas tous en transition?

Face à ces questionnements théoriques, les rencontres sur le terrain ont consisté à comprendre ce qui a poussé les établissements interrogés à se mettre en démarche de transition, les freins qu'ils ont rencontrés et le retour d'expérience qu'ils en font.



## 2 Méthodologie

### 2.1 En trois temps

L'éducation au développement durable (ErDD) étant à la fois une « éducation à » d'un point de vue didactique, mais aussi une incitation à un changement de comportement qui peut se faire soit par l'éducation, ou par l'exemple via le mode de fonctionnement des établissements scolaires, le mémoire abordera :

- Les problématiques autour de l'éducation au développement durable en tant que telles avec son approche didactique spécifique et son implication sur le métier d'enseignant d'un point de vue théorique,
- Les expériences sur le terrain des projets didactiques mis en place,
- La prise en compte du développement durable dans les établissements secondaires dans leur mode de fonctionnement et donc dans leur cheminement de transition.
- Et finalement un focus sur le programme de sciences économiques en secondaire générale pour en déceler les portes d'entrée à la problématique de développement durable.

Ces différents aspects appellent chacun une méthodologie appropriée.

### 2.2 Approche didactique de l'ErDD

Pour cette section, l'approche retenue est une approche déductive qui cherche à comprendre les spécificités de l'ErDD au sein de la littérature scientifique existante dans les pays francophones et à émettre des hypothèses quant aux difficultés rencontrées pour la mise en place de l'ErDD dans l'enseignement en FWB.

La revue de littérature a été réalisée autour des mots clés suivants : transition durable, établissement secondaire, développement durable, éducation au développement durable.

La compréhension de la situation dans la littérature fait écho à la vision des textes fondateurs de l'UNESCO autour de l'ErDD, à la présentation de l'ErDD par FWB et au retour d'expérience d'établissements scolaires qui ont mis en place des situations d'enseignement autour de la thématique du DD.

### 2.3 La transition durable en tant que projet d'établissement

Etant donné que le phénomène de transition durable au sein des établissements secondaires est relativement nouveau, l'approche retenue est une approche explorative.

La méthode de recherche est inductive et a consisté en la prise de contact avec des acteurs de terrain que ce soit au niveau des établissements scolaires, ou au niveau des associations qui les accompagnent. La recherche de données s'est accompagnée d'interviews semi-directives avec les acteurs mentionnés au point précédent, avec pour objectif de recueillir des données qualitatives permettant de comprendre la démarche engagée dans les établissements ou les expériences d'accompagnement vécues par les associations.

Une étude de cas a aussi été menée avec un établissement secondaire qui débutait sa démarche. Plusieurs rencontres ont eu lieu avec le chargé de projets, dont le développement durable, mais la différence de temporalité entre celle du mémoire et de l'établissement n'ont pas permis d'en tirer profit.

Compte tenu de l'échantillon restreint au niveau de la collecte des données qualitatives, elles sont complétées par des données quantitatives d'établissements scolaires accompagnés par l'association de certification « Ecole durable ».

2.4 La notion de durabilité au sein du programme de sciences économiques en général de transition  
Les programmes de l'enseignement officiel de la FWB et de l'enseignement libre ont fait l'objet d'une revue détaillée de la 3<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> année du secondaire, afin de rechercher les portes d'entrées des programmes permettant d'évoquer la problématique de durabilité au sein des sciences économiques.

A partir de la revue des programmes existants, l'idée est de pouvoir dégager des pistes d'ouverture vers les économies de demain.

### 3 Cadre de recherche : Le contexte du développement durable et de son éducation

#### 3.1 Rappel du contexte international de l'éducation au développement durable

##### 3.1.1 Agenda 21 scolaire

L'Agenda 21 a été adopté lors du sommet de la terre à Rio en 1992. Il s'agit d'un plan d'actions pour le 21<sup>ème</sup> siècle dans le but d'assurer un développement durable. Déjà en 1992 la réorientation de l'éducation vers un développement durable avait été ciblée, ce n'est cependant que vingt ans plus tard, lors de la Conférence des Nations Unies à Rio que l'Agenda 21 scolaire a été institué.

Le chapitre 36 de l'Agenda 21 de Rio évoque le fait que «L'éducation de type scolaire ou non est indispensable pour modifier les attitudes de façon que les populations aient la capacité d'évaluer les problèmes de développement durable et de s'y attaquer. Elle est essentielle aussi pour susciter une conscience des questions écologiques et éthiques, ainsi que des valeurs et des attitudes, des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable ; et pour s'assurer une participation effective du public aux prises de décisions »<sup>1</sup>

Le cadre scolaire a été pointé comme essentiel pour entrer en transition et outiller les générations futures pour agir, comprendre, accompagner et s'adapter aux changements de l'humanité. Le cadre pose déjà les questions essentielles posées par la littérature quant à l'ErDD : changement de comportement, transmission de valeurs, sensibilisation, éducation à l'esprit critique et à la complexité.

La région wallonne en collaboration avec l'association Coren<sup>2</sup>, le définit comme suit : « l'Agenda 21 scolaire est un programme d'actions à mener à l'échelle scolaire pour parvenir à des améliorations et changements durables garantissant à tous bien-être et dignité, tout en préservant la planète. Il vise à concilier les objectifs éducatifs aux préoccupations d'aujourd'hui et de demain (gestion environnementale, économie de ressources, promotion de la santé, écocitoyenneté, solidarité, lutte contre les inégalités, diversité culturelle...) »<sup>3</sup>

Et plus concrètement, l'Agenda 21 scolaire consiste en une démarche volontaire des établissements scolaires qui cherchent à donner du sens aux apprentissages, en mettant en place des projets moteurs avec différents acteurs de l'école et en ouvrant l'école sur l'extérieur. Le cadre de référence offre une boîte à outil pour une gestion environnementale efficace. La démarche Agenda 21 a pour but de favoriser la reconnaissance et la valorisation des projets menés.

Dans ce cadre l'association Coren a mis en place un processus de labélisation pour les écoles volontaires de Wallonie.

##### 3.1.2 Agenda mondial Education 2030

En 2015, l'UNESCO a mis en place le programme d' « éducation en vue des objectifs de développement durable »: l'agenda mondial « Education 2030 » qui opérationnalise les ODDs dans l'éducation en définissant :

- des compétences transversales nécessaires à l'atteinte de tous les ODDs sur le plan de l'analyse systémique, de l'anticipation, de la collaboration, de la réflexion critique, de la connaissance de soi et de la résolution intégrée des problèmes.

---

<sup>1</sup> <https://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action36.htm>

<sup>2</sup> Association qui a pour but la sensibilisation des acteurs de la société à la gestion environnementale et le développement durable, l'éducation des générations futures et la mise en place et formation aux outils de gestion environnementale

<sup>3</sup> [www.coren.be](http://www.coren.be)

- et des objectifs d'apprentissages cognitifs, socio-émotionnels et comportementaux pour chaque ODD.<sup>4</sup>

### 3.1.3 Déclaration de Berlin sur l'éducation au développement durable

L'UNESCO s'est réunie du 17 au 19 mai 2021 dans le cadre de la conférence mondiale sur l'ErDD. Ils ont réaffirmé l'urgence d'agir pour relever les défis actuels. Ils sont aussi convaincus du rôle de l'éducation dans la transformation et considèrent que cela passe par :

- l'intégration de l'ErDD à tous les niveaux d'éducation,
- la mise en œuvre de compétences cognitives, socio-émotionnelles et d'action
- pour les dimensions individuelles et collectives de la transformation
- la promotion du changement de comportement chez l'individu
- des changements structurels et culturels au niveau des systèmes économiques et sociaux et de l'action politique.

L'UNESCO a aussi publié un examen mondial de l'intégration de l'ErDD dans l'éducation (au sein du programme Education 2030) et en conclut que même si la mention est faite dans 92% des programmes revus, l'ampleur de l'inclusion effective et active est en moyenne très faible. Beaucoup de freins logistiques, sociaux et politiques ont été mis en lumière pour l'inclusion du DD dans l'éducation. Par ailleurs, plus d'un tiers des personnes interrogées ont affirmé qu'il n'y avait pas de contenu lié à l'ErDD dans la formation initiale des enseignants, ce qui restreint la compréhension de la problématique et la mise en place d'actions liées au DD des enseignants vers les élèves. (Unesco 2021)

Les recommandations proposent de mettre d'avantage l'accent sur les problématiques environnementales, climatiques et de biodiversité dans l'enseignement. La pédagogie mise en œuvre devrait ne pas être seulement cognitive mais aussi socio-émotionnelle et se dérouler dans un cadre d'apprentissage axé sur l'action. Tous les enseignants et chefs d'établissements devraient être sensibilisés au DD. L'ErDD au sens large ne devrait pas seulement se limiter à l'enseignement dans les disciplines et au soutien à l'action des élèves, mais elle devrait aussi inclure des actions au sein des établissements.

Cette dernière recommandation est en phase avec l'approche retenue de comprendre la transition à la fois au niveau éducatif mais aussi au niveau du projet d'établissement.

## 3.2 Contexte européen et national

### 3.2.1 Stratégie européenne pour l'éducation au DD

Faisant suite la décennie pour le développement durable de 2005-2014 de l'ONU, la stratégie de l'Europe adoptée en 2005 à Vilnius dans le cadre de la CEE-ONU vise à «encourager les Etats membres de l'Union Européenne développer l'éducation en vue du développement durable et à l'intégrer dans toutes les disciplines pertinentes de l'enseignement scolaire ainsi que dans l'enseignement extrascolaire ou parallèle»<sup>5</sup>

En 2016, le CEE-ONU constatait que 91% des pays s'étaient engagés à mettre en place l'ErDD ou à la faire progresser. Ce pourcentage est cependant à relativiser quand on entre dans le détail : l'introduction structurelle de l'ErDD dans l'ensemble du système éducatif reste encore problématique essentiellement pour des questions de ressources et son contenu est encore fortement accès sur l'environnement. L'apprentissage formel est privilégié par rapport aux apprentissages non-formels (activité planifiées non désignées comme des activités d'apprentissage) ou informels (activité de la vie

<sup>4</sup> Les 17 objectifs de DD <https://www.un.org/fr/exhibit/odd-17-objectifs-pour-transformer-notre-monde>

<sup>5</sup> Pourlasolidarite.eu

quotidienne). Le rapport reconnaît aussi l'importance de s'ouvrir à l'extérieur et le rôle que les organisations non-gouvernementales peuvent jouer à ce sujet.

Au niveau de l'Union Européenne, l'ErDD est inscrite dans la stratégie de l'UE depuis 2006 : « l'éducation est indispensable pour promouvoir un changement de comportement et doter l'ensemble des citoyens des compétences essentielles qui sont nécessaires pour parvenir au développement durable »<sup>6</sup> mais est peu explicite quant à sa mise en œuvre. De son côté, le Conseil Européen a adopté en 2010 des conclusions sur l'ErDD en insistant sur le rôle déterminant de l'éducation pour le DD. Il est en faveur de l'intégration de l'ErDD non pas en tant que discipline (contrairement à l'apprentissage formel mentionné ci-dessus) mais plutôt comme un « ensemble de principes et de valeurs »<sup>7</sup>. Déjà l'ErDD ne fait pas consensus au niveau de l'Europe : cela varie entre éducation formelle ou principes à faire adopter aux élèves. Cette spécificité de l'ErDD a appelé de nombreuses études quant à sa mise en place, comme nous le verrons dans les prochains chapitres.

L'implication de l'UE dans l'éducation paraît limitée, laissant la place à l'échelon international et à son implication au niveau national. (Van Wachter, 2017).

### 3.3 L'ErDD au sein de la FWB

#### 3.3.1 Le cadre légal

«La Fédération Wallonie-Bruxelles encourage au sein de tout le système scolaire les pratiques d'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable. (ErDD)»<sup>8</sup> constitue la phrase de point de départ du cadre légal de l'ErDD en FWB sur le site « enseignement.be ».

Un peu plus loin, la FWB assoit cette impulsion avec la référence aux mentions relatives à l'ErDD au sein des décrets missions et citoyenneté et la complète en présentant les outils que les établissements secondaires peuvent mettre en place pour l'ErDD.

- Décret citoyenneté au chapitre 11 « Les principes du développement durable, en ce compris la consommation responsable »
- Décret Missions :
  - o Article 6 chapitre II le 3ème objectif des 4 objectifs généraux : « Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »<sup>9</sup>
  - o Et à l'article 73 chapitre VII - Des projets éducatif, pédagogique et d'établissement relatif au rapport d'activité annuel des établissements scolaires : « 6° aux initiatives prises en matière d'éducation aux médias, à la santé, à la vie relationnelle, affective et sexuelle et à l'environnement ». <sup>10</sup>

La FWB encourage ou impulse l'ErDD en rappelant les outils institutionnels existants pour les dispositifs transversaux :

- Aménager l'horaire pour mettre en place des activités autour d'une ou plusieurs disciplines pour atteindre un objectif général (article 6 du décret mission)
- Mobiliser des compétences transversales et disciplinaires (article 8 de décret mission)
- Utiliser 3% du NTP pour de la coordination pédagogique - décret du 29 juillet 1992, Section 4 – Utilisation des PP – Article 20 § 4

---

<sup>6</sup> <http://www.assises-eedd.org/files/Pages/Fichiers/GTJournéeEuropeenne-HistoireEEDD.pdf>

<sup>7</sup> Pourlasolidarité.eu

<sup>8</sup> Issue de enseignement.be <http://enseignement.be/index.php?page=26935&navi=3522>

<sup>9</sup> Issue de enseignement.be <http://enseignement.be/index.php?page=26935&navi=3522>

<sup>10</sup> Issue de enseignement.be <http://enseignement.be/index.php?page=26935&navi=3522>

- S'appuyer sur le projet d'établissement

Ces différents textes ne font pas mention des disciplines qui pourraient être liées à l'ErDD, ni du curriculum de l'ErDD. Par contre la FWB propose des fiches d'activités par degré et par niveau : des fiches pluridisciplinaires, des fiches religion, des pistes de formation et d'approche de l'ErDD qui peuvent inspirer les enseignants. Cette porte d'entrée reflète la problématique générale rencontrée par l'ErDD en FWB, mais aussi en France, au Québec ou en Suisse.

### 3.3.2 Les outils mis en place par la FWB

#### 3.3.2.1 *L'ErDD en FWB*

Le service général de l'inspection a édité en 2013 un guide regroupant quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux<sup>11</sup> qui a fait le choix de se concentrer sur l'Education relative à l'Environnement (ErE) en expliquant sa volonté de construire un projet éducatif ne se limitant pas au développement durable ou soutenable. Du coup, le guide ne se cantonne ni à l'aspect environnemental, ni à l'aspect économique et se veut délibérément en cohérence avec le décret Missions. Ce choix reflète aussi une certaine tension entre les concepts d'ErE et d'ErDD, comme nous le verrons plus loin dans le mémoire. Le projet reste cependant interdisciplinaire, porteur de valeurs durables, et donnant une vision globale du monde. Le guide propose trois outils pour pratiquer l'ErDD : il utilise la notion de composantes de l'environnement : sociale, politique, éthique, écologique, économique et culturelle comme grille d'analyse d'un sujet lié au DD, ou encore les représentations types de l'environnement développées par L. Sauvé (1996) tout comme les compétences qui peuvent être mises en œuvre dans le contexte.

#### 3.3.2.2 *Un guide méthodologique pour les enseignants : ErDD - pourquoi ? Comment ?*

Ce guide a été édité en 2006 par la politique scientifique fédérale en collaboration avec l'Institut de Gestion de l'Environnement et d'Aménagement du Territoire (IGEAT, ULB), la faculté des Sciences Psychologiques et de l'Education (ULB) et l'unité de Didactique de la Biologie (Djegham et al., 2006).

Il répond à une demande des enseignants d'être alimentés par des outils pédagogiques en matière de DD. Le guide se veut informatif et éducatif. Il reprend à la fois le concept du DD, son historique, ses définitions et sa déclinaison en Belgique.

D'un point de vue conceptuel, il expose aussi les critiques et dérives du concept de DD. Le guide commence son chapitre sur l'ErDD par la phrase suivante « l'éducation au développement durable n'existe pas ». Cette phrase fait référence au fait que l'ErDD n'est pas une discipline mais une approche transversale à mettre en place au sein de l'éducation. Le guide reconnaît que si le concept de DD reste flou, l'ErDD l'est encore plus. De par sa spécificité et sa transversalité, l'ErDD remet en cause l'organisation actuelle de système éducatif en visant un décroisement des disciplines.

Le guide retient comme base de départ la définition de Robitaille(1998) cité par Djegham et al., (2006) de l'ErDD :

« un processus permanent d'apprentissage qui concourt à la formation de citoyennes et de citoyens ayant acquis les savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-vivre ensemble leur permettant de s'engager dans des actions individuelles et collectives, fondées sur les principes d'interdépendance et de solidarité, qui favorisent l'harmonisation des relations « personne-société-environnement » et l'avènement de sociétés écologiquement viables, socio politiquement équitables et économiquement justes, ici et ailleurs, maintenant et pour les générations futures » Robitaille(1998) cité par Djegham et al., (2006).

---

<sup>11</sup> L'éducation relative à l'environnement et au développement durable (ErEDD) dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux, accessible via cette page <http://enseignement.be/index.php?page=26929&navi=3516>

La complexité et la contextualisation de l'ErDD sont des défis en termes de pratiques pédagogiques. Le guide a le mérite de remettre l'ErDD dans son contexte et de proposer des pistes de réflexion et d'action aux enseignants.

### 3.3.2.3 Les outils en ligne

- La FWB a mis en ligne des fiches pédagogiques par cycle, degré, filière, discipline ou pluridisciplinaire différentes fiches d'activités qui reprennent la discipline porte d'entrée, le lien avec les autres disciplines, les savoirs, compétences ErE, composantes de l'ErE ainsi que les thématiques ErE visées. L'héritage des travaux en matières d'ErE est bien présents dans les fiches labellisées ErDD. (<http://enseignement.be/index.php?page=26929&navi=3516>)
- Des liens vers des sites internet pédagogiques
- Les outils des régions, médiathèques
- Des idées d'activité
- Le lien vers des ASBL qui accompagnent les projets
- Les appels à projets, etc...

### 3.3.2.4 D'autres outils en collaboration avec le Réseau-Idee

Le réseau Idee a mis à disposition une check-list pour les acteurs du DD afin de vérifier si les actions menées sont en phase avec une optique DD. La check-list<sup>12</sup> propose en particulier de vérifier si

- les 4P (People, Planet, Prosperity & Participation) sont bien pris en compte,
- une approche systémique est développée afin de comprendre les interrelations,
- l'approche incite à une réflexion critique,
- l'acquisition de connaissances utiles pourra être par la suite réutilisée dans des actions concrètes,
- le caractère participatif et collaboratif est mis en avant
- l'ouverture à d'autres partenariats

Une telle check-list est aussi examinée par Mulnet (2014) dans le cadre de l'analyse des compétences en ErDD en tant que contenu.

La grille d'analyse reprend un questionnement sur :

- les thèmes abordés (environnemental, économique, social)
- les axes politiques, éthiques, culturel
- les notions de dimensions spatiales et temporelles

puis dans un enrichissement de ces premières notions de base les principes de

- solidarité, de participation, de précaution, de subsidiarité, de partenariat
- ainsi que de relativité, de non permanence, d'incertitude, d'interdépendance, d'ambivalence

l'idée étant de prendre en compte non seulement les thèmes de base liés au DD mais de vérifier la prise en compte de la complexité.

Les deux approches sont assez consensuelles au niveau des contenus, approche systémique et pensée complexe tout en vérifiant le caractère concret et ouvert à l'extérieur de l'apprentissage.

A partir de cette check-list, on peut examiner si un certain nombre de valeurs et de changements comportementaux sont mis en place, et de facto de déterminer si l'apprentissage se situe bien dans la sphère de l'ErDD.

---

<sup>12</sup> <https://www.reseau-idee.be/sites/default/files/media/ere-edd/pdf/check-list-DD.pdf>

### 3.3.3 Projets pédagogique et éducatif de l'Enseignement organisé par la Communauté française

Le développement durable n'apparaît pas en tant que tel dans le projet pédagogique de la Communauté Française. Par contre l'accent est mis sur la cohérence entre les objectifs de développement global de l'élève et le vécu des élèves par rapport aux repas, boissons et collations, devant être en conformité avec ce qui leur est préconisé. Dans le paragraphe « préparer les élèves à être des citoyens responsables » l'accent est plutôt mis sur la solidarité, les projets communs, mais il n'y est pas fait mention de DD.

### 3.3.4 Mission de l'école chrétienne

Le respect de la nature apparaît au sein du chapitre « une éducation dans une société démocratique » mais le terme développement durable n'apparaît pas dans le projet éducatif de l'enseignement catholique édité en août 2021.

Si la FWB propose d'aborder le DD dans les « éducations à » au sein des disciplines en donnant des outils, la problématique au niveau des pouvoirs organisateurs (PO) reste encore peu présente. Les POs ne semblent pas relayer les injonctions internationales pour inciter les établissements pour aller vers plus de durabilité. Cela dénote un manque d'engagement et par conséquent un manque de cohérence entre une approche disciplinaire volontaire et un projet d'établissement n'intégrant pas le DD dans ses pratiques.



## 4 Du développement durable à l'Education au développement durable

### 4.1 Le DD un concept aux nombreuses définitions

Avant d'évoquer l'ErDD, il convient d'abord de s'attarder sur la compréhension du terme durable et développement durable au-delà des textes déjà présentés. Le guide méthodologique publié pour les enseignants par la Politique Scientifique Fédérale (Djegham et al., 2006) débute aussi par un état des lieux de la définition du DD.

En effet, la définition communément admise du développement durable est volontairement floue et évolutive. Son utilisation fréquente et ses sens multiples démontrent sa capacité mobilisatrice mais aussi un paradoxe : un terme chargé de sens et de vide terminologique, qualifié d'oxymore où l'on parle de croissance infinie dans un monde fini et où le terme développement durable est utilisé pour justifier le maintien du système actuel et donc en évitant une refonte profonde de notre mode de fonctionnement. (Méheust cité par Patriarca, 2009)

La représentation la plus connue du développement durable est celle des trois cercles : économique, social et environnemental dont l'intersection commune correspond au DD.

Schématisation du concept de Développement durable – les trois piliers

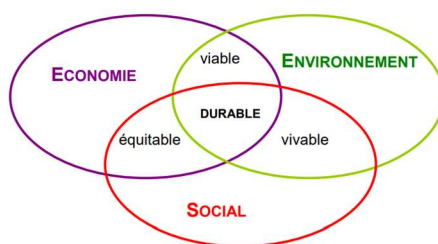


Figure 1 : la schématisation du concept de développement durable – les trois piliers (Djegham, 2006, page 14)

Cette représentation met au même plan les trois sphères et propose de combiner trois piliers : viable, vivable et équitable en durable. Les trois piliers peuvent avoir des objectifs opposés mais l'objectif est de combiner les trois P : People, Planet & Profit. Cet objectif revient à protéger l'environnement, à veiller à l'équité sociale et poursuivre un but d'efficacité économique. (Djegham et al., 2006)

La définition de l'UE reprend effectivement ces trois piliers « Le développement durable est une politique et une stratégie visant à assurer la continuité dans le temps du développement économique et social, dans le respect de l'environnement, et sans compromettre les ressources naturelles indispensables à l'activité humaine » (Djegham et al., 2006).

Le développement durable tel que présenté par l'ONU est décrié par les chercheurs autour de l'éducation au DD en raison de sa trop forte connotation économique, sa vision dominante des pays du Nord, la réduction de l'environnement à une gestion des ressources :

Le DD est un moule à penser de l'économisation des sociétés humaines. « L'environnement n'est plus alors qu'une simple contrainte au développement et n'a pas de valeur en lui-même. Le développement humain durable est un cadre fonctionnel, l'homme est réduit à sa fonction d'homo economicus, au service de l'économie. L'équité et la compétitivité sont sur le même plan et la protection de l'environnement devient la garantie d'une consommation durable » Sauvé (2002) cité par (Djegham et al., 2006).

Le DD correspond à la construction sociale d'un projet visant à sauver l'humanité mais selon Sauvé 2012, il confond moyens, sens et finalité. Il en résulte une certaine tension entre d'un côté l'intention de la sphère politique et économique qui cherche à prendre en compte des préoccupations sociales et environnementales et de l'autre la démocratisation d'un concept flou qui permet à chacun de lui donner la signification qui convient à son propre contexte d'action. (Lange et al., 2012)

Le DD vient occulter les critiques sur la notion de croissance et vient proposer une conciliation entre une croissance infinie et une protection de l'environnement. Selon Bourg (2012), cela entraîne deux erreurs : à la fois de considérer que le poids entre chaque pilier est équilibré alors que le poids de l'économie est prépondérant et deuxième erreur : imaginer découpler croissance et consommation de ressources. Cette même idée d'exacerbation de l'idée de développement et de croissance alors que les limites de la terre ont été largement éprouvées et documentées. (Lange et al., 2012)

Le DD est aussi perçu comme une conception occidentale du développement qui considère que la technologie permettra peut-être de relever les défis de demain.

Face à ces tensions, sont apparues les notions de durabilité faible (schéma présenté ci-dessus) et de durabilité forte (Peltier & Mayen, 2017) tout comme la volonté de s'orienter vers de la durabilité plutôt que du développement durable.

	Non durabilité	Durabilité faible	Durabilité forte
Rapports à la nature	Maitrise scientifique et technique de la nature	Réduire les impacts, technologies vertes	Partenariat homme nature : concilier la conversation des écosystèmes et un développement socioéconomique
Mode de gestion sociale des problèmes	Gestion technocratique	Consultation des parties prenantes	Gestion intégrée, concertée et territorialisée

Au final, le développement durable est un oxymore : la croissance économique est antinomique avec la notion de durabilité. C'est un concept flou et simpliste qui occulte d'autres démarches ou courants de pensée comme l'écologie sociale, la pensée écologiste, l'éco développement, pour n'en nommer que quelques-uns. (Lange et al., 2012)

Ce flou a pu être vu comme une chance au début de faire dialoguer des personnes avec des représentations différentes, des valeurs pouvant aller d'une durabilité faible à une durabilité forte et se faire rencontrer des disciplines avec des visions opposées. Cependant, au fur et à mesure, ce flou est vu comme un piège, chacun partant des directions qui lui sont propres et donc s'éloignant les unes des autres. Il y a donc nécessité de redonner du sens à ce concept, d'en expliciter les valeurs sous-jacentes et la complexité. (Mulnet, 2014)

Face à ces flous et critiques, le guide pour les enseignants conclut sur des points essentiels et caractéristiques du développement durable. Il s'agit non pas d'un équilibre mais d'un concept visant à un changement, une transition qui prendrait en compte les besoins de l'humanité faisant référence au plancher social, les limites de la planète et l'accès équitable aux ressources. La réflexion autour du DD a le mérite de mettre en évidence les déséquilibres actuels et de chercher une solution. Il incite à se mettre en mouvement, en transition vers un monde plus juste (Djegham et al., 2006). Le concept de DD visant un équilibre pour penser un monde viable, équitable et vivable doit passer par une régulation

non plus de la nature par l'homme mais d'une régulation des activités de l'homme, de son développement et des conséquences sur la nature (Pellaud, 2011).

De leur côté, Hertig & Audigier (2010) ajoutent à cette notion politique du DD, le caractère d'urgence que le DD soulève : il remet l'individu face à ses responsabilités : il y joue un rôle essentiel en raison de ses actions quotidiennes mais aussi en tant que membre actif au sein de la collectivité. Il a la capacité d'articuler un développement autour des trois sphères connues du DD (Hertig & Audigier, 2010). La prise en compte de l'individu au sein d'un système a pour mérite de faire émerger les interactions entre les agissements de l'individu et ses conséquences au sein du système.

L'éducation au DD a été impulsée par les organismes internationaux, pointant le rôle essentiel de l'éducation pour parvenir à un changement de société, cependant le concept même fragilise la compréhension de l'ErDD et par conséquent sa mise en place.

#### 4.2 Quels sont les buts poursuivis par l'ErDD ?

L'ErDD a été instituée par les textes internationaux et inscrite par les pays au sein des « éducations à » faisant référence à des questions de société. Compte tenu de cette injonction d'abord politique, il est nécessaire de se demander à quelle finalité l'ErDD doit répondre.

Le point de vue de Sauvé (cité par Lange, 2012) est clair : il s'agit d'abord de déconstruire les notions de développement et de durabilité, pour qu'ensuite l'enseignant propose une reconstruction.

Pour Alpe (cité par Lange, 2012), le modèle qui présente les trois sphères de manière équilibrée est en réalité un modèle du développement durable au profit de la sphère économique. Pour lui, l'ErDD a un agenda caché qui ne remet pas en cause une économie basée sur la croissance et refuse de voir la nécessité de changer de paradigme.

Les textes internationaux mentionnent aussi clairement l'objectif de changement de comportements. L'ErDD aurait donc pour but de développer des changements de comportements chez l'apprenant, en vue de mettre en place des comportements environnementaux. (Barroca-Paccard, 2020).

Pour Lange (2017), l'éducation a pour but de faire adopter des normes sociales attendues par la société, en passant par une phase de déconstruction/reconstruction ce qui permet ainsi à l'apprenant d'adopter un regard critique vis-à-vis de ces normes ou valeurs et par là-même de s'émanciper. Cette position se rapproche de celle de Sauvé 2012. Dans un même ordre d'idées, cela revient à être capable de problématiser une situation, d'avoir des outils d'analyse, de critique, de pratique réflexive, qui permettent de déconstruire un savoir et d'entrer dans une problématique de débat. (Pache et al., 2016).

L'ErDD a aussi pour but de transmettre des valeurs nécessaires au développement durable : « solidarité, ouverture à l'autre, justice égalité ou encore responsabilité » (Awais, 2016) cité par (Pache et al., 2016).

L'ErDD cherche à développer une pensée complexe, et par conséquent une démarche systémique. (Pache et al., 2016) L' ducation à la pensée complexe se retrouve aussi chez Hertig et Audigier (2010) dans le développement de citoyens responsables face à des questions socialement vives. Elle poursuit deux objectifs : « construire des savoirs relatifs aux enjeux du DD et de l'avenir de l'humanité et d'autre part former des citoyens à choisir des pratiques sociales correspondant à un mode de vie en cohérence avec le DD. » (Hertig, P. Audigier, F. 2010). En employant le mot « construire » des savoirs, il se place dans une perspective constructiviste et non dans la transmission des savoirs. On y retrouve aussi la formation/ éducation du citoyen. (Hertig, P. Audigier, F. (2010)

La circulaire française n°2007-077, BO n°14, 2007<sup>13</sup> reprend ces nombreux aspects : « L'éducation au développement durable (EDD) doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelle»

Autrement dit par Pellaud (2011), l'ErDD vise à ce que l'élève prenne conscience des problèmes et qu'il identifie les moyens dont il dispose pour pouvoir agir. Cela veut dire qu'il doit d'abord faire face à la complexité de la situation et ensuite doit être en mesure de poser des choix pour passer à l'action. L'ErDD vise donc à outiller l'élève pour être en mesure de répondre aux défis de la société de demain.

On peut résumer sur ce schéma les différents buts poursuivis par l'ErDD en fonction des auteurs. Ces différents buts, même si certains sont plus mis en avant que d'autres par les auteurs, se complètent et reflètent la complexité de la durabilité. L'objectif principal est de par ses buts, d'arriver à outiller les élèves à devenir des citoyens responsables, critiques et engagés dans une société pour laquelle ils devront être des moteurs de transition.

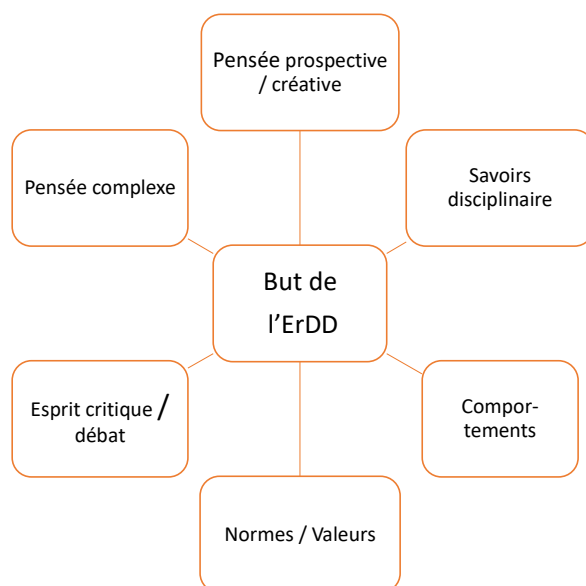


Figure 2 : les buts de l'ErDD

#### 4.3 Quel lien avec l'ErE ?

L'ErDD a été instaurée après la mise en place de l'ErE, qui historiquement s'est ancrée au sein des sciences naturelles (biologie, SVT) et géographie.

Pour Sauvé (citée par Djegham et al., (2006), L'ErDD réduit l'environnement à la notion de ressources, face à la prépondérance de l'économie dans le modèle du DD. « L'ErE ne peut soutenir l'insoutenable durabilité ».

Dans les interviews de Lucie Sauvé et Francine Pellaud par le Réseau-Ideé (2017) Sauvé affirme sa vision des différences entre l'ErE et l'ErDD. Pour elle, L'ErDD est un but contraint par le cadre de référence donné par le politique. L'ErDD a pour but de développer l'esprit critique mais le cadre de référence est problématique. Avec sa représentation en trois sphères, il désocialise l'économie, l'environnement est réduit à la notion de ressource et la société est restreinte à un ensemble de

<sup>13</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>

consommateurs et de producteurs. A l'opposé l'ErE n'est pas un but en soit, elle a un rôle d'interaction à la base du développement social et personnel. La pensée critique impose de déconstruire les fondements et les acquis. De par cette spécificité, elle ne saurait rester dans le cadre de référence du DD. Par contre, l'ErE dans son rapport à l'environnement questionne « le où va-ton, le pourquoi et le type de relation » sans se mettre dans un cadre de référence. L'ErE peut par conséquent englober tous les aspects comme la paix, la santé, la justice et l'économie. Cela fait partie du respect de la « maison de vie ».

Au final, Lucie Sauvé admet que le DD a eu le mérite par sa stratégie à faire rentrer l'intérêt pour le DD au sein du monde de l'entreprise : via la responsabilité que les entreprises portent vis-à-vis des ressources mais aussi via la conscientisation des employés qui par leur voix peuvent faire évoluer l'objet social des entreprises qui les emploient et être en phase avec le développement auquel ils contribuent. Le DD permet d'adopter un langage commun pour entrer en discussion avec le monde politique. Ce ne sont pas forcément les mots que les associations mettraient derrière leurs actions (plutôt écocitoyenneté) mais cela permet d'ouvrir un canal de communication avec le politique et les entreprises.

De cette interview, on comprend le caractère réducteur qui a pu être attribué à l'ErE reléguée avec l'apparition de l'ErDD et la problématique du concept du DD qui se retrouve contraint par un cadre de référence imposé.

Le Réseau-Idee a aussi réalisé un tableau de synthèse des différences entre les deux éducations<sup>14</sup> : ErDD et ErE dont je ne reprendrai que quelques éléments :

	ErDD	ErE
Objectifs prioritaires	Changement de comportement ; Ecogestes.	La relation de l'individu ou du groupe avec l'environnement. Épanouissement par ce qui nous entoure : l'environnement.
Vision de l'environnement	Ressources.	Vision large reprenant l'ensemble des composantes biophysiques en interaction.
Vision du développement	Répondre au besoin des populations  Vision occidentale du développement.	Remise en question de l'approche environnementaliste. Vision plurielle des développements et des sociétés.
Approche transversale et systémique	Transversale et systémique. Les trois sphères sont posées au préalable et doivent être prise en compte.	Questionnement progressif débouchant pouvant déboucher ou non sur une approche systémique et transversale.
Pédagogie	Importance attribuée à l'approche rationnelle.  Savoirs privilégiés : sciences et techniques.	Mise en avant des expériences sensorielles et émotionnelles.  Diversité des savoirs mis en avant : les savoirs

<sup>14</sup> <https://reseau-idee.be/sites/default/files/media/ere-edd/pdf/tableauEDD.pdf>

	Créativité au service de solutions inédites.	traditionnels, l'expérience, les sciences.  Créativité comme outil d'épanouissement de l'individu et du groupe.
--	--	---

Le tableau met aussi tout comme Lucie Sauvé en avant le cadre du DD qui impose une pédagogie et un mode d'approche tandis que l'ErE a plus de latitudes et d'ouverture. La vision du DD reste aussi problématique quant au but poursuivi selon cette vision.

C'est un peu comme si l'impulsion internationale née d'une urgence avait fait naître un concept qui contente un discours politique mais qui porte fortement à controverse quand on creuse le concept et que l'on s'oriente vers sa mise en place. La cadre volontariste donné, qui n'était pas le cas dans l'ErE, neutralise les effets escomptés.

Par conséquent, au sein des outils proposés par la FWB sur son site, beaucoup d'outils semblent se rapporter à l'ErDD mais en fait en allant plus en détails, ils proviennent de l'ErE (fiches outils). Tout comme le groupe de travail de 2011 qui a fait le choix d'éditer un guide inter-réseau sur l'ErDD en se concentrant sur l'ErE. Le concept de soutenabilité, durabilité politique dérange et les membres du groupe ont choisi de rester sur l'ErE tout en montrant la multi-dimensionalité, interdisciplinarité de l'ErE, sans la dimension politique.

De son côté, le guide méthodologique pour les enseignants (Djegham et al., 2006) relativise les critiques faites à l'ErDD, en la présentant comme une éducation plus exigeante que l'ErE. Il ne cherche pas à opposer les deux éducations mais plutôt à y voir leur complémentarité. Il considère aussi que l'ErDD prend ses racines dans l'ErE, ce qui se retrouve effectivement dans les fiches outils mentionnées au paragraphe précédent. L'éducation vers un développement durable est aussi fortement liée aux autres « éducations à » : à la citoyenneté, à la santé, à l'environnement, etc. Il s'agit donc plus de donner une direction à l'ensemble de ces éducations, pour aller vers un développement durable plutôt que de chercher à les cloisonner ou les comparer. En citant Robitaille dans le guide méthodologique pour les enseignants page 34 (Djegham et al., 2006) , le guide insiste sur l'objectif commun comme étant le plus important pour atteindre un monde viable et que le fait que la « guerre de clochers » n'est pas d'actualité.

#### 4.4 En quoi l'ErDD bouscule les enseignants

Le flou du concept de développement durable a des conséquences sur son appréhension par les enseignants.

Si l'on reprend pour base le triangle pédagogique :

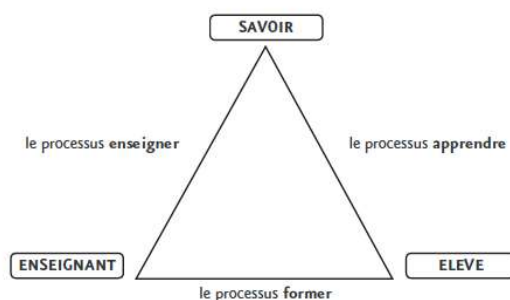


Figure 3 le triangle pédagogique

L'enseignant a pour rôle d'être un médiateur du savoir, vis-à-vis des élèves qu'il doit former et faire apprendre. L'enseignant est le détenteur d'un savoir qu'il se doit de rendre accessible aux élèves pour les faire apprendre. (Fagnant cours de Didactique Générale, ULiège)

#### 4.4.1 L'ErDD et le savoir

Le développement durable apparaît comme un concept embarrassant pour les enseignants. Le savoir n'y est pas stabilisé, le statut épistémologique du savoir est non avéré et proche de l'opinion. Le savoir autour de l'ErDD n'est pas seulement encore en construction, mais aussi il n'est pas exclusivement académique. Il est appréhendé aussi par des professionnels et des citoyens acteurs. Cela implique pour l'enseignant, un croisement des savoirs disciplinaires comme nous le verrons plus loin mais aussi un croisement entre les savoirs académiques et non académiques et donc une ouverture au monde extérieur à l'école. (Vergnolle-Mainar & Simmoneaux, 2017).

L'école a une tradition positiviste qui privilégie les savoirs concrets, dont la certitude n'est pas remise en cause, ce qui est à l'opposé de l'ErDD qui incite à des raisonnements prospectifs, empreints d'incertitude, à la prise en compte du caractère politique et éthique dans l'éducation. (Tutiaux-Guillon & Considère, 2010)

Ne pouvant se limiter à une position positiviste, les enseignants ressentent le besoin d'aller au-delà des connaissances scientifiques pour approcher les dimensions sociales, éthiques, économiques et politiques du DD, ce qui met mal à l'aise la moitié des enseignants dans l'étude mentionnée. En sus, ils se rendent compte que l'ErDD appelle des pédagogies particulières auxquelles ils ne sont pas préparés. (Pommier, 2010)

L'éducation au développement durable, ne pouvant être une discipline, et mettant en cause les autres disciplines, demande une formation de base pour les enseignants. Sachant que ce savoir n'est pas stabilisé, il s'agit de s'orienter vers un savoir de base pour les élèves combiné à des savoirs venant des disciplines existantes. En dehors des savoirs, le développement durable requiert un apprentissage émotionnel qui vise à retrouver notre nature et à l'éprouver. L'idée n'est pas seulement d'aller vers de l'action mais surtout vers une formation à l'esprit critique. Ceci n'exclut pas les savoirs disciplinaires, car sans connaissance pertinente, il n'y a pas d'esprit critique. (Filipo, 2008)

#### 4.4.2 La prise en compte des valeurs dans l'enseignement

Enseigner l'ErDD implique que l'enseignant soit en phase avec les valeurs transmises. (Boyer & Pommier, 2005) L'ErDD comme projet éducatif et porteur de valeurs est potentiellement en conflit avec les valeurs libérales de l'école. (Lange, 2014)

L'éducation « relative à » de par sa nature fait référence à des valeurs, à une éthique, voire à une philosophie. Elle fait référence à une certaine compréhension du monde qui peut être influencée par une vision agnostique, religieuse, mystique ou autre. Le développement durable et son éducation se construisent via une remise en question d'une vision du monde. (Pellaud, 2011)

D'un point de vue positif, en accord avec le DD, cela permet à l'enseignant en phase avec ses valeurs de faire coïncider son engagement personnel et son attitude professionnelle ; par ce biais il y a une mise en cohérence de sa sphère professionnelle avec sa sphère personnelle qui permet dans un état d'équilibre de valoriser l'engagement personnel. L'enseignant apparaît alors comme plus authentique dans la transmission de ce qu'il connaît, de ses valeurs, des gestes proposés et du mode d'approche préconisé dans le cadre du DD. En étant engagé personnellement, l'enseignant a plus d'intérêt à rechercher des informations, à proposer un débat à ses élèves. (Boyer & Pommier, 2005)

Si l'on oppose enseignement de valeurs à l'enseignement d'éco-gestes, il apparaît alors que les éco-gestes ne posent pas de difficulté morale. Par contre, lorsqu'il s'agit d'aller plus loin dans la critique de la société de consommation ou de la société libérale, il se pose la question de ce qui est déontologiquement possible. L'enseignant ne peut dicter une manière de penser ou d'agir, ce qui

conduit à un questionnement du rôle de l'enseignant. (Pellaud, 2011) Cette réflexion est renforcée par le développement durable vu comme une affaire de stratégie politique et dont l'urgence du changement risquerait de proposer un « prêt-à-penser » qui limiterait la réflexion. (Sauvé, 2007)

La finalité éducative au DD est-elle empreinte d'une morale à inculquer et de nouveaux comportements à mettre en place au niveau des élèves pour contribuer à la transformation de la société? Les enseignants questionnent le moule dans lequel l'ErDD pourrait façonner les élèves pour adopter des normes et des comportements. Cette finalité interroge et bouscule la neutralité de l'enseignant, face à la promotion de certains comportements plutôt que d'autres. (Pommier, 2010)

Sans chercher à imposer ses valeurs, car cela reviendrait à manipuler les élèves, il est important de faire prendre conscience aux élèves des influences et manipulations extérieures de notre monde. Ils sont eux même confrontés à la société de consommation, qui incite à consommer de manière abondante, non pour satisfaire ses besoins mais pour se construire en tant qu'individu. La société de consommation est devenue structurante dans les relations sociales<sup>15</sup> alors qu'ils aspirent par ailleurs à des valeurs de justice, de paix et d'humanisme. Cette déconstruction nécessaire des influences qui les entourent peut leur permettre de construire un esprit critique. (Pellaud, 2011).

#### 4.4.3 Axe : enseignant – élève : Vers un rôle de guide pour l'enseignant

L'enseignant, autrefois et encore souvent, transmetteur de savoirs, se trouve confronté à un nouveau rôle. Il se trouve face à un savoir qui évolue, qu'il ne peut maîtriser intégralement et se doit donc de mettre le doigt sur les nœuds importants et de faire émerger les liens. L'important n'est plus vraiment de connaître à fond le sujet mais d'être capable de rechercher et organiser les savoirs. L'enseignant peut donc transmettre cette démarche aux élèves et les inviter à en savoir plus, et même de le dépasser. Cette incitation à une démarche de savoir, doit se voir comme motivante pour les élèves qui ne sont plus réceptacles de savoirs mais chercheurs. Cela devrait pouvoir les valoriser. L'enseignant dans ce rôle de guide n'a pas avoir honte de ne pas tout savoir mais devrait au contraire générer du respect. (Pellaud, 2011)

Dans le cadre d'une démarche didactique multi référentielle, Lange (2014) fait référence à un rôle de passeur pour l'enseignant. L'enseignant n'est plus un transmetteur de savoirs controversés, ce qui irait à l'encontre de son besoin d'éthique et de neutralité professionnelle mais donc plutôt un « passeur vers une citoyenneté active ». (Lange, 2014). On pourrait comparer le rôle de l'enseignant à celui d'un adjuvant qui facilite un passage, un changement de comportement, une transition de l'apprenant.

L'enseignant se trouve bousculé en raison de la nature des savoirs en constante évolution, aux valeurs véhiculées par le DD qui peuvent entrer en conflit avec ses propres valeurs, à sa nécessaire neutralité et à des gestes à inculquer sans pour autant les imposer.

J'aurais envie de retenir que l'enseignant a besoin d'outils pour faire face à ces changements, pour être en mesure de jouer le rôle de guide, tout en laissant la démarche aux mains des élèves et d'éveiller leur sens critique.

#### 4.4.4 L'ErDD touche de nombreuses disciplines

De par la juxtaposition de deux mots : développement (économie, sociale) et durable (environnement), les notions associées y sont larges. D'un côté des notions plus économiques et sociales : croissance, PIB, niveaux de développement, besoins rencontrés (qualité de vie) et de l'autre : écologie, climat, pollution, ressources, biodiversité (inspiré de Chetouani, 2014)

---

<sup>15</sup> Définition de la société de consommation vue sur la page : [https://www.toupie.org/Dictionnaire/Societe\\_consommation.htm](https://www.toupie.org/Dictionnaire/Societe_consommation.htm)



Une figure (inspirée de Vergnolle-Mainar, 2009) positionnerait les disciplines du secondaire général en Belgique comme suit :

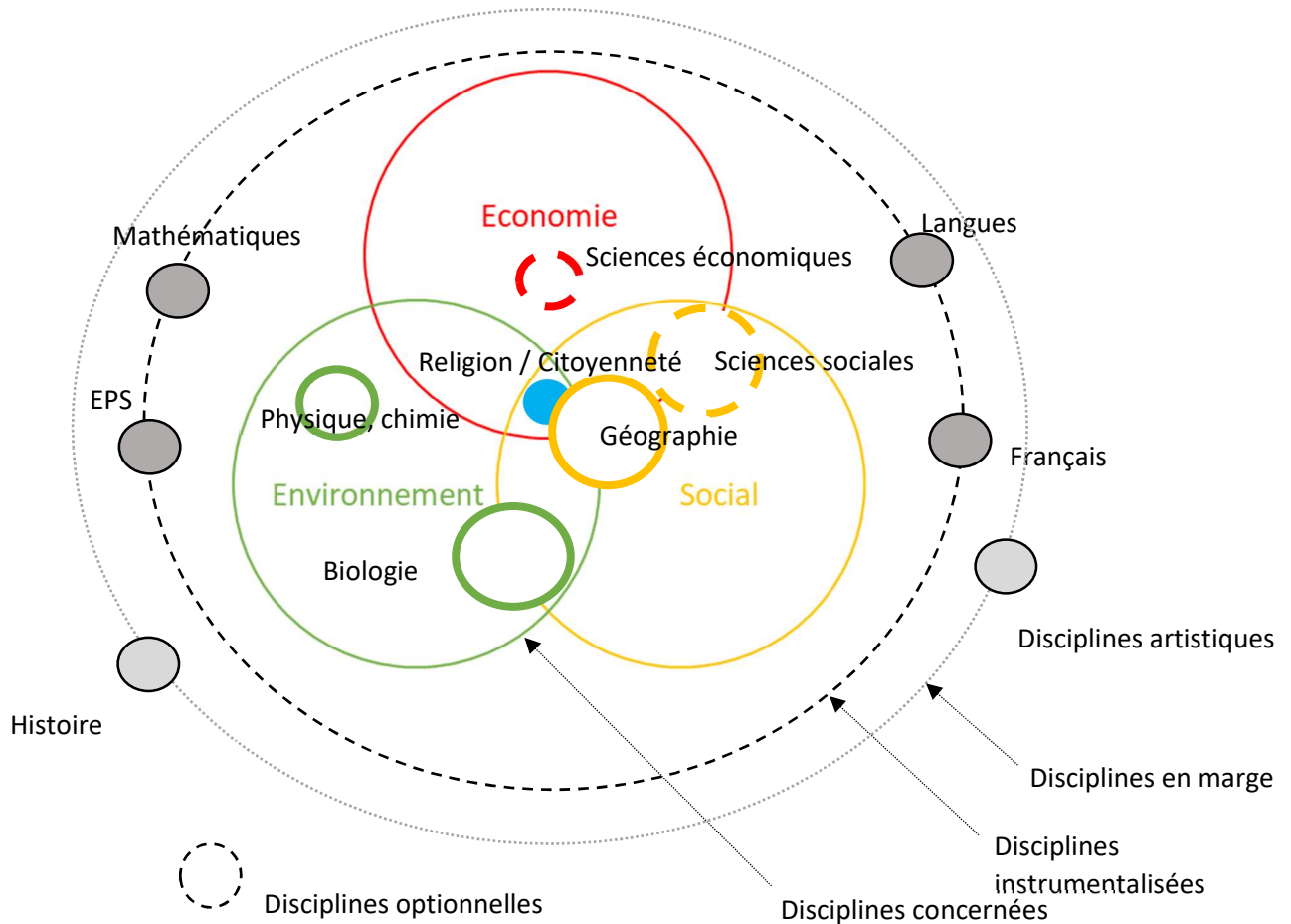


Figure 4 : le positionnement des disciplines vis-à-vis du développement durable, inspiré de Vergnolle-Mainar (2009) page 3

Il est évident de par le schéma que l'ErDD ne touche pas une seule discipline, mais plusieurs, à différents niveaux, certaines étant optionnelles. Seules deux disciplines ont été placées au milieu de par leur nature : Religion (*Laudato Si*) et l'éducation à la citoyenneté qui pourraient toutes deux aborder le DD dans sa globalité. Une approche disciplinaire de l'ErDD est forcément tronquée vu l'étendue de la problématique. Compte tenu du côté optionnel des sciences économiques et sciences sociales, il est d'ores et déjà impossible d'aborder le DD de manière interdisciplinaire selon les grilles d'options. Cela veut dire qu'une des disciplines dans la grille horaire des élèves devrait s'ouvrir à une autre discipline moins connue des élèves et peut-être moins maîtrisée pour accéder à l'ensemble des problématiques. Une autre option pour intégrer les différentes problématiques et disciplines serait de mélanger les classes et les options.

#### 4.4.5 L'école n'a pas l'exclusivité de l'apprentissage de l'ErDD :

L'ErDD, comme nous l'avons vu, n'est pas l'exclusivité d'une seule discipline, mais peut être abordée sur un même sujet par différentes disciplines, ayant potentiellement chacune une accroche et une signification différente.

Des conflits peuvent dès lors naître de cette pluridisciplinarité. Mais pas seulement, l'ErDD en tant que question socialement vive, est potentiellement soumise à des conflits qui sortent du cadre scolaire. L'ErDD doit faire face à des points de vue externes au cadre scolaire : les points de vue individuels des élèves, l'influence de la sphère familiale et le point de vue sociétal véhiculé par les médias par exemple.

Quand les élèves arrivent en classe pour traiter du sujet, ce ne sont pas des boîtes vides, ils arrivent chacun avec leur propre bagage de perception, de motivation, d'engagement ou au contraire de saturation par rapport au sujet.

Le schéma suivant reprend les conflits potentiels entre les disciplines dans le cadre scolaire et en dehors de l'école avec les influences des perceptions acquises.

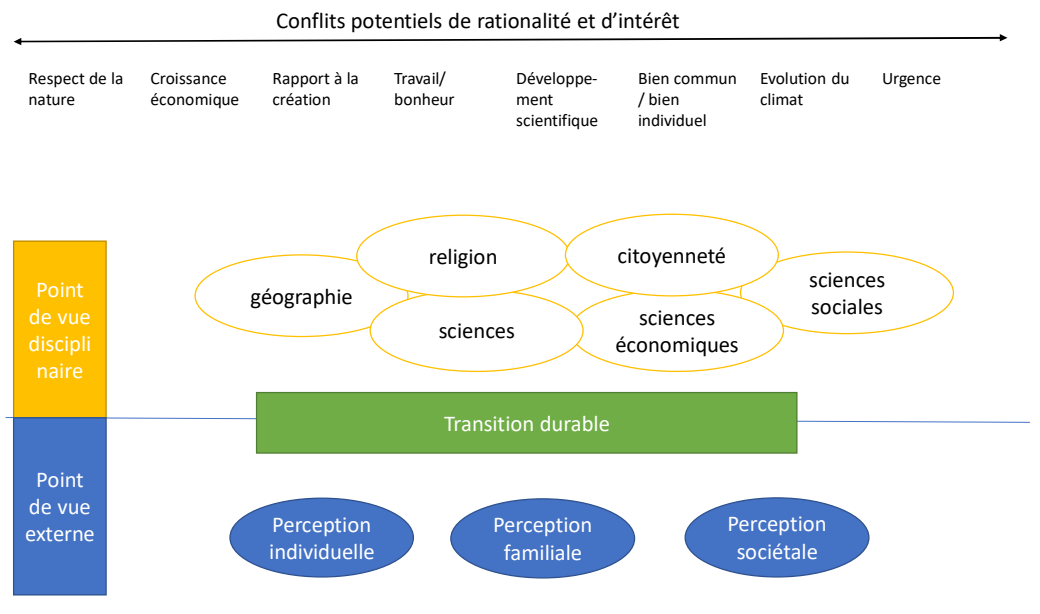


Figure 5 inspirée de Lange (2014) les points de vue et les conflits potentiels dans la transition durable

Comme le montre le schéma, l'enseignant va se trouver confronté à la fois aux influences et croyances des différentes disciplines sur un domaine d'étude non figé ou autrement dit en évolution constante mais en plus il devra tenir compte des perceptions que les élèves amènent avec eux. C'est aussi dans ce cadre que nous verrons par la suite l'importance de la prise en compte des préconceptions dans l'approche didactique de l'ErDD.

Synthèse : Les enseignants sont bousculés

- de par la nature évolutive de la discipline : ils n'ont pas de certitude par rapport à ce qui doit être enseigné.
- l'ErDD fait appel à des valeurs, ce qui peut être un facteur de motivation (alignement entre leurs valeurs personnelles et professionnelles) mais constitue aussi un risque de dérive vers un mode de pensée imposé et donc par conséquent une remise en cause de la notion de neutralité de l'enseignant.
- l'ErDD n'est pas cantonnée à un seul savoir disciplinaire, ce qui implique une nécessité d'ouverture et de collaboration avec les autres disciplines, parfois optionnelles.
- En dehors du croisement de discipline nécessaire se rajoute une autre dimension : celle de l'apprentissage au DD en dehors de l'école.
- l'ErDD remet en cause les didactiques plus traditionnelles pour aller vers une construction des savoirs, un apprentissage de la démarche critique face à des situations complexes et donc un rôle de guide pour l'enseignant vis-à-vis des élèves plutôt que de « maître ».

#### 4.5 Quelles sont les spécificités de l'ErDD

##### 4.5.1 Enseigner ou éduquer ?

Il existe trois modalités d'action pédagogique :

- Sensibiliser : ce qui correspond à favoriser une prise de conscience chez les élèves
- Enseigner : transmettre des connaissances, faire acquérir des méthodologies
- Eduquer : développer une compétence éthique et citoyenne. (Boyer & Pommier, 2005)

Pour Pellaud (2011), en France et en Suisse, l'enseignement a toujours fait cohabiter deux missions : celle de transmettre des savoirs et de rendre accessible aux élèves des connaissances et celle de participer à l'éducation des élèves de manière plus ou moins forte. On ne peut pas séparer les deux missions qui se chevauchent, mais la mission d'éducation est plus ou moins marquée en fonction de l'époque. Elle semble être cependant de plus en plus présente avec les « éducations à » qui sont apparues les dernières années en France et en Suisse (mais aussi en Belgique). Dans le cadre de l'ErDD, il est clairement fait mention d'« éduquer à » car on considère qu'il s'agit moins de transmettre des connaissances (enseigner) que d'aller vers une manière de se comporter dans le monde après avoir été mis en apprentissage avec des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoirs sur le savoir et savoirs conceptuels.

L'auteur fait aussi la différence étymologique entre savoirs et connaissances, pour en conclure que les connaissances sont incluses au sein des savoirs pratiques et théoriques. Le terme « incluses » signifie qu'elles n'en représentent qu'une partie. Par contre, les savoirs se nourrissent des connaissances. Enfin, le savoir fait référence à une « relation intime entre le sujet et l'objet », ce qui se prête plus à l'ErDD. Elle regrette pourtant que ce soient les connaissances qui soient valorisées par le système scolaire.

Elle en conclut qu'enseignement et éducation sont complémentaires, et que l'éducation a un lien avec des savoirs moins tangibles et donc plus difficiles à évaluer, ce qui participe à une difficulté d'appréhension de cette « éducation à » par les enseignants. (Pellaud, 2011)

##### 4.5.2 Une question socialement vive ?

Une question socialement vive peut être caractérisée de la manière suivante et exemplarisée par le développement durable comme suit

- « elle est vive dans la société » : le développement durable est considéré comme un enjeu pour la société, il fait débat, il est médiatisé (si bien que personne ne peut l'ignorer). Vis-à-vis des enseignants, il fait appel à leurs représentations sociales.
- « elle est vive dans les savoirs de référence » : le développement durable suscite des débats entre les spécialistes des champs disciplinaires, ou entre les experts.
- « elle est vive dans les savoirs scolaires » : le développement durable est d'autant plus « vif » au niveau des savoirs scolaires que la question est vive dans la société et entre les experts. Plus le concept est controversé, plus il fait débat, plus les savoirs sont déstabilisés et plus il entre dans cette notion de « vif ». (inspiré de Simonneaux & Legardez, 2011).

Les questions socialement vives (QSV) prennent place dans une « société postmoderne du risque » et entrent dans la problématique de la durabilité. Les QSV questionnent la position que l'enseignant peut adopter face à ces questions :

Neutralité exclusive	Les QSV ne doivent pas être abordées. Ce n'est seulement pas envisageable dans le cadre d'une école qui doit former des citoyens responsables et où les valeurs apparaissent dans l'enseignement aussi de manière implicite via les exemples choisis
----------------------	--

Partialité exclusive	Les QSV ne sont pas abordées que sous un seul angle visant à ce que les élèves adoptent une seule position
Impartialité neutre	Les élèves doivent être impliqués dans les questions débattues mais l'enseignant se doit de rester neutre pour ne pas influencer les élèves
Impartialité engagée	Les élèves sont confrontés à différentes positions dont celle de l'enseignant, qui sont débattues dans un climat de d'engagement civique.

En fonction de leurs habitudes ou convictions, les enseignants vont se diriger vers l'une ou l'autre position. (Simoneaux & Legardez, 2011)

C'est un choix de l'enseignant que de présenter des questions comme socialement vives, l'école ayant plutôt tendance à éloigner de telles questions. Le débat autour des QSV porte essentiellement sur les solutions à apporter et pas spécifiquement sur un débat explicite de la question. C'est dans un choix de formation d'un citoyen responsable que le débat autour de ces questions est introduit à l'école et intervient. Ce n'est pas la question en tant que telle qui est vive mais la manière dont on l'aborde. (Audigier, 2011)

Michel (2011) représente le DD en tant que QSV de la manière suivante :

« L'approche par les questions socialement vives permet de penser une articulation dans un espace à trois dimensions, entre une dimension objective liée à un objet d'éducation perçu dans un contexte territorial comme point d'appui des pratiques éducatives, et intégrant la dimension subjective de l'activité enseignante. »(Michel, 2011). L'ErDD n'est pas une nouvelle discipline mais elle remet en cause notre relation au monde, interroge la complexité des relations sociales, les valeurs, l'idéologie politique transmise par l'injonction sous-jacente. L'ErDD, en tant que QSV nécessite de l'enseignant de se décentrer du savoir académique pour aller vers un mode différent de production du savoir, un engagement dans l'action et un questionnement du sens.

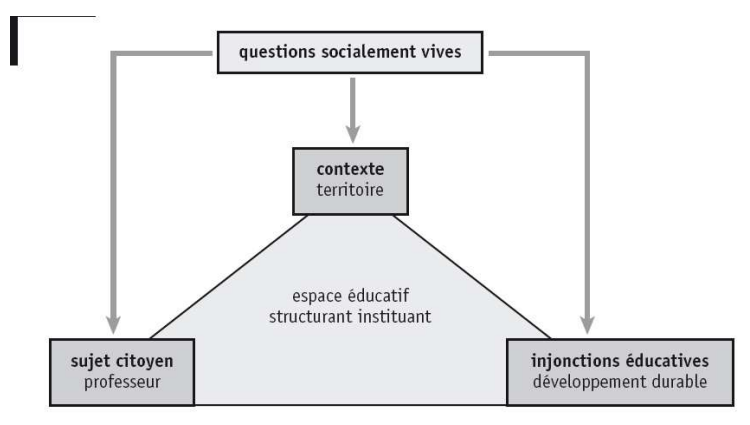


Figure 6 le triangle éducatif et structurant des QSV (Michel, 2011)

L'ErDD comme QSV interpelle l'école en raison de l'enjeu sociétal qu'elle véhicule. Elle remet en cause la forme scolaire traditionnelle : la société ne peut demander aux enseignants de porter seul cet enjeu. L'ErDD ne peut être vu que comme le « produit d'une construction » sur un territoire donné dont l'intérêt repose sur la démarche, l'approche retenue plutôt que sur le résultat.

Les « éducations à » en tant que QSV révèlent aussi la complémentarité des éducations « pour » et « par » le DD. Dans l'étude menée par Michel (2011), il en ressort que la dimension locale de l'action dans l'ErDD est prépondérante alors que la dimension citoyenne plus globale est moins présente. (Michel, 2011)

Face à ces QSV, l'enseignant se trouve confronté à un choix en termes d'approche : soit de verser dans la simplicité en laissant de côté les interrogations pour ne présenter que les savoirs existants, soit de prendre en compte la complexité et donc de mettre en avant le caractère relatif des savoirs existants. Cependant il faut éviter de relativiser un savoir tant qu'il n'aura pas été connu, compris et approprié. L'enseignant se retrouve donc à adapter une démarche où il commencera par s'appuyer sur des savoirs acquis, pour les mettre en perspective et les confronter à la réalité. Cette pratique implique un débat (Diemer & Marquat, 2014) dans lequel l'enseignant pourra adopter une des postures décrites plus haut. Le débat permet de poser les savoirs existants puis d'amener les élèves à exprimer leur opinion via une approche didactique appropriée que nous détaillerons plus après.

#### 4.5.3 Quelle place et quel rôle pour les disciplines ?

L'ErDD fait partie des « éducations à » qui par essence ne font pas référence à une seule discipline, et traitent de sujets de société transverses. L'ErDD est a-disciplinaire sinon cela reviendrait à réduire une question de société à une seule discipline. (Lange, 2014)

Face à ce besoin de faire travailler conjointement plusieurs disciplines, différents niveaux d'interactions sont évoqués : de la pluri, inter, et transdisciplinarité.

Dans un cadre de pluridisciplinarité, les disciplines conservent leur autonomie : elles vont travailler à une même problématique, le DD, avec leurs spécificités en débordant un peu de leur discipline. Cela aboutit à une vision juxtaposée de chaque discipline dans le but d'une réalisation commune. Pour que cela fonctionne, il faut que les enseignants de chaque discipline partagent des valeurs communes et aient chacun pour but une réalisation commune sinon l'exercice va se révéler frustrant.

Dans le cadre de l'interdisciplinarité, les disciplines ne sont pas plus simplement juxtaposées mais il y a une logique intégrative entre elles. Les élèves se retrouvent à traiter d'une problématique commune par le biais de plusieurs disciplines. L'auteur prend l'exemple de la réduction des déchets, problématique qui peut faire intervenir : l'écologie, l'économie, la gestion, la mécanique. Les élèves vont pouvoir acquérir une vision élargie de la problématique. L'interdisciplinarité fait intervenir des principes d'intégration de disciplines qui se complètent, de collaboration entre elles via un dialogue qui permet de résoudre une question commune et finalement un principe de synthèse qui donne une nouvelle vision de la réalité à la lumière des différentes disciplines.

La transdisciplinarité va encore plus loin. Elle vise à construire ses propres contenus et processus afin de saisir une « réalité multidimensionnelle ». Sa mission est de créer des ponts entre les disciplines mais pas simplement pour les relier mais plutôt pour les bousculer et faire émerger une compréhension nouvelle. Sa finalité est la compréhension du monde présent via trois piliers : les multiples niveaux de la réalité, la logique du tiers inclus unifiant<sup>16</sup> et la complexité rendant impossible de décomposer le sujet d'étude en unités simples. Pour l'ErDD, cela signifie la mise en place d'un modèle transdisciplinaire caractérisé par une prise en compte de la complexité, d'une approche systémique et d'une démarche réflexive. (Diemer, 2014)

De son côté, Lange (2014) va plus loin dans la définition de l'interdisciplinarité : une interdisciplinarité basée sur les disciplines pour en dépasser les limites en vue de répondre à une question théorique ou une interdisciplinarité dont le moteur est la résolution d'un problème concret. Il souligne dans l'interdisciplinarité, la nécessité d'un cheminement commun entre les disciplines pour aboutir à une

---

<sup>16</sup> Qui par sa présence unifiante répond à un des impératifs de l'unicité de la connaissance. Via la transdisciplinarité, les nouveaux contenus ne font qu'un.

élaboration commune. La transdisciplinarité serait alors la forme la plus aboutie de l'interdisciplinarité pour faire coopérer les disciplines entre elles dans le sens où elle fait appel à des schèmes cognitifs et transversaux. Au-delà des questions théoriques, il s'interroge sur la faisabilité de telles approches dans le cadre scolaire. (Lange, 2014).

Les différents niveaux de collaboration, élaboration, co-construction entre les disciplines, même si nécessaires dans le cadre du DD, ne relevant pas d'une seule discipline, font apparaître un niveau de complexité qui semble bien insurmontable dans le cadre actuel de l'enseignement.

Les différents niveaux de disciplinarité sont représentés par l'auteur comme suit (Diemer, 2014)

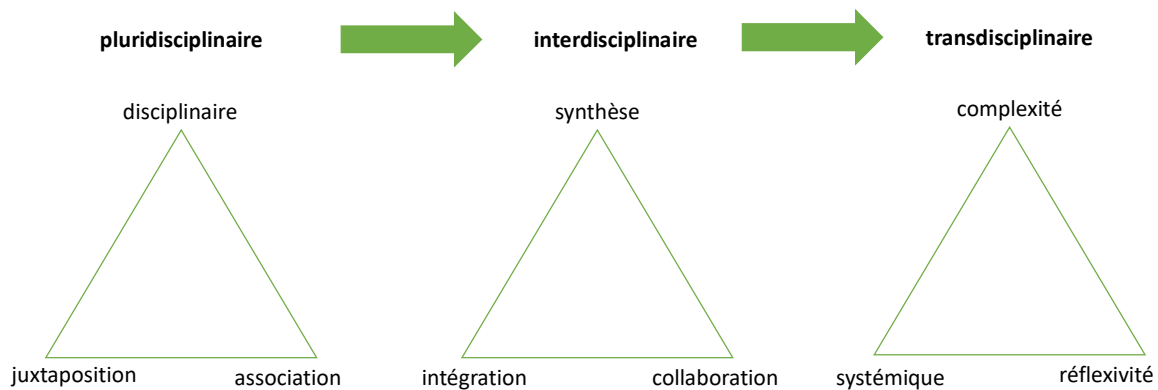


Figure 7 : les différents stades de la disciplinarité (Diemer, 2014)

#### 4.6 Quels savoirs et quelles compétences pour l'ErDD

L'ErDD est considérée comme une éducation provenant d'une injonction politique internationale. C'est pour cette raison que j'ai choisi d'analyser les compétences autour de l'ErDD d'abord via les publications de l'UNESCO.

##### 4.6.1 De l'Unesco

###### 4.6.1.1 *Des compétences transversales essentielles*

Les compétences transversales essentielles de l'UNESCO visent à permettre aux élèves de devenir des citoyens de la durabilité. Les citoyens de demain doivent être formés à un monde complexe, aux nombreux défis, à un rythme de changement qui s'accélère et ont dès lors besoin d'une éducation tout aussi ambitieuse en terme de compétences :

- « Compétence sur le plan de l'analyse systémique : capacité de reconnaître et comprendre les relations, d'analyser des systèmes complexes, d'appréhender la manière dont les systèmes s'inscrivent dans différents domaines à différentes échelles, et de prendre en compte les éléments d'incertitude.
- Compétence sur le plan de l'anticipation : capacité de comprendre et d'évaluer de multiples futurs possibles, probables et souhaitables, de forger ses propres visions du futur, d'appliquer le principe de précaution, d'apprécier les conséquences de telle ou telle action, et de prendre en compte les risques et les changements.
- Compétence sur le plan normatif : capacité de comprendre et analyser les normes et les valeurs sur lesquelles reposent ses propres actions, et de négocier les valeurs, les principes, les objectifs et les cibles relatifs à la durabilité, dans un contexte de conflits d'intérêts et de compromis, de connaissances incertaines et de contradictions.
- Compétence sur le plan stratégique : capacité de concevoir et mettre en œuvre collectivement des actions innovantes qui accroissent la durabilité au niveau local et au-delà.
- Compétence sur le plan de la collaboration : capacité d'apprendre des autres, de comprendre et respecter les besoins, les points de vue et les actes d'autrui (empathie), de comprendre les

autres, de nouer des liens avec eux et de leur prêter attention (leadership empathique), d'apaiser les conflits au sein d'un groupe et de faciliter la résolution des problèmes sur la base de la collaboration et de la participation.

- Compétence sur le plan de la réflexion critique : capacité de remettre en question les normes, les pratiques et les opinions, de réfléchir à ses valeurs, perceptions et actions propres, et de prendre position dans le discours sur la durabilité.
- Compétence sur le plan de la connaissance de soi : capacité de réfléchir à son propre rôle au sein de la communauté locale et de la société (de la communauté mondiale), d'évaluer sans cesse ses propres actions et d'en approfondir les motivations, et de maîtriser ses sentiments et ses désirs.
- Compétence sur le plan de la résolution intégrée des problèmes : capacité générale d'appliquer différents cadres de résolution à des problèmes de durabilité complexes et de concevoir, pour y répondre, des options viables, inclusives et équitables, promouvant le développement durable, en combinant les compétences susmentionnées. » (Unesco, 2017)

#### 4.6.1.2 *Des objectifs d'apprentissage aux différents ODD.*

L'UNESCO propose aussi pour chaque ODD des objectifs d'apprentissage déclinés en trois volets :

- « La sphère cognitive comprend les connaissances et les compétences en matière de réflexion étant nécessaires afin de mieux comprendre les ODD et les obstacles à leur réalisation.
- La sphère socio-émotionnelle inclut les compétences sociales qui permettent à l'élève de collaborer, négocier et communiquer en vue de promouvoir les ODD ainsi que la capacité de réflexion sur soi-même et sur ses valeurs, attitudes et motivations qui lui permettent de gagner en maturité.
- La sphère comportementale comprend les compétences liées à l'action. » (Unesco, 2017)

#### 4.6.2 Les savoirs, savoir-faire, savoir-être pour une ErDD proposé par le guide méthodologique pour l'enseignement

Le guide précise que pour trouver sa place, l'ErDD se doit de proposer des savoirs et des compétences qui font sens au sein de l'enseignement. L'ErDD a pour objectif d'être utile en tant que futur citoyen et peut servir d'outil de contextualisation aux disciplines instituées. Il y a comme une nécessité de didactiser l'ErDD pour sa reconnaissance tout en sachant que tous les apprentissages de l'ErDD n'entrent pas forcément dans la case scolaire.

##### 4.6.2.1 *Les savoirs*

Le guide reconnaît le caractère non stabilisé des savoirs qui implique débat, déconstruction des idées reçues. L'idée est donc plutôt d'amener les élèves à éveiller leur esprit critique par rapport aux idées erronées ou aux idéologies véhiculées par le DD. On parle moins de savoirs disciplinaires, que de donner des clés de connaissances aux élèves pour pouvoir agir. Ce sont le développement d'attitudes, la compréhension des réalités du monde, la connexion entre les contenus et l'ancrage dans la réalité qui sont visés par l'ErDD.

##### 4.6.2.2 *Les compétences*

Les compétences sont délibérément tournées vers l'action : « développer des habiletés et des stratégies d'action ». Il s'agit de développer l'esprit critique, considérer le monde comme un système complexe, de comprendre l'interdépendance des systèmes mais aussi de penser à différentes échelles. Le guide note aussi que l'ErDD n'est quasiment pas cité dans les programmes si ce n'est en géographie. Le thème n'y trouve pas son importance d'ailleurs, cependant les liens larges et flous qu'entretient l'ErDD avec les autres disciplines permet aussi d'ouvrir des portes.

Le guide reprend finalement les compétences données par l'UNESCO en 2004 pour « un engagement fructueux dans une société viable » :

- « la réflexion critique et créatrice,
- la communication orale, écrite et graphique,
- la collaboration et la coopération,
- la gestion des conflits,
- la prise de décisions, la résolution de problèmes et l'établissement de projets,
- le recours à une technologie appropriée - les médias, les technologies de l'information et de la communication (TIC),
- la participation à la vie et à l'action civiques,
- l'évaluation et la réflexion ». (Unesco-DEDD, 2004)

Les compétences de 2004 de l'UNESCO reprises dans le guide semblent plus faciles à opérationnaliser que celles de 2017.

#### 4.6.3 Des compétences orientées vers le processus

En partant des cinq méta compétences du développement durable:

- systémique
- prospective
- éthique et responsabilité
- changement
- collectives,<sup>17</sup>

l'auteur rajoute la notion de complexité au centre du modèle. Il considère que toutes les compétences sont interconnectées les unes avec les autres. Cette vision entre dans une démarche holistique et dynamique pour assurer la cohérence du système. Pour chaque compétence, il indique un degré de changement possible en référence à Lange (2014) : « amélioration, atténuation, adaptation et transformation » qui font référence à l'objectif premier de l'ErDD de générer un changement chez l'apprenant. (Mulnet, 2014)

La compétence « prospective » apparaît clairement dans ce modèle et moins dans les précédents alors qu'elle est décrite par l'auteur comme indispensable pour penser les temps futurs, ou du moins intégrer différentes échelles de temps, considérer le caractère réversible ou non des changements pour ensuite imaginer des scénarios de changement. (Mulnet, 2014) Cette compétence se retrouve dans les approches didactiques que nous verrons dans le prochain chapitre.

##### 4.6.3.1 Les comportements

Le changement des comportements est une des finalités de l'ErDD. Pourtant ce n'est pas chose simple, que d'arriver à changer durablement les comportements, comme le reconnaît l'UNESCO en 2002 par rapport à l'ErE. Selon l'UNESCO : « l'objectif de l'éducation au développement durable est de faire la promotion de valeur et de l'éthique à travers l'éducation à différents niveaux pour avoir un impact sur le style de vie et le comportement et ainsi aider à construire un futur soutenable ». Pourtant, la sensibilisation à une question ne suffit pas à faire changer les comportements, il faut leur donner les compétences nécessaires pour participer à la transformation de la société.

---

<sup>17</sup> Définies par la commission Compétences Développement Durable de la Conférence des Présidents d'Université et des grandes écoles



#### 4.7 Quelles sont les didactiques adaptées à l'ErDD?

##### 4.7.1 Behaviorisme, éco-gestes, attitudes et comportements responsables.

Une des questions que se pose la littérature est de savoir si l'ErDD se limite à poser des éco-gestes. Les éco-gestes ont l'avantage d'être concrets, de ne pas être remis en question, mais la question se pose aussi d'une réelle et pérenne transformation de l'apprenant.

Sensibiliser les élèves aux problématiques du DD ne suffit pour leur faire changer leur comportement. Les habitudes sont le plus grand obstacle au changement de comportement en général. En raison de leur caractère automatique, acquis, il est très difficile de les modifier. L'ErDD a pour but de donner de bonnes habitudes et donc de transformer les anciennes habitudes en de nouvelles, automatiques et favorables au DD. Cela revient à s'interroger sur les déclencheurs du comportement et d'agir sur celui-ci. Il existe quatre types de variables qui entrent en compte dans la mise en place d'un comportement ayant un impact sur l'environnement :

- « Les facteurs attitudinaux (normes personnelles, croyances valeurs)
- Les influences externes ou contextuelles (influence sociale, coût d'un comportement)
- Les capacités personnelles (connaissances, pouvoir économique)
- Les habitudes préexistantes. »( Stern, 2000 cité par Djegham et al., 2006)

Les habitudes ancrées constituent l'élément le plus déterminant dans le changement d'un comportement. Pour cela, les auteurs proposent quatre pistes pour engager des modifications de comportement : l'autorité, la persuasion, l'influence sociale et les techniques comportementales. Dans le cadre scolaire, ce sont les techniques comportementales qui sont les plus appropriées. L'autorité ne se révèle efficace que quand elle est constamment présente, et même si l'influence sociale et la persuasion peuvent avoir un impact sur les intentions environnementales, les habitudes sont souvent plus fortes. Dès lors, les techniques comportementales restent la seule piste à exploiter à la lumière de l'ErDD et de la théorie de l'engagement vers des changements de comportement. Ce serait par l'intermédiaire de l'engagement que les comportements visés et impulsés par l'école seraient mis en place dans le quotidien. Le lien entre attitudes et comportements est renversé par les partisans de la théorie de l'engagement. Un contexte d'engagement permet de poser des actes qui changeront ensuite les attitudes et les comportements. Dans ce cas présent, les idées ne précèdent pas les actes, les actes précèdent les changements de comportement. (Djegham et al., 2006)

Pellaud (2011) représente aussi ce qui peut conduire à l'action et donc au changement. Là encore, les connaissances, la sensibilisation, la conscience des conséquences ne sont pas les facteurs les plus efficaces pour mener l'action. Ce sont les « savoir-agir » les conséquences de l'empreinte, les actes préparatoires et les projets participatifs qui classés dans un ordre crescendo peuvent conduire à l'action et donc au changement.

Les connaissances liées à l'empreinte écologique de chacun ramènent la problématique mondiale à un niveau individuel qui est plus propice pour passer à l'action. Peu de personnes sont conscientes que leur mode vie a une incidence calculable sur la planète, ce que l'on appelle empreinte écologique. L'empreinte écologique permet de cerner le problème sous un autre point de vue et permet d'éviter que chacun se sente comme la petite goutte d'eau perdue au milieu de l'océan, et démotivé à enclencher une démarche de transition. (Pellaud, 2011) Par la réduction de l'empreinte écologique de chacun, ce sont des gestes du quotidien qui sont posés et permettent d'aller vers un objectif de viabilité. Les écogestes ont le mérite d'être faciles à mettre en place. Si l'on se place dans la théorie de l'apprentissage par le succès, les écogestes permettent de se lancer dans une démarche, de faire des petits pas pour prendre confiance et aller ensuite plus loin. Il ne faut pas cependant se contenter de ces petits gestes. (Pellaud, 2011)

Même si les éco-gestes ne sont pas à négliger, et sont faciles à appréhender par l'enseignant, l'enseignement par le changement de comportement seul (de type behavioriste) n'est pas suffisant

pour assurer la pérennité du geste qui pourra à son tour être remplacé par un autre usage ou un autre comportement. De plus l'éco-geste renvoie la responsabilité au niveau de l'individu, ce qui est culpabilisant et n'est maintenu que dans un cadre de contrôle de l'action écologique. (Lange, 2014)

Une manière de sortir de cette responsabilité personnelle est de mettre en place un engagement public via un spectacle ou une exposition, qui permet de présenter son engagement devant témoin avec d'autres. Cela permet aussi de faire en sorte que les actes qui découlent de cet engagement soit valorisés plus largement de manière positive. Comme pour les écogestes, l'expérience positive de l'engagement par des actions est importante, tout comme la présentation de l'engagement de manière artistique et positive peut ainsi le rendre attirant aux yeux des autres et donc fédérer. C'est aussi le but des démarches Agenda 21 (puis école durable maintenant) de se mettre ensemble à l'échelle de l'école dans notre cas (professeurs, éducateurs, élèves, personnel administratif) pour mettre en place des projets collaboratifs, ce dont nous parlerons plus loin dans le chapitre sur la démarche « école durable ». (Pellaud, 2011).

#### 4.7.2 Prendre en compte les préconceptions et les schèmes existants

Dans toute démarche de changement, que ce soit au niveau des comportements, des valeurs ou au niveau cognitif, il a une nécessité d'apprentissage qui fait l'objet d'un mécanisme complexe. On retrouve dans le processus d'apprentissage les notions de conception et de préconception qui sont au centre des apprentissages complexes. Nous sommes influencés par notre environnement, notre manière de raisonner et notre personnalité. Les conceptions que nous avons développées sont bien plus que des représentations mentales, elles se situent au niveau des modes de raisonnement, de réseaux de référence et de signifiants divers. Ces concepts sont influencés par notre vécu, notre environnement et notre manière affective de réagir. Les conceptions sont rarement explicites, n'apparaissent que dans certaines situations et se révèlent par un comportement, une image. (Pellaud, 2011)

C'est ce que représente la figure ci-après reprise par Pellaud (2011): nos ressentis, symboles, raisonnements inconscients, connaissances, conceptions, valeurs apparaissent à travers nos attitudes, gestes, connaissances, etc. de manière implicite. Les environnements auxquels nous sommes confrontés influencent nos conceptions, connaissances, raisonnements inconscients, tous les éléments qui nous permettent de donner du sens au monde.

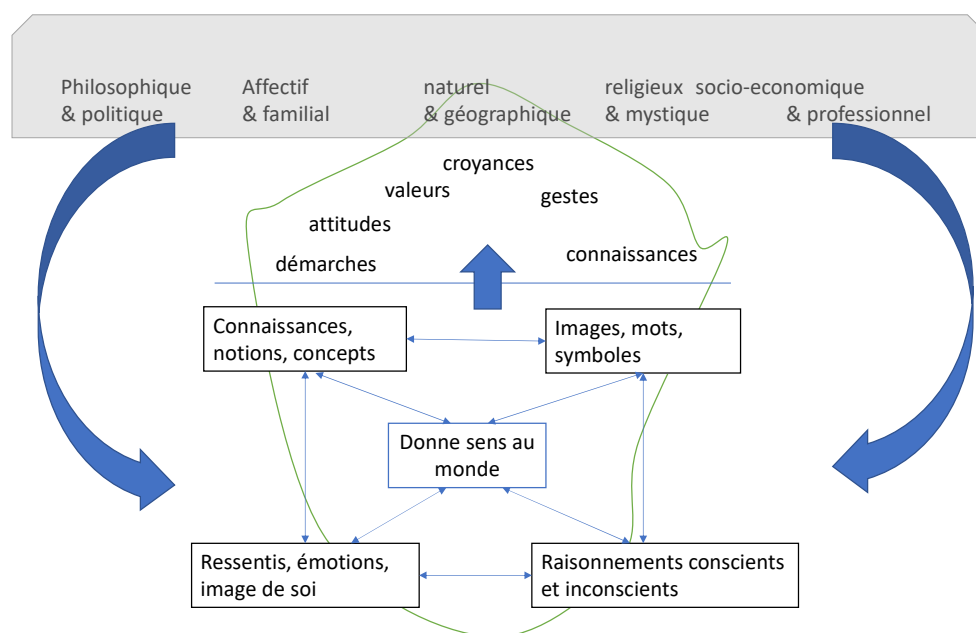


Figure 8 : l'iceberg des représentations de développement durable ( Pellaud, 2011)

Face à la problématique du DD qui demande à l'apprenant de mettre en place des changements sur la base de connaissances non stabilisées et d'un concept non consensuel, les conceptions se trouvent bousculées dans la phase de transition entre les conceptions initiales et les nouvelles qui sont à construire. Cette déstabilisation est d'autant plus forte que les conceptions sont des constructions personnelles qui touchent à nos émotions et à nos valeurs. (Pellaud, 2011)

L'enseignant se trouve alors confronté à ce qui apparait en termes d'attitudes, de démarches, à ce qui est visible mais se doit d'aller chercher plus loin dans les préconceptions des élèves pour atteindre ce qui permet de construire ce qui fait sens et donne sens au monde à l'élève.

En approfondissant le sujet des préconceptions, Peltier et Mayen (2017) évoquent le schème du DD, en repartant de la définition de Piaget (1973) et de Vergnaud (2011). Le lien avec les paragraphes précédents provient du fait que Vergnaud part du principe que les schèmes reposent sur des conceptualisations implicites. Par conséquent, le rôle de l'éducation est de rendre ces conceptualisations explicites pour pouvoir les développer ou les transformer. Il s'agit de faciliter, ou de construire le passage de la conception implicite à la coordination conceptuelle pouvant générer des « opérations mentales reliées par des opérations signifiantes ». Pour enseigner le schème de la durabilité, il est donc nécessaire de passer entre les différents niveaux du schème de la durabilité : du niveau méta au niveau micro pour une mise en œuvre concrète.

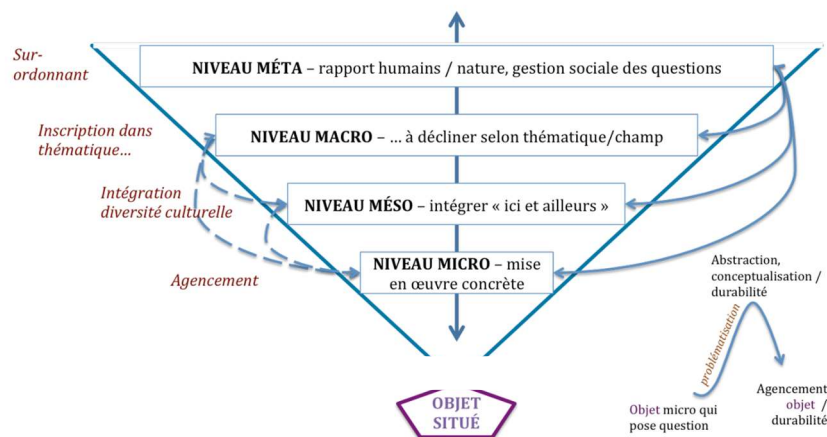


Figure 2 – Le schème sur-ordonnant de la durabilité

Figure 9 : le schème sur-ordonnant de la durabilité (Peltier & Mayen, 2017)

Ce qui revient à dire que pour penser durabilité en actes, il faut aussi penser durabilité aux autres niveaux et que l'on ne peut pas faire l'économie de penser au-delà de l'immédiat. C'est en réordonnant et en organisant le schème de la durabilité que les schèmes qui se situent aux niveaux inférieurs se mettent en place. (Peltier & Mayen, 2017)

Cette théorie des schèmes fait écho à la mise en place d'écogestes et à la modification des comportements dans un contexte d'engagement ou de savoir-agir liés à des processus participatifs vu au chapitre précédent. La théorie des schèmes laisserait à penser que le contexte ou le projet ne sont pas des conditions suffisantes pour ancrer le changement de comportement et qu'il faut des aller-retours entre les différents niveaux pour que le changement au niveau du schème et du comportement ait lieu.

#### 4.7.3 Trouver les moyens de déconstruire / reconstruire les préconceptions

En lien avec la présence de ces schèmes ou conceptions préexistantes, il s'agit ensuite de découvrir comment les déconstruire pour les reconstruire différemment.

L'apprentissage doit alors être vu comme une mise en relation, comme des liens à tisser, des prises de recul, des temps de remise en question des habitudes et des modes de pensée connus pour finalement trouver ce qui va générer la transformation dans un but de déconstruction/ reconstruction.

L'enseignant, comme dans le modèle constructiviste, est un accompagnateur de l'acte d'apprendre et doit mettre les élèves en situation favorable d'apprentissage. (Pellaud, 2011)

Pellaud (2011) les présente comme étant les suivants :

- « Trouver du sens aux savoirs abordés, être motivé
- Se confronter, être perturbé
- Avoir confiance en soi, oser se « lâcher »
- Savoir imaginer, oser innover
- Elaborer, réfléchir sur ses propres savoirs
- S'approprier des aides à penser
- Pouvoir mobiliser ses savoirs » (Pellaud, 2011)

Le DD incite à prendre en compte la complexité en fonction de deux aspects :

- l'incertitude faisant référence à l'irruption du désordre dans le savoir qui fait référence à l'entropie et a permis entre autres de faire naître l'économie écologique,
- et le besoin de prendre en compte des contradictions, de les confronter et de les intégrer.

La complexité nous fait comprendre que tout est lié et que nous ne pouvons pas échapper à l'incertitude. (Diemer & Marquat, 2014)

Edgar Morin, cité par Diemer & Marquat (2014) décrit l'approche de la complexité selon trois principes nécessaires :

- « Le principe dialogique » : qui renvoie au principe écosystémique – coexistence de ce qui peut être contraire et complémentaire
- « Le principe récursif » : le résultat d'un processus est à la fois cause et conséquence de qui le génère – penser en mode de boucles
- « Le principe hologrammique » : « je ne peux concevoir le tout sans concevoir les parties et je ne peux concevoir les parties sans concevoir le tout » Pascal – on ne peut comprendre l'un sans l'autre et réciproquement, ce qui doit aussi être appliqué au mode de pensée et pas seulement à l'objet d'étude.

L'enseignant est alors responsable de faire des aller-retours entre savoirs et incertitudes, le tout et les parties ainsi que les causes et les conséquences. (Diemer & Marquat, 2014)

L'analyse systémique vient compléter la pensée complexe. Les deux approches reviennent souvent dans l'approche de DD (cf UNESCO par exemple). Cela permet d'aborder la controverse autour du DD, des questions socialement vives et de fournir les compétences aux élèves du comprendre pour l'agir.

La complexité, face à l'incertitude et le désordre qui en découle, cherche à intégrer tout ce qui pourra mettre de l'ordre et de la précision dans la connaissance. La complexité cherche à faire dialoguer des disciplines, d'abord cloisonnées, mais ne prétend pas atteindre la complétude. C'est en cela qu'elle a une démarche multidimensionnelle. (Diemer, 2014)

Pour Edgar Morin cité par Diemer 2014, la théorie systémique a trois vertus :

- « elle met au centre de la théorie, une unité complexe, un tout qui ne se réduit pas à la somme des parties
- Elle conçoit la notion de système, non comme une notion réelle ou formelle mais comme une notion ambiguë ou fantôme

- Elle se situe à un niveau transdisciplinaire, qui permet à la fois de saisir l'unicité de la science et la différenciation des sciences » (Morin cité par Diemer, 2014)

La théorie systémique fait des liens entre les disciplines et de par la notion d'ouverture oblige les disciplines à dialoguer entre elles. Habituellement les disciplines raisonnent en système clos et ne prennent en compte les déséquilibres venus de l'extérieur que pour retourner à une situation d'équilibre interne. L'auteur mentionne comme exemple l'hypothèse de « toutes choses égales par ailleurs » en économie qui fait aussi référence à un système clos, où l'offre et la demande s'équilibrent naturellement. Cependant, pour lui, la constance (dans le sens de survie) d'un milieu, qu'il soit biologique, physique, écologique ou socioéconomique ne s'explique pas par l'état d'équilibre mais plutôt par les flux extérieurs qui l'alimentent et lui permettent de ne pas déprimer.

Il en découle que le système ne peut s'étudier qu'en considérant son interaction avec l'environnement (les flux extérieurs) et que les lois du vivant ne sont pas régies par l'équilibre mais par un déséquilibre contrôlé, qui assure la survie du système.

Ce qui rend l'approche de la complexité si ardue, c'est le fait qu'elle implique interactions, incertitudes et contradictions. Cependant comme le souligne Meirieu (2015), la pensée complexe ne signifie pas pensée compliquée. La pensée complexe a pour but de mettre en relation, de nous permettre d'agir sur une des parties du système pour en modifier le tout et donc d'offrir une multiplicité d'actions. Ce qui semble compliqué est en fait une chance de pouvoir agir. (Meirieu, 2015)

En lien avec le rapport Meadow, l'auteur applique la pensée complexe et la théorie systémique au DD. L'ErDD part du principe qu'il est impossible de décomposer un problème en une somme de choses simples, tout comme on ne peut décomposer l'ErDD en une approche par disciplines juxtaposées, et qu'il faut à la fois penser de manière linéaire les causes et les effets rencontrés, mais aussi en termes de boucles pour identifier les effets de retour.

L'ErDD permet, via l'approche de la pensée complexe, aux jeunes d'appréhender le monde complexe dans lequel ils évoluent, de les inciter à changer de comportement, d'appréhender le monde de manière multidimensionnelle et donc multidisciplinaire. Cependant, il convient d'avoir une approche au-delà de la multi, pluridisciplinarité pour faire réellement dialoguer les disciplines et construire un nouveau savoir. (Diemer, 2014)

#### 4.7.4 La multiréférentialité

Lange (2014) propose d'appliquer au DD la démarche de la multiréférentialité. L'intérêt de l'approche réside en le fait qu'elle permet un questionnement pluriel qui s'applique à différentes disciplines. Les différents points de vue coexistent entre eux dans le sens où ils gardent leur originalité et leur vision singulière, mais ils servent ensemble à construire des îlots multiréférentiels. La démarche permet de faire cohabiter des rationalités différentes, qui peuvent être conflictuelles entre elles et d'accepter le caractère non stabilisé et non abouti des connaissances sur le sujet. Cette démarche s'applique à des enjeux sociétaux ou à des questions socialement vives qui demandent la construction d'un raisonnement à partir de variables potentiellement opposées (économie et environnement par exemple). Il s'agit non pas de construire des nouveaux savoirs mais d'instaurer une démarche d'investigations interprétative, en laissant cohabiter les différents points de vue.

Dans le contexte de l'ErDD, les divisions, les tensions et les désaccords peuvent alors être surmontés. D'une forme de relations conflictuelles peuvent surgir des solutions innovantes si l'espace de réflexion et d'investigation le permet. (Lange, 2014)

Ainsi, Lavelle (2006) propose dans cette démarche d'entrer dans une phase de déconstruction du discours de la discipline. Pour se faire, il s'agit de prendre conscience des rationalités à l'œuvre, des conflits qui en découlent, ainsi que des paradoxes cognitifs, économiques, idéologiques, démocratiques et éthiques qui se déploient autour de ces contradictions. Les enquêtes menées

permettent des détours réflexifs. L'approche multi-référentielle dans le cadre de l'ErDD peut être considérée comme une méthode pour mener des investigations systémiques, permettant une approche réflexive pour explorer les changements et la complexité. Cela permet une problématisation collective des enjeux de durabilité rencontrés, dans le but d'agir (Figure 10):

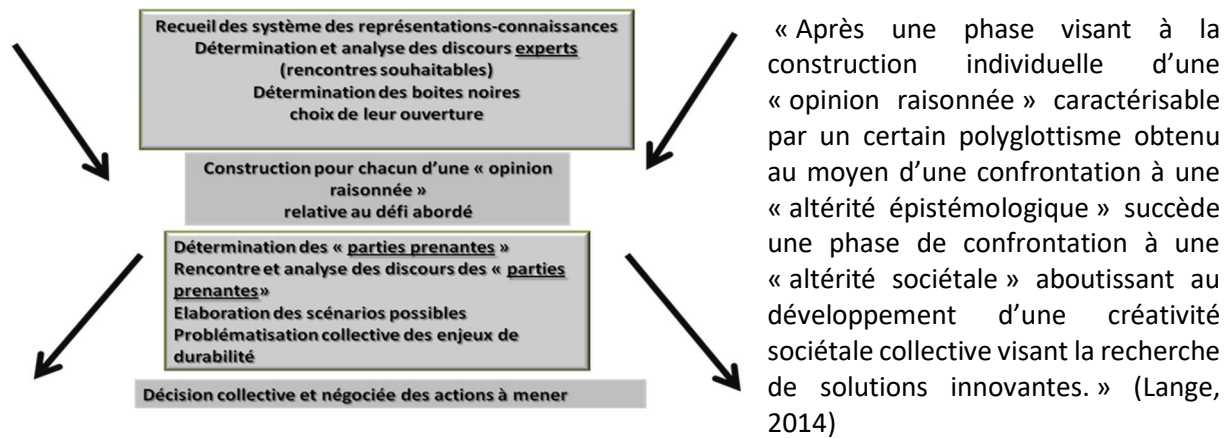


Figure 10 : Scénario possible pour une démarche d'investigation multiréférentielle d'enjeux (modifié de Kalali, Therriault, & Bader, 2019; – par Lange J.-M, 2014)

L'intérêt de cette démarche est de reconnaître les différents points de vue entre les disciplines sans jugement et de faire progresser la réflexion dans le but d'une problématisation et d'une définition des actions à mener.

#### 4.7.5 Le débat comme cadre d'apprentissage

L'ErDD en tant que QSV se prête au débat compte tenu des points de vue qui peuvent être divergents aux niveaux des disciplines mais aussi en raison de la construction identitaire de chacun en fonction des influences du milieu.

Le débat présente aussi pour l'ErDD l'intérêt de sortir du cadre normatif prescrit par les organismes internationaux, de prendre un recul par rapport aux écogestes préconisés et d'inciter à la problématisation des questions posées par l'ErDD. C'est en relation avec ces besoins que l'approche didactique de l'ErDD doit être pensée, afin que l'éducation soit un outil d'émancipation pour les élèves et non de formation. (Barthes, 2017)

L'ErDD a pour objectif de développer la pensée critique des apprenants et cherche en même temps à éveiller leur attention pour la durabilité et donc d'orienter leur pensée vers plus de durabilité. Le débat devrait au contraire permettre de faire émerger des pensées inattendues et différentes de l'attendu de l'enseignant ou de la pensée principale sur la durabilité. (Awais, 2017)

Le débat entre pairs est considéré comme une approche didactique participative qui permet de traiter d'une question ouverte, ici concernant la durabilité. L'intérêt du débat consiste d'abord en la préparation de la position argumentée qui nécessite une assimilation de connaissances afin de pouvoir se forger une opinion propre et intervenir dans le débat avec des arguments fondés. En dehors de l'aspect cognitif, le débat présuppose aussi une attitude d'écoute envers le camp opposé, une attitude coopérative en cas de préparation conjointe des arguments et une responsabilisation par rapport à l'examen de la question posée. L'enseignant responsabilise les élèves dans leur phase de préparation et lors de la réalisation du débat. L'enseignant peut mettre à disposition des documents dans le cadre du débat ou considérer le débat comme consécutif à un cours donné. Le rôle de l'enseignant est alors d'institutionnaliser les savoirs rencontrés lors de l'apprentissage.

En conclusion d'une expérience d'observation d'un débat en classe de géographie sur le thème du pétrole, Awais (2017) conclut de manière mitigée par rapport à l'expérience : les positions débattues

par les élèves sont fictives, les savoirs amenés ne sont pas nécessairement institutionnalisés et finalement l'exercice se consacre plus à la forme qu'au fond. Elle en conclut que la méthode du débat peut fonctionner et amener une vision interdisciplinaire mais que certaines conditions sont requises : le statut du savoir, la démarche et l'institutionnalisation des connaissances comme résultant des débats et non comme connaissances préalables. (Awais 2017).

Par rapport aux positions défendues et à l'investissement des élèves, Simmoneaux (2003) a comparé le débat conventionnel avec le jeu de rôles sur un même sujet. Dans le cas du débat, les élèves ont dû se forger eux-mêmes leur opinion, alors que dans le jeu de rôles, leur fiche descriptive leur présentant leur position et des informations renforçant leur position. L'auteure a remarqué dans que dans le cadre du débat les prises de paroles sont plus longues, les positions plus argumentées car les élèves ont construit leur position, alors que dans le jeu de rôle les élèves ont respecté leur fiche et ont par contre usé de plus de formules rhétoriques (ironie par exemple) pour faire asseoir leur opinion, donc en insistant plus sur la forme que sur le fond. (Simmoneaux, 2003)

Le débat participatif tel que présenté dans l'outil « prenons soin de la planète » propose de répondre par le débat participatif aux objectifs classiques de débat constructif, participatif et inclusif par la recherche du consensus et la prise de parole par tous directement ou indirectement mais aussi de dégager des priorités portées par l'ensemble du groupe et proposer des pistes de réalisation d'idées. Les élèves sont invités aussi à être acteurs de leur apprentissage, à défendre leurs opinions personnelles dans un climat d'écoute et où l'enseignant a un rôle de facilitateur qui sera capable de mettre en œuvre un climat propice au débat, de réagir aux idées des élèves pour prolonger le débat sans juger et d'être le garant des règles.

Les propositions que je retiens dans le cadre de l'ErDD (et ce par rapport à la taille d'un groupe classe) sont la banque de questions et la fresque en amont, puis le débat en étoile et le world café pour la discussion proprement dit :

- La banque de questions : chaque participant prend le temps individuellement pour réfléchir et écrire une question qui l'interpelle par rapport au thème proposé. Ensuite chaque question est tirée au sort et discutée pour en comprendre la teneur et non pour y répondre. Le but est de réfléchir à une problématique pour la reformuler et l'approfondir par la suite. (Monde Pluriel, 2016)
- La fresque : en réponse à une problématique et par groupe, les élèves écrivent, dessinent, réagissent au thème sur un panneau. Chaque élève prend ensuite le temps de regarder la réalisation commune pour réfléchir à une question à poser aux autres dans la bienveillance afin d'approfondir la problématique. Là aussi, l'exercice de la fresque peut se faire en amont d'un débat pour découvrir et approfondir le sujet. Par rapport à la banque de questions, la fresque peut faire appel à d'autres représentations pour évoquer le sujet. (Monde Pluriel, 2016)
- Le débat en étoile a pour but de construire une position commune sur une thématique ou une question donnée (on parle aussi d'intelligence collective) à partir d'un groupe.
  - Les participants prennent d'abord le temps de réfléchir à une anecdote, une question, une idée que le sujet génère en eux. Cette idée est partagée en groupe. Le groupe choisit le thème qu'il abordera avec les autres groupes et le rapporteur du premier tour.
  - Lors des partages entre rapporteurs, les autres membres du groupe écoutent et prennent des notes.

- Quand le rapport revient, la discussion se poursuit en groupe d'abord dans une phase d'analyse de la problématique, avant de désigner un deuxième rapporteur pour le second partage.
- Puis finalement la dernière phase se porte sur des propositions de solutions qui seront partagées par un troisième rapporteur et mises en commun.
- La mise en commun finale peut permettre ensuite aux participants de proposer une action concrète à leur établissement. (Monde Pluriel, 2016)
- Le world café a pour but de permettre à tous les participants d'exprimer leurs idées autour d'une thématique ou de divers enjeux et d'en faire ressortir certaines.
  - Les participants passent de tables en tables pour discuter d'un sujet différent par table. Ils font une sorte de brainstorming.
  - Des rapporteurs sont désignés pour chaque table, ils ont un rôle fixe de synthèse des discussions pour les rapporter aux groupes suivants
  - Le temps de table dure autour de 10mn, temps pendant lequel les participants débattent des actions proposées ou complètent une affiche. (Monde Pluriel, 2016)

Par rapport au débat conventionnel ou au jeu de rôle, le débat participatif a pour intérêt de construire pas à pas une position ou de proposer une solution en faisant participer tous les élèves.

#### 4.7.6 La créativité pour penser l'avenir

Développer la pensée prospective est un des enjeux du développement durable, tel que mentionné dans la déclaration de Rio, principe 21 : « il faut mobiliser la créativité, les idéaux et le courage des jeunes du monde entier afin de forger un partenariat mondial, de manière à assurer un développement durable et garantir à chacun un avenir meilleur » (Unesco, 2004).

Cela signifie pour les élèves penser, imaginer non seulement un avenir mais des avènements. Le monde qu'ils doivent imaginer, créer se doit d'être différent du monde dans lequel ils vivent aujourd'hui. Pour se faire, ils peuvent mobiliser les savoirs du cadre scolaire, mais aussi les savoirs extra-scolaires de la famille, la société, les médias ou le milieu associatif, comme des ressources complémentaires afin d'inventer quelque chose de nouveau. Dans ce contexte, les auteurs retiennent la définition de la créativité par des travaux menés en psychologie comme la « capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003 cité par Pache, 2016). Dans cette démarche, les perceptions externes des élèves (voir figure 5) ne sont plus des sources de conflits potentiels mais viennent enrichir le savoir disciplinaire dans un objectif de créativité.

La créativité n'est pas seulement réservée aux disciplines artistiques, elle révèle sa portée via le terme « pensée créatrice », qui fait référence aux démarches mises en œuvre par les enseignants pour guider les élèves dans cette voie. Les élèves sont face à une situation présentant des contraintes et peuvent faire appel à des ressources multiples. Ces ressources multiples font référence entre autres aux différentes disciplines qui pourront être mobilisées. (Pache et al., 2016) Les disciplines sont des points d'entrée, d'appui pour les élèves qui leur permettent d'appliquer une certaine logique qui transcende ces disciplines. (Vergnolle Mainar, 2011)

Face à des savoirs mouvants, l'imagination et la créativité sont considérées comme nécessaires, tout comme l'esprit critique, pour arriver à développer des solutions, faire face aux changements qui sortent du cadre actuel. Elles permettent aussi une souplesse d'esprit face à la déconstruction / reconstruction des conceptions des élèves vues plus tôt. (Pellaud, 2011).

Pour sortir du cadre, il faut pouvoir se libérer de la pensée dominante. Cela implique de d'abord décoder la pensée dominante pour opérer ensuite une rupture avec cette pensée pour laisser place à des idées innovantes. (Pache et al., 2016) L'étude menée fait ressortir que les élèves arrivent à élaborer



une pensée prospective, par contre ils ont des difficultés à imaginer des avenir et à se rendre compte de l'aspect créatif de leur raisonnement. Cela provient aussi du fait que la créativité en dehors des disciplines artistiques n'est pas enseignée de manière explicite et par conséquent n'est pas mobilisée naturellement par les élèves. (Pache et al., 2016)

Face à la problématique de faire émerger l'imaginaire chez les élèves, Bedouret (2017) propose une approche par le paysage multisensoriel qui consiste à mobiliser l'imaginaire des élèves en les mettant en « situation d'approche du territoire ordinaire du quotidien par les sens ». Il considère que cette approche concrète via les sens favorise l'émergence de l'imaginaire. L'éducation aux changements implique une connaissance du passé, pour comprendre les enjeux du présent et être capable de penser le futur. C'est à partir de l'imaginaire que les élèves seront capables de construire leur représentation du monde. L'éducation au changement, ce que souhaite le DD, ne peut donc selon lui que passer par l'imaginaire qui permet d'appréhender les différents temps : passé, présent, futur et « ouvrir le champ des possibles » . (Bedouret, 2017)

#### 4.7.7 L'apprentissage transformateur

Ce chapitre fait référence à un document canadien (Kozak & Elliott, 2014) Relier les points : principales stratégies qui transforment l'apprentissage.

Les stratégies présentées ont choisi l'angle de vue de la relation entre des points divers qui forment un système : la démarche cherche à créer, via l'engagement et la mobilisation des élèves, des liens entre :

- les différents enjeux : environnementaux, sociaux et économiques,
- entre les acteurs : élèves, familles, école, communautés,
- et entre les connaissances, compétences et perspectives.

Les stratégies d'apprentissages ont pour but d'engager les élèves vers une citoyenneté active et de soutien à la durabilité. Elles sont au nombre de sept et interreliées comme présenté dans la carte conceptuelle de l'approche systémique de l'apprentissage.

- Un apprentissage local : via des expériences vécues en dehors du cadre scolaire.
- Un apprentissage intégré : selon une vision qui recoupe toutes les disciplines et les compétences pour une meilleure compréhension des dimensions du DD.
- Un apprentissage concret : qui est dans l'agir, dans la concrétisation de ce qui a été appris.
- Des liens avec la vraie vie, dans un souci d'authenticité, communiquer avec l'extérieur et travailler avec des partenaires.
- Tenir compte d'autres perspectives : accepter les différents avis, adopter une pensée critique
- Des recherches : dans une perspective constructiviste où l'élève construit son savoir avec l'étayage d'un enseignant.
- Un partage la responsabilité de l'apprentissage : avec l'objectif d'en faire des apprenants compétents et indépendants.

L'approche des apprentissages est systémique :

- Le tout représente plus que la somme des parties
- Les parties s'influencent l'une et l'autre
- L'absence d'une partie peut avoir des effets importants sur le tout
- La prise en compte des rétroactions est essentielle dans l'approche ; les rétroactions influencent le système, parfois dans une temporalité plus lointaine et sont garantes de la stabilité du système.

L'élève, tout comme dans une démarche constructiviste (sans que les auteurs n'y fassent référence), est au centre de l'apprentissage : en tant que citoyen-apprenant, guidé par l'éducateur, en tant que

membre du groupe d'apprentissage enseignant-élève-pair. Les idées ne sont pas figées, elles peuvent toutes être améliorées. L'apprentissage a un objectif local, ancré dans la communauté dont l'élève fait partie.

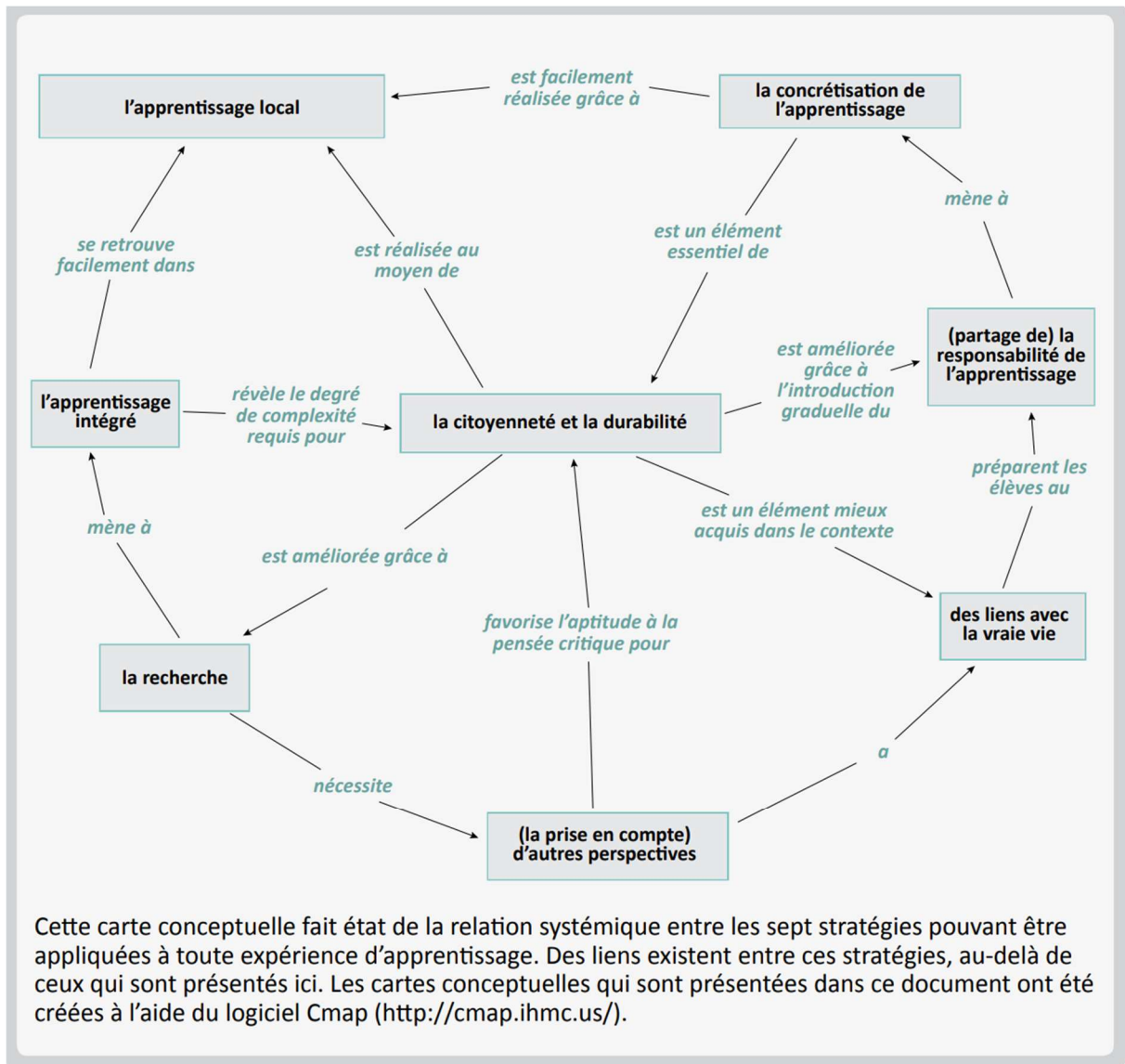


Figure 11 : carte conceptuelle de la relation systémique entre les stratégies d'apprentissage

La carte conceptuelle facilite la visualisation des liens entre les différentes stratégies d'apprentissage. L'apprentissage proposé répond à la finalité de changement de comportement demandé par l'ErDD dans les textes internationaux. On y retrouve les notions de complexité, de système, de lien avec la réalité, d'actions et d'esprit critique pour n'en nommer que les principales.

Les auteurs n'excluent pas pour autant l'apprentissage traditionnel, plus transmissif et reconnaissent que dans certains contextes, il fait sens. Cependant l'apprentissage transformateur se prête plus au développement d'un citoyen responsable, dont l'objectif est d'aller vers une transformation de la société par l'exercice de son esprit critique, son esprit de questionnement et de la recherche de solutions par la pensée créatrice. Les choix d'apprentissage ne sont pas figés dans des programmes mais sont ancrés dans la réalité et les besoins de l'apprenant. L'élève est acteur de son apprentissage. Dans ce cadre, l'enseignant n'évalue pas l'apprentissage mais l'évaluation est considérée comme une

forme d'apprentissage. L'apprentissage transformateur demande aussi une ouverture tant en termes de lieu et d'horaires d'apprentissage.

#### 4.7.8 L'action participative

Selon Lange (2017), c'est l'action éducative qui a le plus fort taux d'éducabilité au DD, bien au-delà des écogestes, des écodélégués<sup>18</sup>, des études de cas authentiques dans un ordre croissant d'éducation forte.

Les apprenants sont mis en situation d'action collective, qui permet de réfléchir aux actes à poser, de dépasser les freins individuels, d'impuissance face à l'ampleur de la tâche par exemple, et par la mise en relation de dispositions individuelles et collectives pour favoriser l'engagement.

Si l'on exclut un but de normalisation individuelle par l'action (non discutée et donc critiquable) et l'on s'oriente vers une responsabilisation collective, l'ErDD devient alors une source de créativité sociétale.

L'ErDD permet d'évoluer avec la société et d'y participer en agissant et en proposant des alternatives, elle devient alors un moteur de transition. Cela implique de situer la réflexion autour de l'ErDD dans un courant de postmodernité et donc de mettre en lumière les implications du comportement humain, de prendre en charge les questions complexes et de renoncer à un progrès aveugle.

L'action participative permet de faire participer, d'interpréter la situation, de s'approprier les modes de pensées et de se laisser transformer tout comme de transformer le monde.

Par rapport aux didactiques habituelles, il ne s'agit pas de transmettre un savoir ou une manière de faire mais de proposer aux élèves un projet. Celui-ci doit permettre de mettre les élèves face à des problématiques réelles et complexes qui impliquent un choix de vie alliant durabilité écologique et sociale. Un tel projet devrait permettre aux élèves de rencontrer des experts, des décideurs, de confronter les points de vue pour finalement rechercher des solutions collectives et créatives. (Lange, 2014). Ce type de projet invite l'école à sortir de son cadre scolaire et d'aller vers des problématiques ancrées dans la réalité actuelle et future.

#### 4.7.9 Synthèse des propositions pédagogiques

L'ErDD remet en cause le système éducatif, tel qu'il existe aujourd'hui. Même si la didactique universitaire prône un élève acteur dans son apprentissage, ce n'est encore que peu le cas dans les écoles secondaires de la FWB. Compte tenu des programmes, du cloisonnement des disciplines et des classes, l'enseignement est varié dans son approche pour accrocher les élèves mais essentiellement intramuros (en classe) et cloisonné (en discipline).

Les différentes approches présentées mettent en avant, sous différents termes ou démarches, la nécessité d'adopter une didactique innovante en matière d'ErDD. L'ErDD s'inscrit dans une démarche prospective, où l'ensemble des données n'est actuellement pas connu, où l'objectif de l'ErDD est de doter les apprenants d'outils leur permettant d'appréhender dans le futur des situations inédites, complexes qui requièrent une approche systémique et une démarche créative pour aboutir à des solutions innovantes. Le côté prospectif de l'ErDD est déstabilisant pour les enseignants car de transmetteurs de savoirs, ils deviennent guides sans en connaître la destination. Cela requiert inévitablement un ajustement de la formation des enseignants pour qu'ils puissent se sentir habilités d'une telle mission.

L'ErDD soulève aussi des questionnements par rapport à l'objectif de changement des comportements, d'adoption de nouvelles valeurs et du risque de mise à mal de la neutralité de l'enseignant. La notion

---

<sup>18</sup> Les écodélégués sont des élèves qui participent à la mise en place de projets autour du développement durable au sein de leur établissement. Ce sont des volontaires qui travaillent en collaboration avec d'autres référents.

de DD, peut être remplacée par les notions de durabilité et de viabilité, moins empreintes de notions économiques et donc moins controversées.

Dans tous les cas, ni les écogestes, ni les actions de sensibilisation ne sont suffisants pour générer des changements de comportement pérennes. Il est nécessaire d'entrer dans une démarche plus collective, où l'éducation n'a pas peur de bousculer les préconceptions des élèves pour les faire entrer dans un monde nouveau de créativité et de démarches nouvelles (systémiques et complexes). C'est en faisant tous ces liens et en guidant les élèves vers des actions collectives, coopératives et participatives porteuses de sens que l'on peut espérer voir un changement de comportement profond chez les élèves pour entrer en transition.

Pour être cohérent, il faut que la mise en transition par l'éducation passe aussi par du concret au niveau de l'établissement pour ensuite se propager plus largement dans la société. Dans cette transition éducative, il est important de mettre l'accent sur la participation, l'aspect coopératif des débats et la nécessité de réhabiliter la créativité dans l'éducation.

## 5 Se mettre en transition : Etude au sein d'établissement secondaire du réseau libre liégeois

### 5.1 Pourquoi la transition

En lien avec le chapitre précédent, la transition de l'établissement est soit la conséquence des changements induits par une mise en place de l'ErDD ou une impulsion vers une mise en place de l'ErDD. Peu importe le sens tant que la cohérence de l'ensemble est présente.

#### 5.1.1 Définition de la transition

Dans le dictionnaire (CNRTL), le mot transition correspond au passage d'un état à un autre, la transition peut être douce ou brusque. Le mot transition peut aussi correspondre à un état intermédiaire dans lequel on se trouve.

Dans le cas de la transition durable, la notion de parties prenantes à la transition est mentionnée par Audoin (2017) en étant celles qui permettent l'accomplissement de la transition. Les auteurs mettent aussi en évidence que la transition a lieu à différents niveaux simultanément : social, économique, institutionnel, et éducatif pour améliorer la durabilité d'un système complexe. Cette transition est d'autant plus complexe qu'elle se situe dans un climat d'incertitude, ce qui requiert aux différents acteurs de s'adapter continuellement à la situation. La transition appelle aussi une dimension temporelle, s'agissant du passage d'un état à un autre : passé, présent, future et induit une rupture avec le passé.

Pour entrer en transition, il ne s'agit pas seulement de regarder vers où l'on souhaite aller, mais aussi examiner d'où on vient et examiner le processus qui nous a mené jusqu'ici. La transition appelle à regarder comment la nature fonctionne pour aller vers plus de coopération, de résilience et de transdisciplinarité pour ne nommer que quelques éléments. (Maréchal, 2022)

#### 5.1.2 Les différents types d'engagement dans la transition

L'IEP (De Bouver, 2019) s'intéresse à l'écosystème de la transition et aux différents types d'engagement que l'on peut y trouver. Cette typologie détermine par la suite, les solutions à mettre en place :

- Éco-innovateurs : répondre à la crise par les technologies
- Alter-consommateurs : répondre à la crise par un changement de modes de vie
- Convivialistes : répondre à la crise en créant du lien social
- Eco-activistes : répondre à la crise par l'action collective
- Eco-sophes : répondre à la crise en développant des représentations culturelles alternatives
- Eco-spiritualistes : répondre à la crise par le travail intérieur

Ces différents modes d'action vont se retrouver dans la manière dont les établissements secondaires mettent en place leurs actions. La même auteur (De Bouver, 2019) dans le magazine Symbioses regroupe ces différents types d'engagement en quatre types de transformation pour la transition, qui chacun prône une vision ou une manière d'agir. Elles sont toutes à concilier, réconcilier pour développer une vision globale.

## 4 types de transformations pour la transition

### Transformation intérieure et culturelle



- De quel humain la transition a-t-elle besoin ?
- Quelle vision de nous-même ?  
Quel équilibre entre des dimensions d'autonomie, liberté, autosuffisance et celles de limite, contrainte, finitude, vulnérabilité ?
- Quel imaginaire de la transition ?
- Quelle représentation de la vie réussie et de la prospérité ?

### Transformation de nos modes de vie



- Quelles pratiques pour la transition ?
- De quelles innovations technologiques avons-nous besoin ?
- Quels modes de vies développer ?
- Quelles habitudes désapprendre ?
- Comment vivre différemment ?

### Transformation relationnelle



- Quelles interactions favorisent la transition ?
- Quels réseaux de solidarités recréer ?
- Comment apprendre la convivialité ?
- Comment propager/transmettre la transition ?
- La transition pour qui ?

### Transformation structurelle



- Quelles étapes pour sortir du système actuel ?
- Quelles mobilisations sont nécessaires ?
- Quels objectifs politiques ? Quelles revendications ?
- Quelle démocratie, quelles institutions ?

Figure 12 : Issue de Symbioses N° 122-2019

Quant à l'éducation à la transition, il est urgent de prendre en compte le changement tout en sachant qu'une transformation demande du temps, ce qui renvoie à des injonctions contradictoires. Sa proposition est de « transiter en effectuant des allers-retours pour trouver, un équilibre de toute façon imparfait ». (De Boucher, 2019)

Les différents types de transition peuvent être mis en parallèle avec ce que nous avons vu dans le chapitre sur les méthodes pédagogiques.

- La transition intérieure passe par une déconstruction des préconceptions pour reconstruire un nouveau modèle et le penser de manière créative ?
- La transition du mode de vie fait écho aux changements de comportement à mettre en place de manière pérenne, et donc de trouver le chemin qui fera que les apprenants et les citoyens de demain trouvent la voie du changement.
- La transition relationnelle revêt la nécessité d'être en liens, entre nous interreliés mais aussi entre les disciplines. On y retrouve l'action participative, les actions transformatrices
- La transition structurelle de par son pictogramme fait d'abord penser à l'approche systémique qui permet de trouver le levier d'action qui fera changer le système durablement.

Dans ce chemin de transition, les associations rencontrées présentent l'intérêt pour l'établissement scolaire de faire intervenir des personnes qui ouvrent les portes de la transition par des outils qui leur sont propres.

### 5.2 Les associations supports dans la transition

Les associations rencontrées lors de mes recherches agissent chacune à leur niveau :

Du sens, à l'action, à la démarche structurée et à une éducation : ce sont les termes qui peuvent résumer les différents niveaux d'action que j'ai rencontrés.

Elles sont complémentaires dans leur mode d'approche.

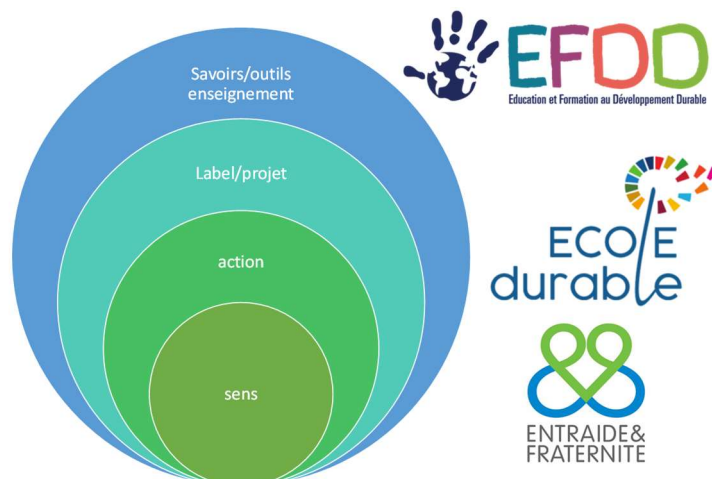


Figure 12 : les différents niveaux d'action des associations rencontrées

### 5.3 Comment mettre en route la transition auprès des élèves

Au départ d'une transition, se trouve d'abord et comme repris dans la figure ci-dessus, la question du sens. C'est par une remise en question, que la transition peut avoir lieu. Cette remise en question fait écho au changement de préconception et donc en quelque sorte à la transformation intérieure vue juste avant. C'est à ce premier niveau qu'Entraide et Fraternité situe son action.

L'association réalise des modules d'animation dans les établissements en vue :

- De générer un conflit sociocognitif auprès des élèves via des histoires imaginaires et imaginées pour déstabiliser : se questionner sur les dérives du système, les inégalités, l'impact des technologies et la consommation.
- De mettre de la créativité dans la pensée prospective des élèves, en imaginant le monde de demain tout en se familiarisant avec le concept de transition et leur rôle en tant que citoyen.
- De faire prendre conscience aux élèves des inégalités entre les pays via une mise en situation au sein d'un même bateau, par groupe, avec ses cabines et ses différentes classes pour générer de la solidarité effective (« nous sommes tous sur le même bateau... »)
- D'inviter les élèves à rencontrer des initiatives de transition près de leur école, le but étant de passer ensuite à des actions de transition imaginées par les élèves et pouvant être implémentées dans leur école.

L'objectif du module est de donner du sens à la transition dans les établissements scolaires et d'aller vers l'action à partir d'une prise de conscience. L'objectif se veut non pas alarmiste mais optimiste en faisant aussi rêver les élèves au monde de demain et ce qu'ils peuvent déjà faire à leur niveau.

Le module proposé recouvre différents aspects des pédagogies abordées au chapitre précédent :

- Mise en situation concrète pour générer un conflit sociocognitif
- Approche systémique avec la mise en situation dans le bateau : chacun à son niveau mais tous interdépendants
- Aspect imaginaire et créativité pour imaginer le monde de demain
- Ouverture sur l'extérieur en allant voir ce qui se passe près de chez soi
- Orienté actions : que peuvent faire les élèves au sein de leur établissement, action participative.

Entraide et Fraternité accompagne sur l'année scolaire 2021/2022 début du programme 11 écoles avec ce module. Ces écoles pourraient ensuite entrer dans une démarche de labélisation.

#### 5.4 En quoi un label participe-t-il à la transition ?

La première démarche, celle de la prise de conscience et du sens, débouche sur la mise en place d'actions au sein de l'école. Pour que ces actions ne demeurent pas des actions ponctuelles, la suite logique est la structuration des actions et de la démarche entreprise pour en assurer la pérennité.

En dehors de la question du sens et de la transition intérieure<sup>19</sup> dont le module est tout récent, la démarche vers un label naît d'une impulsion souvent donnée par un ou plusieurs professeurs qui débouche sur la création d'une écoteam<sup>20</sup>, équipe moteur de la labélisation de l'école.

Coren asbl propose depuis 2019 le label « école durable » à la suite du label « agenda 21 » créé initialement en 2007.

Le guide pratique édité par Coren le définit comme tel : « Inscrite dans le projet d'établissement, « École durable » est une démarche de labellisation qui contribue à faire évoluer l'école vers plus de durabilité et à donner aux jeunes les clés de compréhension des enjeux sociétaux et environnementaux. En amenant les jeunes à s'engager concrètement, le label « École durable » ouvre la voie de la citoyenneté active et participative »<sup>21</sup>.

La démarche est axée autour de trois thèmes :

- L'éducation au DD,
- Les cadres et ressources de vie,
- Et une démarche participative.

Chacun de ces trois thèmes s'articule autour des ODDs.<sup>22</sup>

Le label « école durable » permet aux écoles de se lancer dans un projet structuré autour de la durabilité. Le label en tant que tel n'apporte pas de soutien financier ou de reconnaissance spécifique, il est un outil pour se mettre en marche et communiquer. Les raisons de se lancer évoquées par le guide pratique « école durable » reprennent les éléments suivants :

- « Fédérer la communauté scolaire autour d'un projet commun avec la mise en place d'une démarche participative, en partie des groupes de travail entre les enseignants, éducateurs et élèves volontaires.
- Mettre plus de durabilité au sein de l'établissement : en termes de gestion, mais aussi d'éducation et de cadre de vie
- Entrer dans une démarche structurée, l'intégrer au plan de pilotage, échanger avec les autres écoles labellisées et s'ouvrir sur l'extérieur. »<sup>23</sup>

##### 5.4.1 Comment : démarche Ecole Durable

L'association Coren met à disposition un outil pratique de mise en route et de suivi du projet. Elle propose aussi un accompagnement et une formation de l'écoteam.

La démarche se fait en six étapes :

- Inscription
- Formation d'un comité durable et d'une écoteam
- Etat des lieux

---

<sup>19</sup> Transition intérieure : changement de mode de pensée, de vision sur la notion de réussite et de bonheur, spirituelle ou non en fonction de la sensibilité de chacun

<sup>20</sup> Écoteam : équipe rassemblant des élèves, professeurs, éducateurs, personnel administratif qui mène des projets concrets autour de la durabilité au sein de leur établissement.

<sup>21</sup> Guide école durable <http://ecoledurable.be/wp-content/uploads/2020/06/Guide-pratique.pdf>

<sup>22</sup> Voir annexe « Ecole durable » et ODD

<sup>23</sup> Guide école durable <http://ecoledurable.be/wp-content/uploads/2020/06/Guide-pratique.pdf>



- Fixation des objectifs
- Planification des actions
- Réalisation du plan d'actions
- Evaluation des résultats
- Labellisation

Et retour vers l'état des lieux pour une amélioration permanente (voir figure xx)



24

Figure 13 : la démarche école durable

L'objectif de cet outil est de faire entrer dans l'école une démarche type gestion de projet, avec une formalisation des différentes étapes et des objectifs qui permettent au chef de projet et au référent tout comme au chef d'établissement d'avoir un suivi structuré.

L'état des lieux est une étape indispensable permettant souvent aux écoles de se rendre compte que de nombreuses choses existent déjà, parfois sur base d'initiatives personnelles ou simplement non labellisées durables.

Ce qui peut apparaître comme administrativement lourd pour certains (cf interviews réalisées), est pourtant indispensable pour un suivi et un maintien à long-terme et représente la clé de la réussite d'un suivi de projet.

L'association n'est pas là pour motiver les équipes mais pour structurer leur démarche, évaluer leur projet via un questionnement pour les aider à entrer dans une démarche d'amélioration et leur octroyer un label après avoir réalisé un audit. Le label école durable prévoit aussi différents niveaux d'engagement pour permettre à chacun de s'y retrouver là où il en est dans sa transition.

#### 5.4.2 Quel lien entre le label « école durable » et le plan de pilotage ?

Le plan de pilotage consiste en des objectifs que l'école se fixe pour améliorer son fonctionnement, remplir ses missions et contribuer aux objectifs d'amélioration du système scolaire. Le plan de pilotage a une durée de 6 ans et inclut un plan d'action que l'école mettra en place pour atteindre les objectifs définis. La démarche dans sa structure est assez similaire à celle d'école durable. Cependant, l'objectif du plan de pilotage est d'améliorer le système scolaire alors que celui d'école durable est d'intégrer les enjeux du développement durable au sein de l'école.

La démarche « école durable » au moment de la mise en place du plan de pilotage peut apparaître comme un projet en plus, moins prioritaire, cependant comme le souligne le guide d'école durable, les

<sup>24</sup> Issue de guide pratique « école durable »

deux démarches sont complémentaires et présentent des synergies. La démarche école durable peut soutenir le plan de pilotage dans son plan d'amélioration de l'éducation à la citoyenneté au sens large. (guide école durable).

En référence à l'entretien avec l'association EfDD, les projets autour du développement durable sont difficiles à mettre en adéquation avec les rapports quantitatifs demandés par le plan de pilotage. Comment en effet quantifier les projets qui visent à sensibiliser les élèves, à semer des graines pour plus tard, sans savoir ce qu'elles donneront, à éveiller des consciences ? Cette problématique de la quantification des actions de sensibilisation a aussi été vécue par le collège Ste Véronique dans sa mise en place de la démarche qualité environnementale ISO 14001. Il est possible de quantifier le nombre d'actions menées, mais difficile d'en quantifier les effets à long-terme sur les élèves.

Aujourd'hui, le plan de pilotage mobilise par vague les établissements et vise à opérer un changement en terme de management. Lors d'une conférence au sein du cours d'AIS, j'ai posé la question à l'intervenant pourquoi le DD n'apparaissait pas au sein du plan de pilotage, mais la question jugée intéressante n'a pas appelé de réponse.

En dépit des ponts réalisés par l'association Coren entre le label « école durable » et le plan de pilotage, qui pourront sûrement rencontrer les établissements déjà mobilisés, le plan de pilotage ne prend pas en compte directement et clairement ces aspects. La notion durable intervient au sein des thématiques comme d'autres et n'est pas spécifiquement mise en avant. Compte tenu par ailleurs de la charge de travail additionnelle demandée aux établissements pour définir leurs objectifs et leurs contrats de pilotage, il est légitime de se demander si le plan de pilotage n'est pas un frein pour faire transiter les établissements vers plus de durabilité. Le plan de pilotage mobilise les énergies des directions d'établissements qui ne peuvent être employées ailleurs et en particulier pour un changement sociétal plus profond comme la réflexion sur la durabilité qui demande la mobilisation de l'ensemble de l'équipe éducative et des élèves.

#### 5.5 Comment aider les enseignants à se mettre en transition ?

L'association EfDD propose des outils pédagogiques pour aider les enseignants à intégrer le développement durable dans leurs programmes. L'association a édité les cahiers du développement durable afin de donner des bases aux enseignants du qualifiant pour parler d'ErDD avec les élèves sans avoir peur d'en parler.

Aujourd'hui, EfDD devrait éditer une deuxième partie dans un but d'éducation à la citoyenneté des jeunes. L'objectif est d'aider les jeunes à développer leurs compétences dans un contexte de manque de visibilité dans l'avenir. Il faut éduquer les jeunes à avoir une approche systémique, à se poser des questions, à trouver des réponses en faisant preuve d'esprit critique. L'idée n'est pas d'être dans la contestation, mais d'apprendre à faire un pas en arrière, pour prendre du recul et vérifier les sources en vue d'un esprit critique.

Dans son expérience, EfDD se rend aussi compte des demandes d'« éducation à » faites aux professeurs qui relèvent plus d'une expérience d'éducateur que d'enseignant. Il y a en Belgique un clivage entre le rôle d'éducateur et d'enseignant, ce qui n'est pas le cas en Allemagne ou en Autriche. Les enseignants en Allemagne et en Autriche endossent aussi dès leur formation un statut à la fois d'enseignant et d'éducateur, ce qui les rend plus enclins à se lancer dans des « éducations à ». Au contraire, en France comme en Belgique, les enseignants se sentent aussi submergés par tout ce qu'on leur demande : éducation à la santé, EVRAS, éducation au DD, ce qui sort de leur rôle initial et de leur formation.

La prise en compte de la durabilité dans les cours reste cependant compliquée compte tenu du fait qu'en dehors du référentiel de sciences et de géographie où le DD est abordé dans le cadre de l'impact de l'homme sur l'environnement, l'ErDD n'est pas explicitement prévue dans les programmes

communs. L'association EfDD avait par ailleurs travaillé à l'introduction de l'ErDD dans les programmes du tronc commun, mais sans que cela ait été suivi dans la mesure espérée. La notion de DD est aussi évoquée dans les cours d'options comme les sciences sociales ou les sciences économiques, ou encore en FSE via la consommation responsable.

L'association EfDD s'est aussi intéressée à la manière d'aborder l'ErDD avec les élèves car pendant longtemps, les équipes éducatives ont cru qu'il suffisait d'expliquer, de sensibiliser les élèves pour qu'ils agissent. Finalement, ils se sont rendus compte que le fait d'avoir compris ne suffisait pas pour passer à l'action. Le travail de sensibilisation revient à semer une graine et à attendre de voir ce que cela donnera. Cette constatation sur le terrain est en cohérence avec la littérature sur le sujet. Il ne suffit pas de sensibiliser ou de faire des écogestes pour faire changer durablement les comportements. Il est nécessaire d'aller plus loin dans la démarche avec d'abord la remise en cause des préconceptions.

Face à ce constat en demi-teinte de prise en compte de l'ErDD dans les référentiels, de la nécessité d'être créatif et d'avoir des équipes bénévoles motivées au sein des professeurs pour mettre en place des projets ou intégrer l'ErDD au sein de leur cours, l'association EfDD s'est recentrée sur le travail de gouvernance avec les établissements et en particulier dans les hautes écoles. La gouvernance est aussi un outil de transition dans les établissements (cf Helmo) et c'est uniquement possible par la mise en place d'un climat général de transition que les enseignants sont incités à intégrer la problématique dans leur programme sans que cela ne passe seulement par les référentiels.

#### 5.6 Etablissements interrogés

Dans le cadre de ce TFE, j'ai contacté et eu la chance de rencontrer physiquement ou par vidéo les responsables DD des écoles secondaires suivantes, se trouvant chacune dans des domaines et phases différentes de leur projet.

	Filière	Statut
Collège Saint-Barthélemy	Général	En démarche depuis la fin des années 90, pionnier de l'ErDD, et des actions en faveur du DD, labellisée école durable depuis 2008
Collège Saint Benoit Saint Servais	Général	En début de réflexion
Institut Don Bosco	Qualifiant et professionnel	A été en démarche 2014-2020
Institut Marie Thérèse	Qualifiant	Démarche poursuivie depuis 2009, labélisation en 2011
Collège Sainte Véronique	Général	Certification ISO 14001, en démarche depuis 1998
Institut Pie X	Général, qualifiant et professionnel	En démarche depuis 15 ans, pionnier

#### 5.7 Revue qualitative des retours d'expérience Agenda 21 / ISO 14001 / projet d'établissement

Les établissements rencontrés, en particulier les collèges Pie X, St Barthélémy et Ste Véronique sont en démarche depuis de nombreuses années, et sont pour certains actifs au sein de l'association EfDD.

L'impulsion est souvent venue des professeurs de sciences dites dures (physique, chimie), devenus ensuite pour certains, responsables des projets de développement durables soit en tant que chef de travaux ou coordinateur DD.

D'une idée est né un projet, puis une démarche structurée de transition. Les descriptions ci-après ne sont pas exhaustives quant à l'ensemble des projets menés par les établissements. Les notes des entretiens sont disponibles en annexe.

#### 5.7.1 Une entrée par la santé et l'alimentation

A St Bar, le projet a commencé suite à la constatation d'un professeur de sport remarquant le manque d'énergie des élèves le matin surtout s'ils arrivaient sans avoir pris leur petit déjeuner. La démarche s'est poursuivie avec un professeur de sciences. De cette constatation est née un projet autour de l'alimentation avec les élèves. Ce qui a été clé dans cette démarche, c'est le soutien de la direction et la motivation des élèves. Cette démarche s'est ensuite étendue au projet d'établissement et à la mise en place d'actions concrètes régulières puis la mise en chemin Agenda 21.

Au collège Pie X, cela a aussi commencé vers 2003 par l'alimentation et la santé, via une animation en techniques de sciences sociales, puis progressivement la démarche s'est structurée. Le collège était de plus en plus convaincu de la nécessité de l'éducation à la transition. Cette transition ne s'est pas faite seulement dans les projets pédagogiques mais s'est aussi ancrée dans l'établissement avec une démarche Agenda 21 puis Ecole durable depuis les débuts du label.

#### 5.7.2 D'une démarche de réduction des coûts aux éco-gestes : Don Bosco et Marie-Thérèse

A Don Bosco, l'entrée en transition a été initiée par le chef des travaux. C'est par une démarche de réduction des coûts liés aux déchets que la transition s'est mise en place.

Les déchets de l'école était mis dans le conteneur tout-venant quelle que soit leur nature. Compte tenu du prix à la tonne des déchets tout-venant, une démarche de tri a été initiée au sein de l'école en séparant : bois, métaux, huiles du reste. Un projet gagnant-gagnant autour du bois a été mis en place : les résidus de bois sont broyés puis transformés en brique qui sont vendues aux professeurs et aux parents. Cela rentre dans une démarche d'économie circulaire où les déchets sont revalorisés plutôt que simplement incinérés.

Après les coûts liés aux déchets, ce sont les coûts de chauffage qui ont été ciblés avec un changement progressifs des chaudières, avec l'obtention de subsides puis un remplacement des châssis. Ce projet de changement des châssis a en plus permis d'intégrer les élèves en menuiserie dans la démarche en leur faisant faire des châssis grande nature pour l'école plutôt que de construire des châssis de petite taille, pour s'exercer et finalement les jeter à la fin de leur projet de réalisation. Ce projet d'établissement, de réduction des coûts énergétiques prend tout son sens dans une école professionnelle de menuiserie et valorise l'apprentissage des élèves.

La chasse au gaspillage a continué avec l'eau et l'électricité dans le but de mettre en place des éco-gestes : recherche de fuites et installation de compteurs dans la salle informatique pour montrer l'impact des ordinateurs laissés allumés la nuit sur la consommation d'électricité.

Les élèves ont aussi réalisé en collaboration avec le professeur de sciences, des bacs à plantes, un potager pour l'école primaire et un compost. Ils étaient eux-mêmes responsables de l'entretien des bacs à plantes dans leur cour. Les bacs à plantes sont toujours là, mais il manque une éducatrice pour rappeler aux élèves de s'en occuper.

Après deux périodes consécutives de deux ans de labélisation (2014-2016 & 2016-2018), le projet s'est arrêté en 2020, faute de soutien. L'éducatrice qui était en contact avec les élèves a changé d'école, « il reste encore un professeur motivé, mais le reste vient avec des pieds de plomb ». Seul, le chef des travaux, n'a pas pu rendre la documentation nécessaire auprès de Coren pour renouveler son label en 2020.

A l'IMT, le projet a aussi commencé en 2009 avec une chasse au gaspillage énergétique. Une cellule énergie a été mise en place et les professeurs ont invité les élèves à participer à une première action

de nuit dans l'école. L'objectif était de repérer à l'aide d'une lampe de poche les sources de dépense énergétique. Dans ce cadre ludique, 80 élèves sur 450 se sont mobilisés, ce qui a été vu comme un succès.. Depuis, des actions récurrentes autour de l'alimentation durable ou des actions de collecte pour les restos du cœur ont été mises en place. Comme à Don Bosco, les compétences des élèves ont été mises à contribution pour la construction de la fontaine à eau sponsorisée par Intradel en 2015. Les élèves en Art et structure de l'habitat ont réalisé la structure externe de la fontaine, les TQ bureaux la comptabilité, les élèves en infographie la publicité et les sciences sociales et de l'éducation une capsule vidéo. Chaque professeur a pris sur son temps, dans sa classe avec les élèves. Il n'y a pas eu de projets interdisciplinaires, mais chacun a pu apporter un petit quelque chose avec sa discipline. Le coordinateur du projet dispose parfois d'une heure voire deux heures de coordination ou aucune en fonction des années. Un projet similaire a été monté pour la boîte à livres construite à l'intérieur de l'école avec l'objectif de faire participer les élèves dans leurs sections à un projet concret de l'école.

### 5.7.3 Une initiative personnelle

A Ste Véronique, arrivée en 1998, professeur de sciences et passionnée par la nature, Mme Leyen a cherché à mettre en place quelque chose. Cela a commencé par un concours pour une mare au sein de l'école sans coût additionnel pour l'établissement. L'idée était de mettre en place quelque chose qui permettrait d'impliquer tous les niveaux. La fusion des différents PO (écoles maternelles, primaires et secondaire) a permis de fédérer les écoles autour d'un projet commun. La mare a permis de générer des rencontres entre les professeurs, les différentes institutions et d'être un vecteur commun de communication.

L'ISO14001 a été introduit dans une démarche de pérennisation des actions entreprises. Il a fallu adapter le contexte entreprise de l'ISO pour à la réalité d'une école : « les élèves sont des produits formés au développement durable. » C'est par cette formulation que l'école a pu rentrer dans le système. Des procédures ont été mises place ainsi que des plans de performance environnementale, pédagogique et managériale. Un cahier de conformité et de non-conformité existe avec pour objectif d'être en amélioration continue.

Les élèves de rhéto qui le souhaitent sont formés à la démarche d'audit ISO 14001. Cette année, ils vont préparer un audit sur l'alimentation (ce qui les concerne) et un micro-trottoir sur l'ISO, pour voir si les élèves et les enseignants savent encore ce dont il s'agit après deux années de Covid. Ils devront ensuite préparer des actions d'amélioration, en cohérence avec leur cours de communication.

La démarche ISO demande aussi un tableau de suivi quantitatif qui n'est pas simple à mettre en place dans un contexte éducatif : comment savoir ce que les élèves retirent d'un projet DD, ou d'une séquence ? En quoi le « produit » est-il visiblement transformé ? Ceci n'est pas quantifiable. Là encore, c'est une graine semée dont la germination ou non donnera plus ou moins de fruit.

La responsable DD a aussi cherché à dénombrer le nombre de séquences dans lesquelles les professeurs intègrent le DD. Mais là encore le retour des professeurs était trop limité pour en faire un indicateur de suivi.

La mise en place de l'ISO 14001 a demandé une certaine créativité pour générer des indicateurs pertinents, sans que cela ne devienne trop compliqué à obtenir, ce qui a impliqué que les indicateurs comme la mention du DD dans les cours ont dû être abandonnés.

### 5.7.4 De la question des distributeurs de boissons gazeuses et sucrées

Il me semblait impensable qu'une école en démarche durable puisse conserver des distributeurs dans l'école. D'un point de vue santé, écologie et consommation d'électricité, cela semblait ne pas faire de sens.

J'ai posé la question aux différents établissements du maintien ou non des distributeurs. En dehors de St Bar qui a débranché les distributeurs durant la période de Covid et ne prévoit pas de renouveler le

contrat, le sujet est débattu dans les autres écoles. L'IMT a éteint le néon pour réduire la consommation d'énergie mais ne va pas les supprimer. Les distributeurs rapportent de l'argent à l'école, mais je n'ai pas réussi à avoir des données chiffrées précises. Souvent les distributeurs permettent de participer au financement du fond social ou à un projet. Les établissements rechignent du coup à les arrêter d'autant plus que les élèves vont sinon à l'extérieur acheter leurs boissons pour laisser la gestion des déchets et donc des coûts à l'école. A Ste Véronique, l'idée est de changer l'approvisionnement des distributeurs avec des eaux plutôt que des boissons sucrées. A l'IMT une expérience a été menée avec des distributeurs de yaourt mais cela n'a pas marché.

En discutant aussi avec Coren, le distributeur proposant des boissons dont la durabilité n'est pas vraiment l'enjeu, a souvent un rôle social dans les rentrées financières de l'école. Par conséquent, il apparaît difficile d'avoir un avis aussi tranché que l'avis que j'avais de départ.

#### 5.7.5 De la motivation des élèves

Généralement les élèves sont motivés par des projets qui sortent du cadre scolaire. Des projets comme la participation à une COP (24 & 25) avec d'autres élèves de Wallonie (ST Bar, Don Bosco, Ste V en particulier) et de France sont fédérateurs et donneurs de sens.

Les élèves apprécient aussi de participer concrètement aux projets d'établissement, comme ceux présentés à l'IMT ou à Don Bosco.

Par contre, la crise du Covid a fait retomber la motivation des élèves de l'IMT. De plus, l'IMT souffre d'une pyramide inversée : les élèves sont plus nombreux dans le degré supérieur que le degré inférieur, puisqu'ils arrivent en transition ou qualification après plus ou moins d'années dans le général. Par conséquent, il faut remotiver régulièrement les élèves qui arrivent pour passer parfois seulement deux ans dans l'établissement. Le fait que la pyramide soit inversée ne permet pas de construire sur la durée.. A Don Bosco, les élèves continuent à être demandeurs, mais c'est le manque d'encadrement qui fait défaut. Ce sont aussi parfois les élèves qui redonnent aux professeurs de la motivation, quand elle baisse, comme à St Bar.

En général, les élèves apprécient de participer à des projets concrets, mais je n'ai pas pu aller plus loin dans l'étude et comprendre si les actions et les gestes menés avaient aussi un impact sur leur changement de comportement en dehors de l'école. (pour faire le lien avec la théorie)

#### 5.8 Revue quantitative des projets suivis dans le cadre de la démarche « Ecole Durable »

Les projets portés par les écoles sont variés à l'échelle de ce qui est faisable au niveau de l'établissement. On remarque une préférence pour les projets autour de partenariats, de consommation durable, de la santé et le bien-être ainsi qu'une éducation de qualité.

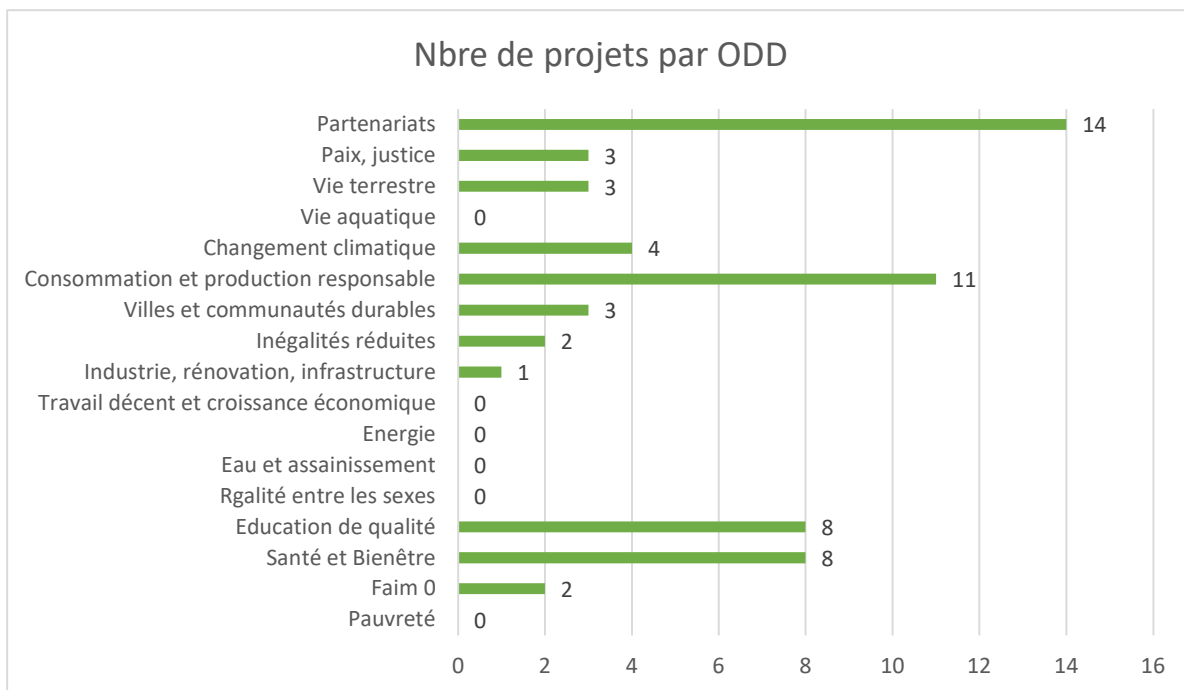


Figure 13 : projets suivis par école durable et ODDs : données issues du site « école durable » projets : <http://ecoledurable.be/projets/>

Sur la base du tableau de suivi des écoles en démarche, Coren Asbl suit le statut des écoles :

Sur les 48 écoles suivies, 54% sont labellisées, 2% en phase de labellisation, et 19% actives. 19% se sont arrêtées ou sont en pause et 6% sont inscrites mais non actives à cette date. Ce qui revient à dire que 75% des écoles suivies sont en démarche.

Par rapport aux 498 établissements secondaires ordinaires de la FWB (chiffres clés FWB 2017), cela veut aussi dire que moins de 10% des établissements se sont lancés dans une démarche de certification. Cela ne signifie évidemment pas que les établissements ne mènent pas des actions localement, mais elles ne sont pas rendues visibles par Coren Asbl et ne sont pas lancés dans une démarche structurée labellisante. Pour avoir une vision complète, il faudrait pouvoir interroger chaque établissement, ce qui n'était pas dans le périmètre de ce mémoire.

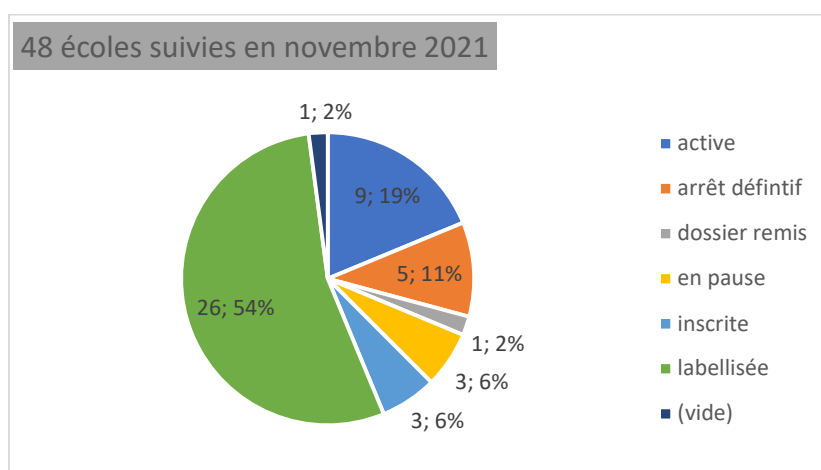


Figure 15 : statut des écoles suivies par école durable en 2021

## 5.9 Limites issues de la méthodologie

La méthodologie choisie est inductive et prospective. Son objectif était de sonder principalement ce qui se faisait sur Liège de facto dans le réseau libre. Les écoles rencontrées sont celles qui ont répondu favorablement à mes demandes de contact. On y retrouve tous les coordinateurs actifs au sein de l'association EfDD.

Les associations rencontrées ont permis d'élargir la vision locale à d'autres écoles dont Pie X à Chatelineau.

Il ne s'agit en aucun cas d'une étude exhaustive, qui demanderait plus de temps et de moyen.

Par contre les sondages effectués au sein des écoles permettent de dessiner une tendance par rapport à l'émergence de la démarche et de noter la créativité de certaines écoles pour la mise en place d'une offre d'enseignement autour de l'ErDD.

Les initiatives sont personnelles à chaque fois, demandent le soutien de la direction et la liberté relative d'action du réseau libre semble permettre un peu de plus de créativité que dans le réseau officiel.

## 5.10 Revue qualitative des retours d'expérience enseignement

### 5.10.1 Projet interdisciplinaire géographie – histoire

En lien avec l'évènement Riv'Espérance d'octobre 2021, Marc Deprez, professeur de géographie a fait part d'un retour d'expérience sur un projet interdisciplinaire en géographie et en histoire.

Le thème de la séquence portait sur la gestion de l'eau en lien avec le cours d'histoire en 4<sup>ème</sup> secondaire. Son objectif était de prendre appui sur les disciplines pour développer l'instruction des élèves, donner un sens citoyen aux apprentissages et aller vers une action citoyenne. Selon lui, le message concernant la transition est difficile à faire passer : l'intellectualisation du phénomène le rend trop conceptuel et ne parle pas aux élèves. Aussi, vivant dans une société de consommation, le concept de sobriété est tout aussi difficile à faire passer.

Par conséquent, il est nécessaire d'aller sur le terrain pour se tourner vers des compétences en littéracie. La transition ne peut pas être qu'intellectuelle, elle doit aussi être dans la connexion, dans ce qui relie en vivant les choses plutôt que via le savoir. Par contre, en raison de la déconnexion entre l'école et la vie au quotidien, il n'est pas certain que ce qui est vécu à l'école soit appliqué en dehors.

Ce dernier point ressort dans la revue de littérature aussi qu'il ne suffit pas de sensibiliser les élèves pour que des actions soient mises en place. Il faut mettre en place l'action, le sens autour de l'action déjà au sein de l'école pour espérer que cela ait un effet aussi en dehors de l'école.

### 5.10.2 L'offre pédagogique dans les établissements rencontrés

Le développement durable ou l'éducation à la durabilité ne fait pas partie des référentiels, en tant que discipline. Les établissements que j'ai rencontrés ont dû faire preuve de créativité pour mettre en place des moyens de dégager du temps pour faire de l'ErDD, en tant que telle, et pas seulement comme un sujet que l'enseignant peut aborder s'il le souhaite.

Les solutions varient tant en termes d'horaires que de public cible : s'adressant parfois à l'ensemble des degrés ou seulement au premier degré ou encore à une seule année.

Le relais est ensuite éventuellement pris par le projet d'établissement. La cohérence de l'offre éducative et du projet d'enseignement est clé pour que l'ensemble fasse sens dans le quotidien des élèves.



### Un cours d'ErDD à Saint-Bar pour les 2ème

En dehors du projet d'établissement et des gestes concrets, en 2008-2009, Saint Bar a aussi décidé de mettre en place l'ErDD en tant que discipline, ce qui est particulièrement novateur compte tenu du fait que l'ErDD est en soi a-disciplinaire.

Ils ont utilisé l'ajout de la 32<sup>ème</sup> heure pour les élèves en deuxième secondaire pour introduire un cours de 2 heures par semaine sur un semestre. Le cours est assuré par six enseignants de science, sciences humaines et économiques, en parallèle. Le cours est intitulé : activités sociales/sciences (développement durable). Le cours cherche d'abord à faire émerger les préconceptions des élèves en leur montrant un film : « nous achetons, qui paye ? »<sup>25</sup> qui traite des conditions de travail dans l'industrie du textile (qui fournit en partie H&M que les jeunes connaissent bien) et du cuir dans le sud de l'Inde. Les travailleurs locaux ignorent leurs droits en termes d'horaires et de législation sécurité. Les filatures emploient des enfants, ce qui permet de faire le lien avec l'éducation. Cette vidéo a pour but de générer un conflit socio-cognitif pour conscientiser les élèves dans leur acte de consommation.

A partir de la vidéo, le cours développe la problématique plus générale du DD autour des thèmes listés ci-après tout en veillant à mettre en place une pédagogie où l'élève est plus acteur que dans des cours dits classiques :

- Les droits de l'homme, le développement et la démocratie
- Les rapports nord-sud
- La publicité
- L'empreinte écologique
- La gestion des déchets
- Module final reprenant l'ensemble des problématiques et proposant aux élèves de créer leur propre charte.

Les méthodes pédagogiques incluent : des travaux de groupe, des jeux, des débats, des mises en situation. L'évaluation est aussi un peu différente, incluant la participation à la journée « développement durable » sur les deux évaluations proposées. Le but est de faire entrer les élèves dans une démarche et non de mettre la pression sur la note dans le bulletin.

Dans cette démarche, l'élève est placé au cœur des apprentissages en lui proposant des approches variées qui lui permettent d'être acteur de ses apprentissages. Dans le même ordre d'idées, l'évaluation des apprentissages est plus tournée vers la participation aux activités qu'au contrôle de l'acquisition de savoirs. μ.

### Dans le cadre du dispositif RCD pour les premières et deuxièmes à Ste Véronique

Dans le cadre du dispositif Remédiation Consolidation et Dépassement, le Collège Ste Véronique a mis en place, depuis 15 ans, un cours d'écocitoyenneté pour les élèves qui ne vont pas en remédiation. Le cours est organisé par module et constitue une ouverture sur le monde extérieur. Le cours ne dispose pas d'un référentiel fixe, les professeurs en charge du cours disposent d'une certaine liberté pédagogique pour s'organiser.

Il existe aussi au deuxième degré la possibilité de choisir la thématique « écologie » comme activité complémentaire.

### Sous forme d'atelier le jeudi après-midi à Pie X.

Au collège Pie X, la démarche de développement durable est ancrée dans le projet d'établissement depuis 2004. La mise en place des ateliers est la conséquence d'une recherche de temps disponible par l'équipe éducative pour faire de la remédiation et du dépassement pour l'ensemble des élèves. Les périodes de cours ont été réduites à 45mn pour dégager du temps pour deux périodes le jeudi après-

---

<sup>25</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=yBGYvhChMUI> (25mn)

midi. A l'époque, le collège avait dû demander une dérogation à la ministre pour pouvoir passer à des périodes de 45mn, car c'était contraire à la loi.

« On s'est rendu compte qu'il y avait moyen de faire autre chose que de la remédiation ou du dépassement»

Les élèves choisissent les ateliers auxquels ils veulent participer sur des cycles de 3 ou 4 jeudis. Ce choix dépend aussi des périodes de l'année et des décisions du conseil de classe. Pour certains élèves, le conseil de classe impose d'aller en remédiation.

Les ateliers sont très variés :

- Atelier de cuisine durable, bio, qui a pour but de montrer « qu'il y a moyen de s'en sortir pour pas cher »,
- Activités complémentaires en sciences, comme travailler sur la qualité de l'air
- Zéro déchet.
- Ateliers où l'on ne rattache pas toujours la notion de DD mais où il serait possible de faire.
- Ateliers plus citoyen : préparer le permis de conduire théorique, ou passer le brevet de sauvetage.

Tous les professeurs et les élèves sont impliqués dans les ateliers. Les jeudis ateliers sont proposés aux élèves de toutes les années. Les élèves sont donc mélangés en fonction de leur choix d'atelier et non en fonction de leurs classes. Les coordinateurs de degré gèrent les ateliers et répartissent les professeurs en fonction des ateliers proposés. Les professeurs ont une charge d'atelier en fonction de leur charge totale. Tous les professeurs se doivent de proposer un atelier et s'ils ne le font pas, le coordinateur leur demande de le faire : que ce soit de la remédiation ou autre chose.

Le feedback des élèves est très positif. Cela fait partie de l'école et de son mode de fonctionnement depuis 15 ans.

Sous forme de projet interdisciplinaire à Pie X

Les deux projets interdisciplinaires menés au collège Pie X, présentés ci-après présentent la caractéristique interdisciplinaire dans le sens où chaque discipline se met au service du projet. Les deux projets rentrent dans un cadre de l'éducation à la citoyenneté et au développement durable.

Le premier projet concerne l'élection des délégués à l'école qui est pris en charge par les 3<sup>ème</sup> Techniques Sociales. Les disciplines concernées regroupent : les sciences sociales, le cours de bureautique et le français. Elles mettent à profit les savoirs développés en classe pour expliquer à l'ensemble de l'école le projet, pour rédiger un feuillet et procéder, le jour J, à la gestion des élections. Le projet est mené d'année en année avec succès. Cela permet aux étudiants de 3<sup>ème</sup> TS de se mettre en situation concrète et de valoriser leur option dans l'établissement. Les professeurs en TS ont l'habitude de travailler ensemble, ce qui est un peu moins facile dans l'option électromécanique de l'établissement.

Le deuxième projet que nous allons détailler un peu plus, compte tenu de son axe DD, concerne la simulation d'une COP en 5<sup>ème</sup> général.

Cinq disciplines sont mises à contribution pour se mettre au service du projet et aider les élèves à préparer le pays que chaque groupe va représenter au cours de la simulation de la COP.

La figure, ci-dessus reprend la contribution de chaque discipline au projet :

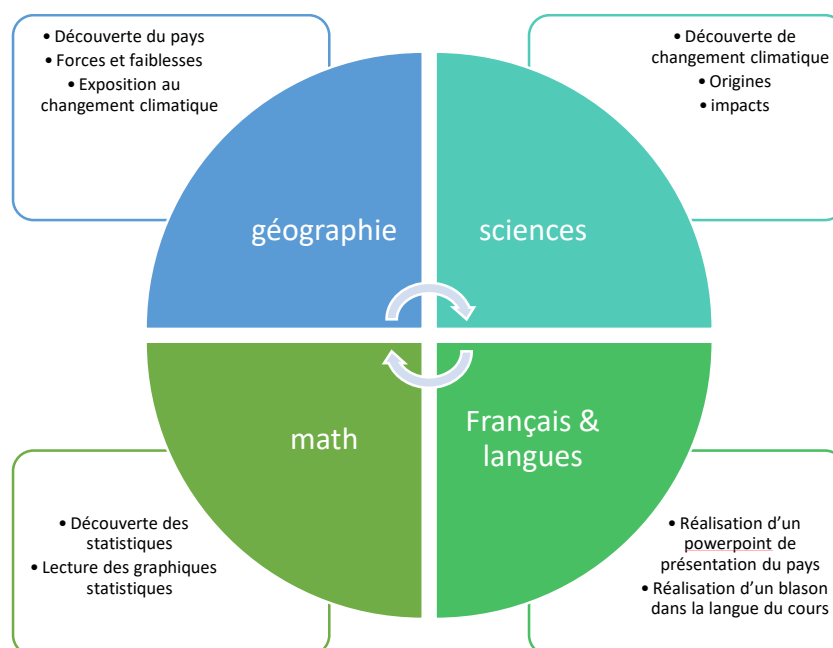


Figure 16 : interdisciplinarité au sein du projet de simulation d'une COP.

Le jour de la simulation, chaque groupe dispose de trois minutes pour présenter son pays, grâce à la présentation réalisée en français sur la base des informations recherchées pendant le cours de géographie, agrémentées d'une compréhension de la thématique acquise en sciences et de la capacité à lire des graphiques en mathématiques.

Comme dans une vraie COP, les pays sont regroupés par alliance : les groupes formés ont les mêmes intérêts par rapport à la problématique climatique, ce qui facilite la prise de position commune par rapport aux 6 résolutions à discuter.

Ensuite, les alliances se répartissent les résolutions proposées à négocier avec les autres alliances. Les groupes par résolutions doivent donc trouver un consensus entre eux. Les élèves peuvent alors exercer leurs talents d'argumentation, d'exposition des faits pour arriver à un consensus, ce qui est un exercice difficile. Ils se rendent compte des intérêts divergents entre les différents pays, ce qui rend la négociation ardue et nécessite la recherche de solution commune.

La séance se clôture par un vote sur les résolutions. Le projet a aussi permis à l'école d'accueillir deux experts : un expert climat et un négociateur de la COP, une occasion de faire entrer le monde extérieur dans l'école.

#### *Retour sur le vécu des enseignants*

Pour la simulation de la COP, « certains ont plus mordu que d'autres ». Pour le projet d'élection des délégués, c'est une section qui a l'habitude de faire des projets d'interdisciplinaires. C'est plus facile qu'en 5<sup>ème</sup> générale, mais cela progresse. En enseignement général, le cloisonnement entre les disciplines est très fort alors qu'en enseignement techniques sociales, les professeurs ont plus de liberté.

Le coordinateur DD essaye de faire en sorte que les projets soient relativement stables pour que les équipes ne se fatiguent pas, et donc de capitaliser d'une année sur l'autre. Les professeurs sont alors plus dans le mouvement et savent à quoi s'attendre. En évitant de changer de projet chaque année, on évite alors de surcharger les professeurs et d'abandonner les projets. L'importance de la capitalisation est clé. Comme ce n'est pas dans les programmes, il n'y a pas de note dans chaque matière, c'est pour cela que l'enseignement des disciplines est cloisonné.

*Le retour des élèves.*

« Les élèves adorent » sans équivoque. Ils ont compris beaucoup de choses grâce au projet. Cela permet de faire quelque chose à l'école qui n'a rien à voir avec le cours.

#### Le lien avec les pédagogies ErDD

Par rapport aux dispositions et recommandations didactiques vues dans les chapitres précédents, le projet a les caractéristiques suivantes :

- Il est clairement interdisciplinaire : chaque discipline se met au service du projet.
- Les élèves sont mis en situation-problème : ils doivent s'approprier un pays qu'ils ne connaissent pas, ils sont face à des résolutions à examiner, construire et négocier avec les autres.
- Il y a aussi une composante de classe puzzle avec les groupes pays, puis alliances qui se forment pour aller ensuite négocier en leur nom avec les autres alliances, chacun apportant ses spécificités et se sentant investi d'une mission.
- Même si le projet n'est pas ancré dans le quotidien, il permet de comprendre le projet réel et la complexité des COPs.
- L'école s'ouvre sur l'extérieur avec la venue d'experts.

#### Une prise en compte du développement durable au sein des cours

Les référentiels offrent la possibilité d'évoquer le développement durable au sein des cours, sans pour autant que ce soit inscrit explicitement dans le référentiel.

Cependant les coordinateurs développement durable, que ce soit à Sainte Véronique ou à Pie X, n'ont pas de vision précise sur ce que les professeurs font dans leurs cours à ce sujet. Sainte Véronique a essayé de mettre en place des indicateurs dans le cadre de la certification ISO 14001 tout comme le collège Pie X, mais il est dans les deux cas très difficile d'avoir le feed-back des professeurs.

Visiblement il n'y a pas une habitude de répondre à un questionnaire venant de la direction. Ceci me semble assez étonnant en comparaison avec le monde de l'entreprise où le processus de rapports via des indicateurs chiffrés est institutionnalisé.

En conclusion, même si les enseignants des écoles où le développement durable fait partie des valeurs intrinsèques de l'école abordent la thématique dans leur cours, que ce soit de manière ponctuelle ou plus longue, il n'existe cependant pas de visibilité au niveau des directions.

Avec l'arrivée du tronc commun, il existe une incertitude quant à la suite. Il y aura toujours « des portes d'entrées. Ce sont des portes qu'il faut pousser. Si les profs ne les poussent pas, ils ne sortent pas des programmes ». Certains cours mentionnent clairement la notion du développement durable comme en sciences, mais le programme ne fait pas forcément les liens avec les conséquences du réchauffement climatique, qui s'intégrerait plus dans un cours de géographie ou de sciences sociales.

L'objectif du collège Pie X, pour les années futures, est que les 17 ODDs aient été vus par les élèves au cours de leur scolarité, via un cours ou un autre. Cela permet de répartir les thématiques en fonction des cours de sciences au sens large ou de géographie, et d'aborder les autres thématiques en cours de religion, de langues ou de français.

#### 5.10.3 Faire le lien avec les démarches pédagogiques préconisées dans la littérature

Les expériences didactiques de l'ErDD sont réalisées dans un cadre où la créativité a dû être présente pour faire de la place à l'ErDD. Cela pose déjà le cadre contraignant dans lequel l'ErDD a été établi.

J'aurais tendance à penser que l'ErDD a été posée avec une volonté d'aborder des thèmes citoyens autour de la durabilité ou des ODDs. L'ErDD a été mise en place par des enseignants motivés et convaincus dans un but d'ouverture et de conscientisation des élèves.

En dehors du projet récurrent de COP à Pie X, où plusieurs disciplines sont mises au service du projet, la notion de pluridisciplinarité n'intervient pas directement dans l'ErDD.

L'analyse systémique, propice à l'ErDD, est encore trop peu présente compte tenu du manque de temps et d'interactions entre les disciplines. Cette analyse demande de réserver du temps à la réflexion pour la mise en place du projet.

La pensée créatrice est mobilisée par le module d'Entraide et Fraternité pour rêver le monde de demain de manière optimiste.

L'ErDD comme nous l'avons vu dans la littérature bouscule le rôle de l'enseignant mais aussi le positionnement de l'école. La mise en place d'une éducation aussi complexe que l'ErDD demande à l'école de changer ce qui restera compliqué tant que l'accent sera mis sur les savoirs et non sur le vivre et le comprendre pour développer son esprit critique et prospectif.

## 5.11 Synthèse et Confrontation avec le rapport de l'inspection de 2014 de la FWB

### 5.11.1 Synthèse des résultats

L'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique a lancé une inspection d'évaluation des pratiques de l'ErDD qui a donné lieu à un rapport en 2014 et un communiqué de presse en 2015 via le « Réseau Idée ».

En termes de mobilisation et de moyens

- Sur les 76 établissements secondaires visités dont 4 issus du spécialisé : 85% pratiquent des activités autour de l'ErDD et 15% déclarent ne rien faire.
- 50% des établissements visités incluent l'ErDD dans leur projet d'établissement. L'inscription au projet d'établissement peut être un moteur de réflexion et déboucher sur des actions concrètes, mais ce n'est pas toujours le cas. A contrario, le fait que ce ne soit pas inscrit dans le projet d'établissement n'implique pas qu'il n'y ait pas d'action en faveur de l'ErDD.
- Le rôle des directions et des chefs d'atelier dans le qualifiant est prépondérant dans la mise en œuvre des projets d'ErDD. 1 fois sur 2 la direction est le moteur principal, puis viennent l'enthousiasme des intervenants, la motivation des professeurs et l'implication des élèves.
- En termes de moyen, 12.5% des établissements secondaires font appel aux heures NTTP, mais la concertation ou la coordination relève essentiellement du bénévolat (14% de l'échantillon).
- Les initiateurs de projets ont été identifiés comme ayant les profils suivants :
  - un professeur convaincu, écocitoyen,
  - un professeur qui veut rendre une séquence concrète et motivante et finalement
  - un professeur qui en fait sans que ce soit un objectif en soi.
- Le principal élément déclencheur reste l'initiative personnelle pour 71%, puis les programmes 50% et le projet d'établissement 27%
- Dans le secondaire, la gestion du temps n'est évoquée que 1/9 comme un obstacle, un manque de temps de concertation et la difficulté face au morcellement de l'enseignement.

En termes de disciplines, sujets, objectifs et compétences.

- Les objectifs visés par l'enseignement de l'ErDD sont la couverture du programme, la sensibilisation à la citoyenneté, l'environnement et la nature. La couverture des programmes reste l'élément prépondérant dans le secondaire. Par contre les inspecteurs relèvent le caractère implicite de la sensibilisation, qui mériterait d'être plus explicite.

- En termes de disciplines, les sciences arrivent en tête, puis les sciences humaines et la philosophie.
- Les composantes de l'environnement : la brochure pour les enseignants reprend 6 composantes qui sont couvertes selon les fréquences et proportions suivantes

Ecologique	Sociale	Economique	Ethique	Culturelle	Politique
87%	68%	63%	46%	43%	29%

- Sujets couverts

Thématiques	Processus	Territoires
- Pollution	- Sensibilisation	- Ecole
- Alimentation	- Partage	- Monde
- Ressources naturelles	- Valorisation	- Habitat naturel
- Nature et santé		

Des compétences spécifiques ont été définies pour l'ErE-DD réparties en deux blocs :

- « le premier (C1 à C8) vise l'acquisition des ressources indispensables à la compréhension des problématiques environnementales (savoirs et savoir-faire),
- le second (C9 à C17) relève des attitudes ou des savoir être qui invitent l'élève à devenir acteur »<sup>26</sup>

Les compétences les plus traitées sont les suivantes

- C1 : s'approprier des savoirs et savoir-faire à propos d'une problématique relative à l'environnement
- C11 : développer un esprit critique quant à l'impact de nos modes de vie sur l'environnement
- C2 : mobiliser des savoirs et savoir-faire en vue d'aborder une problématique relative à l'ErDD.

En revanche les compétences les moins traitées sont les suivantes

- C6 : construire une vision systémique d'une problématique environnementale
- C8 : valider un projet environnemental ou une production respectueuse de l'environnement.

### 5.11.2 Confrontation avec les entretiens menés

Les éléments ci-après ressortent comme concordants :

- Les professeurs de sciences dites dures sont souvent à l'initiative des projets.
- Le soutien de la direction est primordial.
- Le respect des programmes est considéré comme un point essentiel pour les professeurs du secondaire. Ceci souligne l'importance de mettre explicitement l'ErDD dans les programmes pour qu'il soit traité par les professeurs. Ce ne dit pas que les enseignants n'intègrent pas le DD dans leur programme, mais il est très difficile d'avoir un retour au niveau des directions sur les sujets traités par les enseignants.
- L'importance du respect du programme entraîne un cloisonnement des disciplines. Les enseignants adhèrent plus ou moins aux projets interdisciplinaires proposés.
- L'engagement et la motivation des professeurs pour des projets en dehors des disciplines est souvent bénévole. Par conséquent, il est important de soutenir cet engagement et de

<sup>26</sup> [https://v0.reseau-idee.be/www/assises\\_ere\\_be/matinee-multiacteurs/index-pdf/Rapport-inspection-01-juillet-2014.p](https://v0.reseau-idee.be/www/assises_ere_be/matinee-multiacteurs/index-pdf/Rapport-inspection-01-juillet-2014.p)

pérenniser les projets qui fonctionnent bien, comme par exemple la simulation de COP au collège Pie X.

- La vision systémique de l'approche est très limitée, par manque de formation et de temps pour la mise en place.
- La nécessité de sortir de l'école pour évaluer des projets durables a été fortement remise en cause par la crise de Covid les dernières années.

## 6 L'ErDD en sciences économiques

### 6.1 Les portes d'entrées dans le programme du SeGEC

#### 6.1.1 Présentation générale

Le programme de sciences économiques a pour but de permettre aux élèves de « comprendre les grands enjeux du monde économique, politique et social contemporain ».

Le SeGEC préconise une approche interdisciplinaire réaliste, les compétences terminales étant clairement des compétences transversales. Le programme propose d'analyser d'un point de vue économique un sujet vu en géographie ou en histoire. Le SeGEC se réfère à Edgar Morin et à son but de relier les savoirs, plutôt que de les séparer, de les contextualiser et de les globaliser.

Le programme vise à faire découvrir deux grands sujets aux élèves :

- L'économie est politique : les élèves devront apprendre à analyser ce qui relève de « l'analyse économique, des conceptions philosophiques, des conflits d'intérêts, des rapports de force et donc de la dimension politique des sciences économiques ». La compréhension critique de l'économie doit pouvoir amener les élèves à poser un problème, le résoudre et à avoir un rôle d'éclairer de choix.
- Se former en tant que citoyen responsable et engagé : mieux comprendre le monde actuel mais aussi en être acteur via la vie associative, en tant que futur électeur, comme citoyen du monde éclairé à la complexité des situations internationales ou plus dans leur vie personnelle pour faire face aux choix en termes d'études ou de travail.

Le programme ne mentionne pas dans ses objectifs généraux la préoccupation de la durabilité mais en revanche ouvre les portes qui mènent à l'esprit critique, l'approche systémique, l'interdisciplinarité et à la construction d'un esprit citoyen responsable.

#### 6.1.2 Revue détaillée au sein du référentiel : où placer les thématiques de durabilité et de transition ?

La revue est faite sur la base du programme du SeGEC : la porte d'entrée reprend les mots exacts du programme, tandis que la dernière colonne propose un enseignement engagé en termes de durabilité.

Année	Porte d'entrée	Sujets de transition vers la durabilité
3ème	Le problème économique - Choix de consommation	Quels sont les déterminants de choix de consommation, quelles sont les valeurs et préoccupations
	La consommation privée et publique - Analyse de l'évolution de la consommation dans différents pays - Selon les catégories sociales - Tableau statistique de l'évolution de la consommation en fonction des revenus chez nous et dans un pays en développement	Evolution de la consommation et prise de conscience des limites de la planète : problématique des ressources et des déchets  Niveau de consommation et impact sur la terre en fonction du niveau de développement  Consommation et bien-être : niveau maximum et décroissance



	<p>Les logiques individuelles de consommation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Critères de choix</li> </ul> <p>Constituer un dossier type d'acte de consommation</p> <p>A partir des conséquences sur la santé, l'environnement, sur les revenus des PVD de nos modes de consommation, montrer les réorientations possibles de la demande du consommateur</p>	<p>Le commerce équitable</p> <p>L'économie locale</p> <p>Le bio, la réduction des externalités négatives</p> <p>L'éthique dans la production</p>
4ème	<p>L'entreprise une organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Statut juridique y compris à finalité sociale</li> </ul>	<p>Développer le sujet des entreprises à finalité sociale, les B corps et les impacts en termes de pouvoirs dans l'entreprise</p>
	<p>Les stratégies de production et la productivité</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des conséquences micro et macro-économiques des gains de productivité sur la société</li> </ul>	<p>Productivité et emploi</p> <p>Productivité et conditions de travail</p> <p>Productivité et croissance</p>
	<p>Les coûts de production</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir d'exposition d'une ONG sur la production des vêtements, de café ou de riz analyser les différences de couts de production et leurs conséquences. Préparer la présentation de l'exposition pour les plus jeunes</li> </ul>	<p>Présenter le commerce équitable aux plus jeunes</p> <p>Possibilité de faire le lien avec les magasins Oxfam présents dans certains établissements</p>
	<p>Le marché</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de stratégies commerciales actuelles, dégager les grands courants et leurs conséquences comme les diversifications de produits qu'ils engendrent et sur lesquels surfent les entreprises (par exemple Bio, développement durable, les produits lights, la mode, les plats préparés...)</li> <li>- Sur la base de campagnes d'ONG (...) dégager des axes de réflexion et d'action</li> <li>- Cycle de vie du produit</li> <li>- Stratégie marketing</li> </ul>	<p>Le bio / le vert dans les produits de grande consommation : la diversification des grandes marques : réalité ou greenwashing</p> <p>Pourquoi la communication autour de la durabilité ? consommateur, financement, actionnaires</p> <p>Concept d'éco conception</p> <p>Une nouvelle gamme – image de marque</p>
5ème & 6ème	<p>Le choix économique ou l'économique politique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rareté, ressources, biens, besoins</li> </ul>	<p>Rareté : mécanismes de marché mais aussi solutions possibles : économie circulaire</p>

	<p>Analyse macroéconomique : croissance économique et développement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir d'un document sur les inégalités dans un ou plusieurs pays, faire la critique du concept du PIB au regard du concept de développement</li> <li>- Externalités et autres coûts sociaux</li> <li>- Développement durable</li> <li>- Analyser une directive européenne en matière de protection de l'environnement et apprécier l'état de la question en Wallonie.</li> </ul>	<p>PIB et empreinte écologique Limites de la planète et plancher social Economie du donut Autres indicateurs alternatifs Principes de durabilité</p>
	<p>Analyse micro-économique : le marché Régulation des marchés</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestion des externalités (coûts sociaux, coûts environnementaux)</li> </ul>	<p>Mécanisme pollueur / payeur Faire le lien avec les mécanismes de financement : la durabilité en finance Donner un exemple de changement de stratégie d'entreprise La prise en compte des externalités dans la valorisation d'entreprise.</p>

## 6.2 Les portes d'entrées dans le programme de la communauté française

L'option retenue par la communauté française est d'aborder spécifiquement les questions d'économie contemporaine dans des chapitres spécifiques en 4<sup>ème</sup> année.

La présentation du programme d'économie met surtout l'accent sur la démarche de méthodologie active à mettre en place via des situations d'apprentissage et des outils appropriés. L'enjeu est plus mis sur l'approche pédagogique, sur le concret, le contexte significatif, la nécessité de rendre l'élève acteur que sur le contenu et l'objectif des sciences économiques.

Année	Porte d'entrée	Sujets de transition vers la durabilité
3ème	<p>L'agent économique reste du monde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechercher diverses illustrations de l'incidence du commercial mondial sur les conditions de vie de la population</li> </ul>	Intégration des ODD, inégalités
4ème	<p>Questions économiques contemporaines</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les composantes de l'économie sociale</li> <li>- Les apports de l'économie sociale</li> </ul> <p>ou</p>	Economie sociale Economie locale

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Economie, écologie et éthique de vie : conception écologiste de la croissance</li> <li>- La protection du consommateur</li> </ul>	<p>Economie écologique, décroissance, sobriété, économie régénérative</p> <p>greenwashing</p>
	<p>Le sous-développement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Constituer des dossiers de presse afin de mettre en évidence les causes et les remèdes du sous-développement</li> </ul> <p>La nouvelle pauvreté dans les pays industrialisés : illustrer la transformation des formes de solidarité sociale</p>	<p>Causes mais aussi intégration du commerce équitable</p> <p>ONG et lutte contre la pauvreté</p>

### 6.3 Synthèse des programmes

Les deux programmes offrent des portes d'entrée pour parler de durabilité et de transition en économie.

Autant dans le programme du SeGEC, les portes d'entrées sont multiples et disséminées sur les années sans en faire un thème central, autant le thème d'économie sociale et écologique est regroupé sur une seule année en 4<sup>ème</sup>. Le reste du programme de la communauté française est présenté de manière très classique, mais rien n'interdit, il me semble, d'aborder le sujet via l'actualité.

Il serait intéressant de faire de la place dans les cours à l'économie de demain, au modèle économique souhaitable pour un monde viable, d'intégrer les changements en cours dans les grandes entreprises pour être plus durables et comprendre comment les projets innovants des petites entreprises ont vu le jour et continuent de croître.

La politique économique européenne a aussi un rôle important dans le changement de la vision économique des acteurs, ce qui pourrait tout autant être abordé en cours que la politique monétaire de la BCE.

## 7 Conclusion

La transition durable des établissements scolaires comporte deux volets complémentaires et nécessaires l'un à l'autre : l'éducation au développement durable des élèves et la mise en place d'une démarche durable au sein des établissements. Dans les deux cas, la question du chemin à emprunter pour changer est clé : d'un côté la réflexion porte sur la démarche didactique et de l'autre plus sur un changement de gouvernance et de projet d'établissement.

Le cadre didactique de l'ErDD est fortement lié au contexte international et aux injonctions de l'UNESCO. La FWB a choisi de donner une place secondaire à l'ErDD en l'intégrant au niveau de l'éducation pour la citoyenneté tout en laissant la possibilité aux enseignants d'intégrer une démarche d'enseignement durable dans leur discipline. Cette démarche rentre dans le cadre du décret mission d'éduquer des « citoyens responsables ». D'un côté l'ErDD ne dispose pas de place formelle dans l'enseignement et de l'autre l'enseignant dispose, surtout dans le libre, d'une liberté d'action pour pousser les portes dans le programme et y intégrer ainsi potentiellement l'ErDD. Une intégration plus formelle de l'ErDD dans la grille horaire demande par contre de la créativité de la part des établissements. L'ErDD est en quelque sorte laissée à l'appréciation de chacun en fonction de sa sensibilité. Il y a déjà une grande différence d'approche par rapport aux injonctions internationales et à l'urgence du changement.

L'ErDD est discutée de par la thématique du développement durable fortement controversée au niveau intellectuel et considérée par certains comme un oxymore vide de sens. Au-delà du concept, il y a tout de même une volonté de changer de paradigme et comme certains le suggèrent, il ne faut pas s'arrêter au concept, à son origine et à sa critique. Le DD a le mérite de générer des discussions dont l'objectif premier est d'aller vers plus de durabilité et de viabilité, et ce également dans les approches didactiques.

La notion de DD apparaît aujourd'hui dans plusieurs disciplines : sciences, géographie, religion ou citoyenneté ou encore dans les cours à option comme les sciences économiques et les sciences sociales. Les élèves sont par conséquent confrontés à différentes visions en fonction de l'enseignant et différents angles d'approches en fonction de la discipline qui va privilégier un aspect ou l'autre du DD. Il serait déjà intéressant de rassembler les cours communs (sciences, géo et religion/citoyenneté) au sein d'un projet interdisciplinaire pour engager les élèves à adopter une réflexion plus large.. Cela ferait encore plus de sens pour les élèves en option sciences économiques ou sciences sociales. Cependant, cela demande à l'école de revoir son approche de l'éducation et de l'enseignement des élèves, n'étant aujourd'hui pas engagée dans une approche combinant plusieurs disciplines.

L'école est « enfermée » dans des programmes de savoirs à transmettre, les enseignants pensent plus au programme qu'il faut terminer et moins aux projets interdisciplinaires qu'ils pourraient mettre en place pour faire vivre autre chose à leurs élèves et les ouvrir aux défis de la société de demain. L'ErDD appelle l'école à changer de paradigme, à revoir sa copie et à remettre en question ses pratiques pédagogiques. L'ErDD appelle l'école à avoir une démarche de transition, d'analyser les erreurs passées afin de réfléchir ensuite à ce qui devra se mettre en place. Cependant face à une organisation rigide en termes de programmes et d'horaire, il est complexe de faire de la place à des « éducations à » qui demandent une refonte profonde. Le décroisement des disciplines est indispensable pour aller dans cette direction. Cela demande à l'enseignant de s'ouvrir à des îlots de multiréférentialité pour se mettre au service d'un projet et du développement de l'esprit critique des élèves. Un tel projet demande des moyens horaires et de donner du temps aux enseignants d'y réfléchir

Les propositions didactiques présentées dans ce mémoire sont pour beaucoup fort réfléchies mais aussi fort compliquées dans l'expression des démarches à mettre en place. L'intellectualisation de la méthode d'enseignement et la mise en place d'une vision transdisciplinaire et systémique apparaît bien éloignée de la réalité de terrain. A vouloir en demander trop aux enseignants en termes d'approche, cela reviendrait presque à décourager la mise en place de projets d'ErDD.

Face à l'écart entre la réalité de l'école aujourd'hui et l'idéal des didactiques novatrices, il y a une nécessité de se concentrer sur ce qu'il est d'abord possible de mettre en place. L'éducation aux débats en classe peut déjà développer l'esprit critique et l'argumentation des élèves. L'approche du débat participatif et coopératif me paraît être la voie la plus appropriée pour faire émerger des idées en groupe : l'effet de groupe et de coopération permet de se projeter à plusieurs et de faire émerger de nouvelles idées. De plus le côté concret et ouvert des questions du débat participatif permet aux élèves de puiser en eux-mêmes des solutions ou des idées ce qui ne serait pas le cas dans un jeu de rôles. L'éducation à la pensée créatrice avec l'aide d'intervenants extérieurs pourrait permettre aux élèves de rêver le monde de demain avant de se lancer dans l'action. Cela permettrait de remettre la créativité un peu plus au centre des enseignements et donc d'éveiller les élèves à une réflexion ouverte et porteuse de sens.

En dehors des freins institutionnels et didactiques, demeurent encore les freins personnels que le développement durable et son éducation peuvent engendrer. Le DD fait appel à des valeurs qui peuvent être vécues et soutenues ou non par les enseignants. Cette notion de valeur peut être à la fois positive dans une perspective d'alignement entre vie professionnelle et vie personnelle ou au contraire un frein à la mise en place d'une ErDD par manque de conviction ou de connaissance d'une question socialement vive. La formation et des outils didactiques adaptés pourraient lever les freins à une appréhension de l'ErDD comme le propose le guide pour les enseignants, tout en allant plus loin dans les propositions didactiques. Une intégration des thématiques DD au sein de la formation des enseignants pourrait contribuer à les familiariser à la thématique et à réduire les réticences autour du DD.

La place donnée actuellement à l'ErDD reflète le manque d'ambition ou de volonté de vouloir s'impliquer dans une thématique qui demande un changement plus profond que simplement celui de donner des pistes de séquences didactiques.

Au-delà de ces freins, l'ErDD poursuit un objectif plutôt nouveau pour l'école : un changement de comportement chez l'apprenant pas seulement au niveau cognitif mais aussi dans ses habitudes. Les études réalisées ont révélé qu'il ne suffisait pas de sensibiliser les élèves à une thématique, comme c'est actuellement le cas dans les cours qui abordent le DD, pour que de nouveaux comportements soient intégrés. Il faut pouvoir faire vivre ces changements aux élèves, en groupe, en communauté, pour que l'on puisse espérer un changement plus profond dans leur quotidien. Là encore, un tel objectif demande aux établissements scolaires de se montrer créatifs et d'intégrer la transition dans leur projet d'établissement pour le faire vivre d'abord au sein de l'école pour ensuite penser à faire percoler ces changements dans la société.

Les entretiens menés révèlent que des écoles en transition proposent aux élèves des projets concrets, créatifs et porteurs, grâce à différents dispositifs mis en place suite à la motivation d'un professeur, puis du soutien de la direction. Cependant, cela demeure encore anecdotique compte tenu du nombre d'écoles en transition, que ce soit au niveau des projets ou des offres didactiques. Une telle transition demande des moyens à un moment où les écoles sont fortement sollicitées pour le plan de pilotage.

J'en conclurai qu'espérer un changement de comportement des jeunes demande un investissement extrascolaire, pluridisciplinaire et de gouvernance au sein des établissements sans avoir la certitude d'une réussite, en raison des freins inhérents à toute transition : il est plus simple de rester dans son confort, de ne pas penser aux impacts futurs que de se mettre en marche et de relever le défi du

décalage précurseur. En tant qu'enseignant ou citoyen, nous ne pouvons demander aux jeunes de tels changements sans en montrer la voie.

Les deux volets de la transition durable dans les établissements scolaires sont indissociables.

Il reste à trouver le moyen de faire changer les directions, les POs pour que la transition fasse partie intégrante du projet et du quotidien, de faire évoluer les mentalités cloisonnées des enseignants et favoriser le travail en projets ou en ateliers afin de construire une vision globale de l'ErDD et espérer la mise en marche durable des jeunes.

L'environnement institutionnel devrait offrir plus de flexibilité aux établissements pour que ce type de projet puisse être institutionnalisé et que ce ne soit pas seulement l'initiative personnelle de quelques-uns qui permette d'entrer en transition.

## 8 Annexes

### 8.1 Répertoires des figures

Figure 1 : la schématisation du concept de développement durable – les trois piliers (Djegham, 2006, page 14)

Figure 2 : les buts de l’ErDD

Figure 3 le triangle pédagogique (Beckers, 2003 cité par Fagnant, A, 2021/2022, page 11)

Figure 4 : le positionnement des disciplines vis-à-vis du développement durable (inspiré de Vergnolle-Mainar, 2009, page 3)

Figure 5 inspirée de Lange (2014) page 9 , les points de vue et les conflits potentiels dans la transition durable

Figure 6 le triangle éducatif et structurant des QSV (Michel, 2011, page 167)

Figure 7 : les différents stades de la disciplinarité (Diemer, 2014, pages 106-108-111)

Figure 8 : l’iceberg des représentations de développement durable ( Pellaud, 2011, page 85)

Figure 9 : le schème sur-ordonnant de la durabilité (Peltier & Mayen, 2017, page 154)

Figure 10 : Scénario possible pour une démarche d’investigation multiréférentielle d’enjeux (modifié de Kalali, Therriault, & Bader, 2019; – par Lange J.-M, 2014, page 5)

Figure 11 : carte conceptuelle de la relation systémique entre les stratégies d’apprentissage (Kozak, S. Elliott, S. , 2014, page 7))

Figure 12 : Issue de Symbioses N° 122-2019

Figure 13 : projets suivis par école durable et ODDs : données issues du site « école durable » projets : <http://ecoledurable.be/projets/>

Figure 14 : les différents niveaux d’action des associations rencontrées

Figure 15 : statut des écoles suivies par école durable en 2021

Figure 16 : la démarche école durable (<http://ecoledurable.be/comment/>)

## 8.2 Notes issues des entretiens

### **Entretien avec M. Benoit Frix, directeur des travaux à l'Institut Don Bosco - 25/10/2021**

L'institut Don Bosco a reçu deux fois le label école durable pour chaque fois deux ans en 2016 et 2018. En 2020, l'audit n'a pu être réalisé faute de temps et de ressource, ce qui a conduit à sa perte.

Le directeur des travaux a été le porteur du projet dès le début aidé par une éducatrice qui a changé d'établissement depuis.

Les élèves via les éco-délégués sont demandeurs de continuer la démarche.

#### Réduction des coûts - tri

Au départ la démarche est venue d'une volonté de réduire les coûts : cela a commencé par un audit du coût des déchets « tout venant » pour l'ensemble des flux au sein de l'école. Un container de déchets « tout venant » est facturé au prix de traitement en incinération quel que soit le contenu du container (recyclable ou non) Face à ce constat, M. Frix a introduit une démarche de tri qui fait particulièrement sens au sien d'une école professionnelle qui travaille de nombreux matériaux recyclables

- Tri des métaux, bois, huiles
- Revalorisation des déchets de bois en interne : broyage du bois, transformation en briquettes, vendues aux professeurs. C'est un projet win-win : rentrée d'argent via la vente des briquettes, revalorisation des déchets et évitement d'un coût de traitement des déchets.

#### Economie sur les consommations

- Conscientisation des élèves à la consommation d'électricité des ordinateurs en veille. Des compteurs ont été installés dans la salle informatique pour mettre en place un suivi des consommations et motiver les élèves à éteindre les ordinateurs après le cours.
- Réduction de la consommation d'eau par un contrôle et une chasse aux fuites
- Réduction des dépenses de chauffage par des investissements
  - o Changement progressifs des chaudières avec demande de subsides allant de 30% à 80% en fonction des années. Mise en place de thermostat avec contrôle des plages horaires.
  - o Remplacement des châssis côté classe et lancement d'un programme de réalisation de grands châssis pour l'école par les élèves. Il s'agit d'une démarche associative pour les élèves en TP châssis bois qui les invite à réaliser des châssis pour l'école de grande taille plutôt que de réaliser des petits châssis et de les jeter à la poubelle. C'est un projet qui donne du sens à la réalisation des élèves et contribue en même temps à la réduction des déchets.

#### Retour d'expérience

Toutes les démarches ont été acceptées par les élèves et respectées.

Cependant, le départ de l'éducatrice vers une autre école a freiné la poursuite et la progression du projet :



- Il n'y pas eu de journée gros pulls visant à réduire le température dans les classes, faute de communication avec les élèves
- La conscientisation par rapport à l'extinction des ordinateurs en fin de séances n'est plu faire systématiquement faute de communication et de soutien des professeurs utilisant la salle. C'est M. Frix qui passe le soir pour éteindre les ordinateurs.

#### Conscientisation à une bonne alimentation

En partenariat avec le traiteur de l'époque, il a été décidé de lutter contre la malbouffe en proposant des produits sains, frais, réalisés maison par le traiteur. Ce projet a eu du succès mais le traiteur convaincu de ce type de projets s'est reconverti dans la transition durable. Le dialogue n'a pas encore été renoué avec les traiteurs suivants. Aujourd'hui, le projet traiteur s'est déplacé vers un projet social de réinsertion d'anciens détenus.

Retour d'expérience

Le projet a changé d'ODD, mais reste dans une dynamique ODD

#### Mise en place de zone verte

Les élèves ont mis en place des bacs avec des arbustes, un potager dans l'école primaire et un compost, en collaboration avec le professeur de science. L'aspect écologique est en lien avec le cours. Les élèves ont mis en place la décoration des bacs, les plantations et ont entretenu les plantes eux-mêmes.

Retour d'expérience

Les bacs sont toujours là, mais il manque là encore une éducatrice pour rappeler aux élèves de s'en occuper.

#### Mobilité douce

Sous l'impulsion du même professeur, les élèves sont venus à l'école à vélo. C'était un vrai défi pour une école professionnelle de faire venir les élèves à vélo. Des rateliers ont été mis à disposition. La ville de Liège a aussi soutenu ce projet en les fournissant.

#### Elèves

Des élèves de Don Bosco sont partis à la COP21 en Pologne avec des élèves de Sainte Véronique. Les élèves continuent à être motivés mais le projet manque de ressources en termes d'heures. Le directeur des travaux espère encore obtenir des heures non allouées. Au sein du corps professoral, il reste un professeur motivé mais le reste vient plutôt avec des pieds de plomb. La conscientisation à la transition est difficile à mettre en place face à l'immobilisme. La conscience reçoit l'information que l'on va droit dans le mur et du coup l'urgence annihile la volonté de faire des efforts.

## **Entretien avec Mme Thérèse Surinx professeur de Science au Collège Saint Barthélémy et responsable du projet école durable.**

Historique : un projet précurseur qui s'est construit pas à pas.

La santé

L'impulsion est venue d'un professeur d'éducation physique, fin des années 90 qui menait des activités en lien avec la santé dans le cadre d'un cours sur l'endurance. Il s'est rendu compte que ses élèves arrivés parfois sans déjeuner et avait du mal à tenir l'endurance demandée.

Mme Surinx donnait aussi cours de sciences aux mêmes élèves et abordait le thème de l'alimentation au sein de son cours.

Cela a donné lieu à des échanges interdisciplinaires entre les deux cours puis à l'organisation d'une journée de rallye en lien avec l'alimentation, se clôturant par un barbecue organisé par les élèves.

L'école est devenue non fumeuse en 5/6 avant que la législation ne change. Elle a mis en place un plan de 5 jours pour arrêter de fumer en lien avec des personnes externes venues témoigner.

Par la suite, un camion éducatif est venu dans l'école pour parler santé et sexualité.

Elargissement du projet et contacts avec Coren Asbl

Une activité : dépenses d'énergie, réduction des consommations, contrôle de la luminosité en classe a été mise , place avec des partenaires externes.

Grâce à la démarche Agenda 21 avec le Coren, cela a permis de tisser des liens entre les différents projets (santé, énergie, Oxfam, Amnesty) et de les regrouper au sein d'une même antenne.

La démarche Agenda 21 laisse de la place aux écoles de choisir ce qu'elles ont envie d'exploiter. Le suivi administratif reste cependant conséquent.

- Cahier des charges
- Critères à définir
- Audit et jury
- Dossier administratif et prévisionnel

L'école Saint Bar est labellisée école durable depuis 2008.

Depuis elle s'est lancée dans d'autres projets

Label « Ecole plus propre » avec B-WAPP pour les projets liés à la prévention des déchets avec un accompagnateur externe d'Intradel dans ce cas. Il y a eu 5 rencontre sur l(année scolaire 2020-2021 et 3 en 2021-2022 pour aider à définir le projet logistique. B-WAPP met aussi une plateforme commune aux autres écoles dans un but de partage et de visibilité.

Elle fait partie des écoles associées à l'UNESCO.

Elle a fondé l'école de formation au développement durable EFDD

Les facteurs clés du succès

Le directeur de l'école est porteur du projet, il est intégré au projet d'école.

Les élèves sont demandeurs, ils relancent la dynamique et permettent de tenir quand la motivation des professeurs baisse, suite à des départs à la retraite par exemple.

Il y a un groupe de 7/8 professeurs de différentes disciplines qui portent le projet et se répartissent les tâches. Ils forment des équipes d'élèves par petits groupes car il est plus difficile de gérer les élèves en grands groupes.

Un cours d'éducation au développement durable a été mis en place pour les élèves en deuxième année à raison d'une heure par semaine. Le cours a été créé de toutes pièces en interne.

Une collègue assure le nettoyage des classes et de la cour avec les élèves. L'école a participé au grand nettoyage.

COP 24 & 25 avec les élèves : démarche inter-écoles avec 80/90 élèves de Wallonie et de France.

Alliance pour une éducation au développement durable+Forum pour les jeunes au sein de la COP. A invité des enseignants d'ailleurs Tchad, Italie, Canada.

Journée de l'alliance le 21 mars

Freins : Le temps

C'est difficile de perdurer dans le temps. Il faut construire une équipe et avoir le soutien de la direction.

Les financements : Fait appel à la fondation du Roi Baudoin pour la rénovation des sanitaires : l'école a reçu 5000€.

Avec le label école propre, l'école a reçu 1250€.

Lancement d'un atelier couture : financement ou don de machines et de fournitures : réalisation de boîtes à tartines, pochette gourde

Semaine développement durable avec les 69 classes

Fontaine à eau

Distribution de fruits tous les vendredis

## **Riv'Espérance – LLN Atelier transition durable établissements secondaires**

### Témoignage Marc Deprez : prof de géo, SeGEC (notes prises lors de l'atelier)

Il est difficile de parler de transition dans les programmes officiels. D'un côté, il y a le référentiel scolaire avec des contenus froids et de l'autre, la mobilisation des élèves.

Objectifs du projet interdisciplinaire dans la gestion de l'eau

Prendre appui sur les disciplines pour aller vers une action citoyenne, développement de la littéracie, donner un sens citoyen aux apprentissages 4ème accès à l'eau et à la nourriture)

Il manque des travaux sur le sujet de l'écologie dans l'histoire ; pas de documents inclus dans le programme. D'où la question des programmes et de l'objectif DD

Urgence depuis 30 ans

Préoccupation présente dans les écoles mais cela ne passe pas dans la transmission des messages. Il n'est pas convaincu que les projets font changer les enfants. Question de la pédagogie du bas vers le haut ou du haut vers le bas.

Pas de connexion entre la vie à l'école et le quotidien. Du coup ce que l'on dit à l'école n'est pas appliqué. Ce sont des choses que l'on sait mais on ne le croit pas.

La transition ne peut pas être qu'intellectuelle, elle doit aussi être dans la connexion (travail qui relie) en vivant les choses plutôt que via le savoir.

L'intellectualisation du phénomène de transition le rend trop conceptuel, cela ne parle pas aux élèves, il est nécessaire d'aller le plus possible sur le terrain, être plus proche de la réalité.

Aussi dans une société de consommation, il est difficile de faire passer le message de la nécessité d'aller vers une sobriété heureuse. Interpeller les comportements, questionner

Ce qui marche beaucoup mieux, ce sont les compétences en littéracie. La transmission c'est seulement ceux qui savent conceptualiser

### Maison Commune – Entraide et Fraternité : volet éducation au niveau du public scolaire

Objectif sur 2 ans de sensibiliser des écoles, de définir un plan d'actions et de passer à l'action.

Objectif du programme « maison commune » : susciter l'envie de se lancer dans ce type de projet

Propose des outils concrets pour susciter l'initiative, utilise l'actualité pour expliquer les projets

Savoir, échanger, s'inspirer

Effet papillon

Réalise un éco diagnostic pour déboucher sur des actions concrètes

En fonction des enjeux de l'école : s'adapte

Essaye d'abord ce qui est fait

Attention à l'« actionnisme aigüe » mais sans sens, Remettre du sens dans ce que l'on veut faire

Base de conscientisation des élèves : On surprend les élèves pour les faire réfléchir

Invite les élèves à imaginer l'utopie du monde , expression de l'utopie dans une fresque par exemple

Présentation vidéo de la ville en 2030 : étude du réchauffement climatique, étude Haiti

Vidéo décalée du paquebot ; vise à faire réfléchir sur les enjeux et les responsabilités.

Comme un journaliste, partager ce que l'on a entendu

Croiser les idées des jeunes avec le PO.

Outils pour accompagner un changement structurel : co-construction pour lancer le projet

Quel sera mon rôle dans 10 ans ? pour animer l'école, les professeurs, le PO

Imaginer où l'on veut aller : faire émerger une vision commune, accompagnement sur mesure

Pédagogie du projet et cadre contraignant de l'école

Tendance des enseignants à vouloir rester dans le cadre, comment cela peut-il s'inscrire dans sa discipline

#### Ce que j'en retiens

Conceptualisation de la transition vs faire vivre le changement

Interdisciplinarité ne touche pas suffisamment les élèves.

Place de l'interdisciplinarité dans le général.

#### Pédagogie du projet

Faire susciter le changement ?

## **Entretien avec Natacha Thévenod du Coren / Agenda 21 / Label école durable**

Coren Asbl, sous convention cadre avec la région Wallone. 10 personnes au sein de l'asbl, dont pour la Wallonie.

### Pourquoi les établissements ne s'engagent pas ?

Les directeurs sont surchargés par le plan de pilotage. C'est difficile de trouver quelqu'un pour coordonner un projet de transition sans moyen, c'est essentiellement un problème de temps.

Il y a de la motivation pour faire des petites actions mais peu de motivation pour faire de la coordination générale. Il faut quelqu'un de courageux et ultra motivé. Il faut une équipe vraiment bonne qui y trouve du sens.

### Frein administratif : lourdeur du suivi

Auparavant, la démarche se faisait de manière analogue à une certification ISO : diagnostic, mise en place de procédures et audit. Mais c'était trop lourd, du coup Coren a mis en place une sorte de check list détaillée pour le suivi du projet.

Base objective de départ puis suivi de l'évolution année par année. L'école choisit trois objectifs.

Les documents de suivi proposés suivent la méthode de gestion de projet, ils servent de base et aident à fixer les priorités.

Ce n'est pas possible de simplifier plus. La coordination est une tâche lourde à mener.

### Qu'apporte le label ?

- Cadre administratif
- Crédibilité
- Objectif pour l'école
- Valorisation de l'école beaucoup en interne et moins en externe
- Rien de financier

### Besoin humain

Une équipe avec un directeur qui suit.

Le direction est sous pression d'où la valeur ajoutée du Coren : outil, vue d'ensemble, diagnostic.

Besoin d'organisation, de motivation desz rpoofd.

Besoin de liens générale, de pratique

### Démarche

Les écoles doivent remplir une check liste avec beaucoup de critères. Le Coren peut apporter son aide mais il ne vient plus sur place faire les diagnostics. L'école est acteur de son diagnostic

Le Coren fait une synthèse et partage des recommandations. Un suivi est fait tous les deux ans.

Le Coren analyse le dossier de labélisation envoyé par école. La première année, l'évaluation se fait sur site puis sur dossier avec des recommandations.

### Frein financier

L'argent n'est pas un problème. Il faut faire le projet et cela demande des besoins humains. Quand il y a des besoins d'investissements plus importants pour l'isolation des bâtiments par exemple, il y a des programmes comme ceux de l'Ureba.

### ODD

Les objectifs sont très larges :

- Environnemental : 0 déchet, biodiversité
- Pédagogique
- Santé, alimentation
- Bien-être
- Solidarité

Possibilité de faire des journées transversales.

### Quid des distributeurs ?

Souvent ils jouent le rôle de fond social dans une école défavorisée. Souvent les écoles ne font pas le calcul complet par rapport à ce que rapporte un distributeur : il y a aussi les coûts d'énergie, de déchets à ramasser ou à faire traiter, et l'impact sur la santé des élèves. Il semblerait que les distributeurs ne sont pas tant utilisés par les élèves, en cas de besoin.

Rechercher d'autres solutions pour financer le fond social. C'est la règle de la débrouille pour les écoles pour trouver de l'argent. Dans une école plus fragilisée (Athénée) les coûts de scolarité sont de 65€ par an.

### Pérennité du label

Elle est fragile. Beaucoup d'écoles sont en pause par rapport au processus.

Dès que le facteur humain rencontre un problème, le manque de temps se fait encore plus sentir et la pérennité du projet est remise en cause. Souvent la base demeure, ce qui a déjà été mis en place mais on ne lance plus rien de nouveau.

### Reconnaissance du label

Financement de la Coren par la Wallonie. Du coup pas spécifiquement reconnu par la FWB. Elle ne peut pas mettre en avant ce projet par rapport à d'autres.

La FWB mentionne des portes d'entrée pour la réflexion sur l'ErDD, c'est une approche différente des autres cours. Une personne est chargée de l'ErDD dans de sa mission citoyenneté, ce qui est peu face à une thématique transversale.

### Démarche générale au sein de l'école

Le projet ne rentre pas dans la sphère éducative. Il reste plus basique au niveau des gestions d'éco-gestion. Difficile de mener de la pédagogie par projet dans le général, faute de temps par rapport à la réalisation des programmes. C'est beaucoup plus facile dans le qualifiant ; technique ou professionnel.

Si tous les élèves ne sont pas touchés, cela risque de rester au niveau de l'éco team, ceux qui sont déjà motivés et pas au niveau de ceux qui ne sont pas touchés spontanément. Ce serait l'intérêt de projets interdisciplinaires mais il n'y a pas assez d'heures pour cela dans le général. Il manque aussi d'une vision d'ensemble

## **Entretien M. Daniel Labaye Institut Marie-Thérèse, Liège - 10/02/22**

La démarche DD a débuté en 2009 avec un professeur de physique dans le but de faire des économies d'énergie. Une première séance d'information a eu lieu avec les professeurs intéressés, essentiellement les profs de science.

Cela a débouché sur la mise en route d'actions, deux catégories d'actions : actions directes ou pédagogiques avec les élèves. Le sujet est toujours en débat.

Première action : chasse au gaspi avec les élèves (70/80 élèves mobilisés sur 450) à l'IMT en soirée, avec des lampes de poche, un wattmètre... suivi d'un souper spaghetti. Il y avait un aspect ludique, un vécu de l'école autrement, un autre accès.

Cela a débouché sur la création de la cellule énergie : réflexion entre profs sur ce qui était faisable dans l'école, avec des notions pédagogiques.

Sections économique, sciences et social : en lien avec le DD.

En 2011, s'est lancé dans Agenda 21 scolaire. Le directeur y était favorable et a signé : soutien administratif. La sous-directrice faisait le lien plus pédagogique (lien décret). Avait peur que l'on rajoute qqch en plus après discussion avec Mme Thévenod de Coren asbl.

A accepté le plan de pilotage et de cellule énergie, le projet est passé à IMT DD.

6/7 profs en font partie.

### Actions récurrentes

- Avec Goodplanet : croque ta tomate en vendant des fruits locaux à prix coûtant (différentes récurrences : 1 jour/ semaine pendant 1 mois et demi puis une semaine par an) ; le projet avait du mal à fidéliser les élèves, ils doivent penser à apporter des sous. Cela demande de la logistique aux collègues qui habitent près des producteurs. La classe d'infographie avait fait l'affiche de l'action.
- Petit déjeuner durable à Noël, sur base volontaire avec un budget de 1.5€ par élève, social, local, bio, durable. Le surplus a été donné à l'asbl des sans-abris de St Laurent.
- Idée de magasin Oxfam dans un coin de la tête, mais il faut des gens pour gérer.
- Collecte pour les restos du cœur avant Pâques : collecte de vivres, de produits d'hygiène en lien avec les TQ social, un prof et une personne des restos du cœur
- Opération gros pull en février mais a arrêté car c'est difficile de faire baisser la température d'un degré avec le système de chauffage, c'était plus symbolique.

### Actions ponctuelles

- Appel d'offre Intradel 2015 : projet de fontaine à eau. 10/12 classes impliquées avec chacune un petit truc à faire
  - Art et structure de l'habitat = structure de la fontaine
  - TQ bureau = compta
  - Infographie = pub
  - Agent d'éducation en appui
  - Capsule vidéo avec les sciences sociales et de l'éducation

Chaque prof prend sur son temps de classe, pas de NTPP, pas de projet interdisciplinaire, chaque prof gère avec sa classe, en fonction de sa compétence.



Coordinateur du projet : parfois 1h, 2h de coordination, cette année, bénévole car aussi n'a pas envie de perdre des heures de cours. Dans la cellule, les autres profs sont bénévoles. Au début, au moment de la mise en place, c'était prenant, maintenant qu'une routine s'installe c'est gérable.

### Particularité de l'IMT

Structure des élèves en pyramide inversée : 300 en rhéto et 200 au premier degré. Les élèves arrivent en TQ ou professionnel en 4<sup>ème</sup> ou 5<sup>ème</sup> et doivent d'abord s'adapter et reprendre confiance en eux.

Chaque année, il y a un jeu ou une présentation par le titulaire de classe de l'IMT DD et de l'écoteam. Cette année (21/22), aucun élève n'est venu.

Il y a eu les manifestations et on a essayé d'embrayer.

Cette année, il y a de nouveaux profs et cela crée une nouvelle dynamique. IMT DD a proposé un sachet optique DD à Saint Nicolas. Retour positif des élèves, mais quand même pas dans l'eco-team.

Idées futures : il a un groupe qui réfléchit, la dynamique est toujours là

- Un jeu d'échappée game a été préparé sur le thème du DD à faire pendant les jours blancs. Ce sera pour l'année prochaine
- Jour ou semaine du DD
- Fresque du climat : idée, formation et mise en place du jeu (en cours)

### Autres projets

- A mis en place avec la cellule énergie un système de tri (papier, PMC, tout venant) mais se rend compte que ce n'est pas si évident, alors la focalisation s'est faite sur le papier. Les élèves vont vider dans le container. Un compost pour les aides familiales
- Crayon « marqueurs » pour les tableaux blancs à la place des feutres qui séchaient très vite.
- Classe à l'extérieur
- Vente de salade de fruits
- Réalisation de soupes pour la nocturne des Coteaux.

### Distributeurs

Débat au sein de l'école.

Aspect économique, l'école gagne un peu d'argent, mais ne sait dire combien.

Si l'on retire les distributeurs, les élèves vont les acheter à l'extérieur et ramèneront les déchets à l'intérieur qui devront être gérés par l'institut, sans avoir le bénéfice de la vente. L'IMT a essayé les distributeurs de yaourt mais cela n'a pas marché. On a fait débranché les néons à l'intérieur des distributeurs pour réduire la consommation en électricité.

### Actions spontanées des profs

- Boîte à livre avec les 4<sup>ème</sup> art orientation archi
- Cellule « Ecoute » pour les élèves par la rhéto en TQ social avec un prof. Les 5<sup>ème</sup> sont formés pour être opérationnels en 6<sup>ème</sup>. Ils sont formés pour écouter et pas juger (par l'U Namur) et ils ont des heures de permanence.

### Toujours en démarche ?

Oui toujours en démarche « école durable » et doit rendre son dossier actualisé pour fin juin.

### A quoi sert le label ?

M Labaye aimerait que le label « école durable » soit plus visible, que l'on montre que l'école fait des efforts pour l'environnement. Cela peut être un signal pour les élèves.

Ouverture vers l'extérieur, sur le quartier, récolte d'habits pour une asbl.

Le projet permet aussi un amarrage pour éviter le décrochage.

Ecole en intégration pour les malentendants avec le centre audiophonique de Montégnee.

### Facteurs de succès ?

Ecole en projet, tout le temps en projet. La participation se fait naturellement, coup de main des autres profs ?

Grosse difficulté par contre pour impliquer les élèves en raison de la pyramide inversée. Avant la pandémie, projet d'hotel à insecte avec une plaque pédagogique, la forme est prête mais n'a pas été plus loin.

## Entretien Jasmin Jalajel – EfDD – 9/12/21

Contexte en réaction au sujet de mémoire

Faire attention au terme transition que l'on met à toutes les sauces : bien spécifier, transition vers un DD

La problématique du secondaire, c'est que le DD n'est pas prévu dans les référentiels, . et le prof doit suivre le référentiel. Le programme de sciences fait référence à l'environnement dans l'UAA11 : impact sur l'homme sur l'environnement. 8 à 10 heures sont prévues en 3<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> secondaire.

A travaillé avec le SeGEC sur l'UAA. EDD : approche par compétences plutôt que transmission de savoir. Pendant longtemps on parlait du postulat que si on explique le réchauffement climatique, les élèves votn d'eux-mêmes faire des efforts pour faire qqch, mais on a constaté que non. Le fait d'avoir compris ne veut pas dire que l'on va passer à l'action.

EfDD travaille sur plein de niveaux en même temps

**Porte d'entrée : cahiers du DD** avec pour objectif de permettre à tous les enseignants du qualifiant d'avoir les compétences pour parler de DD. Souvent l'enseignant a peur d'en parler. Aujourd'hui on devrait en éditer une 2<sup>ème</sup> partie.

On ne connaît pas l'avenir, il faut éduquer les jeunes à avoir une approche systémique et se poser des questions.

Faire la différence entre un esprit critique et u esprit de contentieux. Prendre du recul, vérifier les sources. Ex réseaux sociaux et les vaccins jamais noir ou blanc, il y a toujours des nuances.

L'éducation à la citoyenneté : un seul cours

Les autres profs ne sont pas encouragés à enseigner de cette manière là : questionner ; formuler la théorie trouver des solutions.

Mention de l'ErDD par la FWB : aucun impact – pb grille de cours – il faudrait libérer des heures pour faire des projets comme au collège Pie X de Chatelineau.

Aussi l'outil des heures NTPP pour accorder à un enseignant des heures pour valoriser les heures rendues à l'école. En soi, 2h/ semaine ce n'est pas assez, mais cela valorise un peu le travail réalisé pendant les pauses. C'est pris sur le capital heures de l'école en fonction du nombre d'élèves.

En secondaire, contrairement au hautes écoles, il n'y a pas de middle management pour prendre en charge ces sujets.

Ce sont des heures dans un pot commun, dans lequel il faut pouvoir puiser et cela créé des conflits entre profs

JM Lex, précurseur à Eupen, a pu expérimenter bcp de choses.

Projet avec l'Autriche à Vienne : contexte très différent, les enseignants sont présents dans l'établissement de 8 :30 à 16 :30 et disposent chacun d'un bureau et de salles de réunion pour préparer les projets. Il n'y a pas d'éducateurs en Autriche, ce travail est fait par les profs. Dans le choix des études, les filières sont dès le début didactiques, avec un cursus pédagogique. Le rôle d'éducation est plus présent dans l'identité des profs. En Belgique, le rôle des profs est d'abord un rôle de transmission plus que d'éducation.

Depuis les dernières années, on constate avec le plan de pilotage que les profs n'en peuvent plus. Ils doivent aborder de plus en plus de problèmes de société (santé, evras, racisme, ...) ils se sentent envahis, ils ne sont pas préparés à ce rôle d'éducateurs. (en Allemagne aussi, les enseignants ont à la fois le rôle de professeurs et d'éducateurs.

Tant que les décisions ne sont pas prises pour changer la nature de la profession, on reste dans le non dit, incohérence, attentes, non préparés.

Entreprise Terre, intervention dans les écoles pour parler d'économie sociale et solidaire. Il faut remettre en cause le mode de fonctionnement et pas seulement juste en fin de cours ;

### **Formation de professeurs au DD**

On tourne toujours avec le même pôle d'écoles, direction volontaire pour des projets DD.

Projet Coren/école durable : infrastructures, projet concret.

Partenaire pour l'intégration du DD dans les cours. Très fluctuant au sein d'une même école.

EfDD n'a plus de subsides pour donner des formations gratuites.

Inscrit dans le catalogue du cecafoc

Travail maintenant plus avec les hautes écoles sur la gouvernance.

Démotivée par le secondaire : n'arrive pas à mettre en place les choses, seulement si se libère d'un cours ou avec un prof copain. Cela reste marginal car le cadre logistique ne le permet pas. Du coup EfDD ne s'investit plus dans cette formation, tant que n'intègre pas le DD dans l'école.

Comment suis-je touché en tant que prof ? tant qu'il n'y a pas un minium donné, cela ne débouche sur rien. On a compris que si on ne travaille pas la gouvernance, on arrivera à rien.

Le décret mission permet de faire du DD à l'initiative des professeurs, ce n'est pas une injonction. Souvent la direction n'est pas au courant.

Travail de répertorier ce qui existe déjà et établir des liens.

Pour sensibiliser on a besoin d'un coordinateur, d'un fil rouge, d'une stratégie.... Quel est notre objectif ? par exemple, une personne qui met en lien les compétences internes à l'école.

Pour les professeurs, cela prend bcp de temps et au final est frustré. Au final, la vie fait que.... Cela ne doit pas reposer sur la volonté et l'énergie bénévole des gens.

### **On peut faire le lien avec le plan de pilotage ?**

Pb objectif améliorer le niveau des élèves – analyse pour identifier leur point faible. Choisir trois thématiques, des exemples chiffrés, et mettre en place de l'aide à la réussite.

Ex Joelle Leyen à St V, Iso depuis 2003, seulement 5 écoles en Belgique sont ISO 14001. (aussi Robert Schuman et l'Ecole de la Reid). Difficile quand même d'intégrer le DD dans le plan de pilotage. C'est trop cadenassé par des objectifs chiffrés : comment quantifier la prise de conscience des jeunes ? il faut savoir tout évaluer alors que le DD est sensé ouvrir l'esprit des jeunes, le préparer au monde qui nous attend : créativité, coopération, valeurs humaines, ne pas être indifférent à la souffrance, métacognition humaine.

On plante une graine, cela va se développer d'une manière ou d'un autre. Petites feuilles ou arbres, comment évaluer ?

**Le système scolaire est un frein au DD.** Les réformes ne le prennent pas en compte dans la formation des bacheliers.

Il y avait une personne attentive à l'intégration du DD, le texte prenait en compte le DD mais aujourd'hui tout ce travail a disparu. On ne prévoit plus l'éduc au DD des futurs profs, et cela va poser la base pour les 20 années à venir. Les personnes qui prennent les décisions en sont pas conscientes du besoin d'aborder ces compétences.

Vision pessimiste : tous les textes ne prévoient pas le DD comme un enjeu majeur. Se heurte à la difficulté, frustrant.

Travail sur la gouvernance : cadre donné, doit être très créatif, la direction doit être d'accord, un groupe d'une dizaine de personnes qui doit être prêt à s'investir bénévolement, ou trouver un moyen de valoriser le travail.

Si pas payé, ne va pas s'investir dans le projet. Cela bloque, c'est déjà difficile de trouver une date.

Même si hyper motivé, planning examen,

journée pédagogique : travaillait avec les profs mais mnt les journées pédagogiques sont consacrées au plan de pilotage.

### **Cantine durable**

Exemple de coopération avec la ceinture alimentaire liégeoise et l'institut Robert Schuman.

Cantine, 80% bio entre 2006 et 2008.

Démarche avant de passer au bio

Contrainte de garder le même prix

Besoin d'une vraie cuisine pour prépa doit se remettre à préparer les repas, le focus n'est pas seulement sur les ingrédients mais aussi sur la préparation. Cela demande une formation aux cuisiniers pour retravailler le métier. Doit se remettre à couper les légumes, à changer la composition de l'assiette : passer de 250gr à 100gr de viande, mettre plus de légumes et plus de féculents. En contrepartie aussi, plus de dessert compliqué, mais des fruits. Le temps d'épluchage des légumes est récupéré sur le dessert.

Green deal des cantines durables.

Quand c'est devenu une cantine collective, elle a perdu son aspect durabilité.

Travail avec les Hautes Ecoles

Dans le supérieur, les écoles ont plus de latitude.

Helmo : nouveau coordinateur vient de Autre Terre

HE Robert Schuman DD depuis 2018 dans le plan stratégique

HENALUX : le plus loin dans la démarche de nouvelle gouvernance

HeCh : diagnostic fait par trois profs. Mais la direction n'est pas impliquée dans le projet. Il faudrait nommer un coordinateur DD. A rédigé un descriptif de poste, mais la direction n'a pas suivi et a réparti 1h à 3 personnes différentes. (doute pas rapport à l'efficacité)

Il faut que la direction ait une réelle volonté pour faire changer le mode de fonctionnement. Il faut l'inscrire dans le plan stratégique mais ma HeCh n'en a pas.

HELHA : coordinateur mi-temps. Trop dans la gouvernance, a du mal à percoler sur le terrain.

## **Entretien Mme Leyen, Directrice des travaux et DD, Sainte Véronique 08/03/2022**

Ecole ISO 14001 : aurait du être certifiée en juin 2020 de nouveau mais en standby, projet reporté de deux ans à cause du covid. Juste en train de relancer le projet, y compris la gestion documentaire.

Groupe d'audit avec les élèves de rhéto, activité complémentaire communication. Ils doivent être reformé en audit. Ils vont faire un micro ISO pour voir si le personnel et les élèves savent encore ce que cela veut dire, et par la suite proposer des actions d'amélioration.

Cours écocitoyenneté depuis 15 ans via le dispositif Remédiation Dépassement Consolidation (RDC) pour les 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup>. Écocitoyenneté par modules, ouverture sur le monde

Ecole ISO 14001 dès la maternelle – manière de parler DD aussi pour les plus petits.

Est parti d'une initiative personnel (goût pour la nature dès le plus jeune âge) arrivée de don bosco en 1998 comme prof de sciences. Ne se passait rien. A participé à un concours pour un mare sans coût supplémentaire pour l'école. A impliqué tous les niveaux de l'école. Activité commune au moment où l'école a fusionné tous les Pos, du coup cela tombait bien d'avoir une activité commune pour tous les niveaux. La mare est toujours là et est un vecteur de communication pour tous les niveaux.

Année suivante, travail sur l'eau, documents, boite adaptée pour les primaires, projet européen, volonté de pérenniser l'action.

A profite de l'ISO . a dû réfléchir pour adapter l'ISO à l'école. Les élèves sont des produits formés au DD. Cette formulation a permis de rentrer dans le système.

### **Pédagogie**

Sujet : eau, climat, énergie, électricité

Planning : T1 on prépare, T2 projets, T3 examens.

Profs : à remettre en place – projets à faire en dehors des cours.

Journée de l'eau pour redémarrer.

Dépend bcp du prof, bcp de choses se font mais difficile d'avoir des retours.

Indicateurs ISO : difficile de définir des indicateurs et de récupérer les données.

EfDD a préparé un référentiel à la relecture de Mme Schyns, mais après son départ, EfDD n'a plus eu accès à la relecture du référentiel.

Référentiel 2022 ; tronc commun, environnement activité complémentaire. (par prof d'EDM et pas sciences) citoyenneté et pas environnement

Options sciences et environnement

Rentre dans le programme de 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> en géo, plus difficile en 3<sup>ème</sup>. 6<sup>ème</sup> en sciences.

### **Projet d'établissement :**

Tri des déchets

Alimentation : cantine, sandwicherie (EFT : réinsertion par le travail)

Cantines durables : engagement à voir avec les élèves, de plus en plus local, bio. Les élèves doivent aussi s'y retrouver. Avancer progressivement pour que ce soit win/win.

Pas de frontière avec la santé. Distributeur à l'arrêt, va les remettre en fonction, cashless, avec des eaux. fontaine à eau, gourde.

**Objectif : rendre l'élève acteur.** Depuis 7/8 écodélégués dans l'école qui émettent des idées.

Club climat depuis deux ans coachés par 3 profs. Espace écocitoyen, chalet pour les réunions, carré potager, exposition.

Club des audits : exercice de communication, comment bien communiquer, comme s'y prendre pour créer un audit.

Mini-entreprise avec des projets écolo : ecoshop pendant presque 10 ans avec du matériel scolaire le propre possible, utile dans les cours. Groupe Oxfam en plus qui a pris le dessus.

Les élèves manifestent mais ils vont aussi au Quick, et reviennent agressifs.

### **Distributeurs**

L'école a deux fois moins de subvention que dans l'officiel pour gérer l'école. Du coup elle a besoin de faire des actions pour faire rentrer des sous (ventes de lasagne, distributeurs) du coup ne peut pas tt supprimé car supprimerait de l'argent pour le bien-être.

### **Points positifs ISO**

L'ISO a bcp amené pour réduire les dépenses d'énergie, pour travailler sur les infrastructures, dossier Ureba. Travail sur les chaudières, le plus important, le plus efficace. Nouvelle toiture surisolée pour laquelle il a fallu batailler à l'époque. Change aussi les châssis.

L'école a aussi bcp grandi et l'ISO a permis de donner de la structure.

### **Plan de pilotage**

Avec l'ISO 14001 ne peut que progresser. Au début dans les thématiques, maintenant noyé avec le reste.

Objectif : s'assurer que tous les élèves aient eu une sensibilisation identique.

Bcp d'idées mais difficile de mettre en œuvre.



## **Entretien Dolores Fourneau, Entraide et Fraternité 17/03/2022**

EF lutte contre les injustices sociales, pour l'agroécologie, la souveraineté alimentaire

Pdt le Covid a préparé : mon école en transition et voyage au bout de la transition

Constat : histoires poussées à l'extrême du système dans lequel on vit.

La transition c'est quoi (les transitionnaires 4mn) / Utopie de Rob Hopkins

Initiative de transition locale : pousse les élèves à aller voir près de chez eux.

Participation des élèves et des enseignants.

Formation en ligne, prof de religion, prof de sciences sociales

Athénée plus coincé dans les activités que le libre. Dispose de 15 jours par an pour faire des projets.

St Joseph Chimay : module puis Jardin permaculture, appel à projets pour planter des arbres avec les jeunes du Cefa. Réalisation concrète après le module.

Bouillon : Bertrix, journée inter école. En attendant la banquise : utopie, poèmes, lettre de revendication à la commune. Demande de rencontrer les responsables. La voie du jeune est entendue.

Avis de tempête autre module.

Plan d'action avec les enseignants : réaménager toutes les poubelles, avec les élèves en soudure qui réalisent les montants eux-mêmes.

Objectif : rendre du sens à ce que l'on fait. Cause à défendre. Essaye de le faire et de continuer.

Dour en 1<sup>ère</sup> Diff : potager dans l'école, projet Good Planet. Exposition pour les parents, rôle de sensibilisation plus large.

A accompagné cette année 10 écoles : 8 en secondaires et 2 en primaire, 10 écoles qui ont mis une action en place.

Souvent rentre dans la démarche Coren après avoir fait le module. EF autre manière de sensibiliser, démarche spirituelle, marche des 5 sens, lien avec Dieu ou non.

Encyclique à partir d'un jeu de l'oie. Ancré dans des faits concrets.

En train de mettre en place une retraite « écologie intégrale » temps de recentrage, de méditation

IFC tout est déjà saturé, peut-être dans deux ans. Tt le monde est dans la refonte du programme

Animation dans tous les degrés, général, qualifiant, professionnel

Belle richesse, ont du vécu derrière eux, n'ont pas le même cadre que à l'école, espace de parole, ont vécu des choses.

Avec l'utopie : j'imagine, cela donne lieu à des productions d'élèves : poèmes, slams, etc

EF les voit au moins trois fois, sinon c'est le prof qui anime le module.

Avec l'utopie ils avancent, ils se permettent d'avoir des idées, les utopies ne doivent pas rester dans un tiroir, il faut aller jusqu'au bout. il faut terminer le travail proprement, il faut leur faire confiance.

## **Interview de Charles Menne, directeur de degré au collège Pie X**

### **Le déclencheur**

Processus évolutif ; santé, alimentation avec les sciences, les TQ social, animation

Puis démarche plus structurée, progressif, petit à petit de plus en plus convaincu.

Depuis en 2003 avec TQ social animation.

### **Ateliers**

Passage à des cours de 45mn pour récupérer du temps pour la remédiation ou le dépassement.

Permet de libérer deux périodes d'atelier le jeudi.

S'est rendu compte qu'il y avait moyen de faire autre chose dont du DD.

Au final très pratique d'éduquer au DD dans des ateliers

Cycles de 3 ou 4 jeudi avec un choix parmi un panel d'ateliers. Choix en fonction des périodes de l'année

### **Exemples**

- Remédiation,
- Cuisine durable (produits locaux et bio) – moyen de s'en sortir pas cher.
- Activité complémentaire en sciences : qualité de l'air
- BEPS
- Zéro déchet
- Permis de conduire

1 coordinateur par degré

Proposition de 3 choix d'atelier par prof, en fonction de sa charge.

Cela fait partie de l'école, les élèves aiment bien, cela fait 15 ans que cela est mis en place.

### **Approches pluridisciplinaires**

3TS : organisation des élections de délégués : système légal, traitement de texte, français, préparation panneau, organisation bureau de vote.

5G : simulation de COP

Par groupe de quatre

En géographie : s'approprier le pays, forces et faibles, lien avec les sciences et le réchauffement climatique, mathématiques : statistiques, lecture de graphiques, langues : blason dans la langue du pays.

Travail autour de 6 résolutions par alliance. 3 d'abord en groupe ayant les mêmes intérêts, puis ensuite doivent négocier avec les autres.

But d'atteindre un consensus pour le vote en séance plénière.

Pas simple de négocier, très complet.

Venue d'une négociateur de Glasgow, pour donner son avis.

**Vécu des profs** : pas naturel, dans le général plus cloisonné que dans le technique. En TQ les matières sont plus proches.

Essaye de faire en sorte que les projets soient stables pour que les équipes ne se fatiguent pas.

Risque de fatigue et d'abandon

Pas dans les programmes et référentiels, rien dans le bulletin.

Prof : dans une matière et s'y cantonne. Il doit voir le programme, s'il perd du temps il en voit pas le programme.

**Élèves** : retour d'expérience super riche, les élèves sont enchantés, ils ont compris des choses. C'est être à l'école mais faire qqch qui n'a rien à voir avec les cours. Motivation à faire des ateliers. Faire rentrer la vie, intervenants de l'extérieur

### **Objectif principal plan de pilotage de l'école**

S'assurer que tous les élèves aient vus les 17 ODDs au cours du cursus.

A essayé de faire le recensement de ce que les profs voient, mais peu de réponses.

## 9 Références bibliographiques

Audigier, F. (2011). Penser les temporalités pour penser les questions sociales vives: Éduquer au développement durable pour construire l'avenir. Dans : Alain Legardez éd., *Développement durable et autres questions d'actualité: Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 31-52). Dijon cedex: Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01.0031>"

Awais, N. (2017). Développer des compétences en EDD ? Analyse d'un débat à l'aide des catégories d'analyse de l'action conjointe en didactique.  
[https://www.researchgate.net/publication/320895284\\_Developper\\_des\\_compétences\\_en\\_EDD\\_Analyse\\_d'un\\_debat\\_a\\_l'aide\\_des\\_catégories\\_d'analyse\\_de\\_l'action\\_conjointe\\_en\\_didactique](https://www.researchgate.net/publication/320895284_Developper_des_compétences_en_EDD_Analyse_d'un_debat_a_l'aide_des_catégories_d'analyse_de_l'action_conjointe_en_didactique)

Barroca-Paccard, M. (2020), Université de Québec en Outaouais, Laboratoire CREN EA 2661, Un modèle problématisé d'éducation à un développement durable qui intègre actions, savoirs et valeurs : application à l'exemple de l'enseignement de la biodiversité ; ISTE Opensciences, Educations, Vol 4 - Crise écologique : citoyennetés en lutte et éducation

Bedouret, D (2017). Le paysage multisensoriel, un outil d'apprentissage aux changements, Actes du colloque changements et transitions, enjeux pour les éducations à l'environnement et au développement durable, Université de Toulouse Jean Jaurés, 2017, p 30-40

Boyer, R. Pommier, (2005), M. La généralisation de l'Éducation à L'Environnement pour un Développement Durables vue par des enseignants du secondaires, INRP

Bourg, D. (2012). Transition écologique, plutôt que développement durable: Entretien avec. *Vraiment durable*, 1, 77-96. <https://doi.org/10.3917/vdur.001.0077>

Chenorkian, R. (2017), Changements, transitions et contextes écosystémiques très anthropophisés, CNRS Institut Ecologie et Environnement, Actes du colloque changements et transitions, enjeux pour les éducations à l'environnement et au développement durable, Université de Toulouse Jean Jaurés, 2017, p 9-19

Chetouani, L. (2014), Conceptualisation de la notion de « développement durable » en EDD : une affaire de vocabulaire, Dans Diemer, A., Marquat, C. ; *Education au développement durable, enjeux et controverses*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur 35-56

Curnier, D. (2017), Quel rôle pour l'école dans la transition écologique ? esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit, UNIL, Lausanne

De Bouver, E. (2019), Transition écologique : accélérer ou ralentir ? dans *Symbiose* n°122, deuxième trimestre 2019 p 4-7

Diemer, A. (2014), L'EDD, une incitation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique. Dans Diemer, A., Marsquat, C. ; *Education au développement durable, enjeux et controverses*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur. 99-118

Diemer, A., Marquat, C. (2014), L'éducation au développement durable serait-elle en train de remettre en cause notre système éducatif ? Dans Diemer, A., Marsquat, C. ; *Education au développement durable, enjeux et controverses*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur. 13-34

Djegham, Y. et Tremblay, P, Verhaeghe, J-C., Wolfs J-L., et Rousselet D. (2006), *Education au développement durable - Pourquoi? Comment? Guide méthodologique pour les enseignants*, IGEAT, Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation (ULB) et Unité de Didactique de la Biologie (FUNDP), D/2006/1191/14 Publié en 2006 par la Politique scientifique fédérale, téléchargé sur

[https://issuu.com/asblcpecn-criedemariemont-belgique/docs/oa04guide\\_fr](https://issuu.com/asblcpecn-criedemariemont-belgique/docs/oa04guide_fr) ou  
[http://belspo.be/belspo/organisation/Publ/pub\\_ostc/OA/OA04guide\\_fr.pdf](http://belspo.be/belspo/organisation/Publ/pub_ostc/OA/OA04guide_fr.pdf)

Fagnant, A, 2021/2022, Notes de cours Didactique Générale, ULiège

Fédération Wallonie Bruxelles (2013), l'éducation relative à l'environnement et au développement durable (ErEDD) dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux,

[https://www.coren.be/images/formations/20190509\\_projets\\_bxl/2\\_Brochure%20ErEDD\\_inspecteurs.pdf](https://www.coren.be/images/formations/20190509_projets_bxl/2_Brochure%20ErEDD_inspecteurs.pdf)

Flipo, F. (2008), Éducation au développement durable : L'enjeu du XXI<sup>e</sup> siècle ? Pour, 198(3), 41-45. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0041>

FWB AGERS (2014), Évaluation des pratiques d'Éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable dans les établissements scolaires de l'enseignement fondamental, secondaire, ordinaire et spécialisé [https://v0.reseau-idee.be/www/assises\\_ere\\_be/matinee-multiacteurs/index-pdf/Rapport-inspection-01-juillet-2014.pdf](https://v0.reseau-idee.be/www/assises_ere_be/matinee-multiacteurs/index-pdf/Rapport-inspection-01-juillet-2014.pdf)

Hertig, P. Audigier, F. (2010), Enjeux didactiques et citoyens de l'éducation en vue du développement durable, Revue suisse des sciences de l'éducation, N°32(2010)

Kalali, F., Therriault, G. et Bader, B. (2019), « Rapport aux savoirs d'élèves du secondaire en lien avec l'environnement et le développement durable en France et au Québec : rapports épistémique et contextualisé au monde », Éducation et socialisation [En ligne], 51 | 2019, mis en ligne le 31 mars 2019, consulté le 04 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/5693> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.5693>

Kergreis, S. (2008), Éthique et éducation au développement durable : fragments d'interrogations. Pour, 198, 62-67. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0062>

Kozak, S. Elliott, S. (2014), Relier les points, principales stratégies qui transforment l'apprentissage pour l'éducation environnementale, la citoyenneté et la durabilité. LST, l'éducation au service de la terre, Oshawa,

Infor'Idée, Les plans de pilotage et mes associations d'ErE dans tout ça ? [https://www.reseau-idee.be/sites/default/files/media/inforidee/pdf/Infor\\_3\\_2019.pdf](https://www.reseau-idee.be/sites/default/files/media/inforidee/pdf/Infor_3_2019.pdf)

Lepri, J.-P. (s. d.). L'éducation au développement durable, <http://www.meirieu.com/ECHANGES/lepri.pdf>

Lange J.-M. (2014). Éducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux. In Michel Fabre, Hélène Hagège & Christian Reynaud, « Les éducations à... et le développement de la pensée critique », Éducation et socialisation, les cahiers du CERFEE, no 36. En ligne : <<http://edso.revues.org/872>>. DOI : 10.4000/edso.959

Lange J.-M. (2013). « Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux ». *Revue Éducation Relative à l'Environnement – Regards- Recherche – Réflexion*, 11, p. 41-60. DOI : 10.4000/ere.691

Lange, J-M, Bader, B et Sauvé, L. (2012), Éducation, environnement et développement durable : vers une éco-citoyenneté critique », RDST [En ligne], 6 | 2012, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 30 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdst/145> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdst.145>

- Lange J-M., Martinand J-M. (2014), Principes d'élaboration et de structuration d'une éducation au développement durable scolaire. Développement durable, comprendre et développer les compétences collectives, 2014. fffhal-01690530
- Legardez, A. (2011), Développement durable et autres questions d'actualité: Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. Dijon cedex: Éducagri éditions.
- Maréchal, K (2022), cours d'économie écologique et de gestion de la transition du 05/05/22, ULiège
- Meirieu, P. (2015). Meirieu : Un appel pour l'éducation à l'environnement. cafepedagogique. <http://www.cafepedagogique.net/Documents/30102015Article635817893907739112.htm>
- Michel, F. (2011). Développement durable et questions socialement vives: Une approche territorialisée du discours enseignant. Dans : Alain Legardez éd., *Développement durable et autres questions d'actualité: Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 163-179). Dijon cedex: Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01.0163>
- [Mulnet, D. \(2014\). Quelles compétences pour quelle éducation au développement durable](#), Dans Diemer, A., Marsquat, C. ; Education au développement durable, enjeux et controverses, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur 183-202
- Pellaud, F. (2011). Pour une éducation au développement durable (QUAE éd.). Versailles QUAE
- Pache, A., Curnier, D., Honoré, E., Hertig, P. (2016), « Penser l'avenir de manière créative : un enjeu central de l'éducation en vue du développement durable », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 197 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 31 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5152> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.5152>
- Peltier, C., Mayen, P. (2017), Le développement durable, une notion embarrassante pour l'enseignement - concept, schème, champ conceptuel : un cadre pour penser l'enseignement du développement durable. Changements et Transitions: enjeux pour les éducations à l'environnement et au développement durable, Nov 2017, Toulouse, France. (10.26147/geode.act.fcrb-3s93). (hal-02299142)
- Pommier, M. (2010), L'engagement des enseignants dans l'éducation au développement durable : une " mise à l'épreuve " de l'identité professionnelle ? Appuis - Obstacles. Colloque International "Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques", Oct 2010, Digne Les Bains, France. pp.353-370. fffhalshs-00958251
- Sauvé L., (2002), « L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes ». Connexion, Vol. XXV11, no 1/2, p. 1-4.
- Sauvé, L.(2007), L'équivoque du développement durable, Chemin de traverse No 4, p 31 à 47
- Simonneaux, L. & Legardez, A. (2011), Introduction générale. Didactique des questions socialement vives: Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne. Dans : Alain Legardez éd., *Développement durable et autres questions d'actualité: Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 15-29). Dijon cedex: Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01.0015>
- Simonneaux, L., Simonneaux J., Chouchane H., (2014), Traitement des QSV en classe : des débats aux dérangements épistémologiques programmés in Marcel JF, Olry P., Recherches en éducation, pratiques et apprentissages professionnels. Educagri, Dijon, p 15-31.

Tutiaux-Guillon, N., & Considère, S. (2010), L'éducation au développement durable : Entre injonctions ministérielles et obstacles didactiques *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32 (2) 2010, 193-211, <https://doi.org/10.5169/SEALS-786833>

Unesco (2004), *Eduquer pour un avenir viable : engagements et partenariats*, Actes du colloque international de haut niveau sur l'éducation pour le développement durable du Sommet mondial sur le développement durable 2-3 septembre 2002 Johannesburg organisé par l'UNESCO et le Ministère sud-africain de l'éducation en coopération avec le Comité de liaison ONG/UNESCO, Éditions UNESCO 2004

Unesco (2017), *L'éducation en vue des objectifs de développement durable : objectifs d'apprentissage*, Publié en 2017 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France © UNESCO 2017 ISBN 978-92-3-200116-0

Unesco (2021), *Apprendre pour la planète: un examen mondial de l'intégration des questions environnementales dans l'éducation*, Unesco, Paris, 2021, version électronique [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377421\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377421_fre)

SEDD (2005), UNO commission économique pour l'Europe comité des politiques de l'environnement Réunion de haut niveau des ministères de l'environnement et de l'éducation (Vilnius, 17 et 18 mars 2005) (Points 5 et 6 de l'ordre du jour) stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable adoptée à la réunion de haut niveau - [http://www.adequations.org/IMG/pdf/SEDD\\_2005.pdf](http://www.adequations.org/IMG/pdf/SEDD_2005.pdf)

Vergnolle Mainar, C. (2009), *Approches transdisciplinaires de l'éducation au développement durable dans l'enseignement secondaire*, UMR 5602-GEODE, Université de Toulouse 2, IUFM Midi Pyrénées, M@ppermonde 94 (2009.2) <https://mappermonde.mgm.fr/num22/articles/art09205.html>

Vergnolle Mainar C., Simonneaux L. (2017), *Conclusions du colloque " Changements et transitions : enjeux pour les éducations à l'environnement et au développement durable "*, Toulouse 7- 8-9 novembre 2017. *Changements et transitions : enjeux pour les éducations à l'environnement et au développement durable*, GEODE, EFTS, ENSFEA, AEF, ESPE, Nov 2017, Toulouse, France. pp.219-220, ff10.26147/geode.act.b6xk-8a74ff. fffhal-02164546v2f

Von Wachtern V. (2017), *L'éducation au développement durable en Europe*, Notes d'analyse, mars 17, Développement durable, Pour la solidarité – PLDS, [https://transition-europe.eu/sites/default/files/publications/files/na-2017-edd-europe\\_0.pdf](https://transition-europe.eu/sites/default/files/publications/files/na-2017-edd-europe_0.pdf)

#### Sites internet

Revue vraiment durable, Préambule, (2013). *Quelles valeurs pour le développement durable ?*. Vraiment durable, 4, 11-13. <https://doi.org/10.3917/vdur.004.0011>

Réseau Idée (s.d.) *Check-list "Éducation au développement durable "* <https://www.reseau-idee.be/sites/default/files/media/ere-edd/pdf/check-list-DD.pdf>

<https://reseau-idee.be/sites/default/files/media/ere-edd/pdf/tableauEDD.pdf>

Réseau Idée (s.d.) *Les différentes conceptions institutionnelles de l'EDD et de l'ErE* <https://www.reseau-idee.be/sites/default/files/media/ere-edd/pdf/OK-EtudeEDD-version%20finale.pdf>

ERE DD : cadre légal. (s. d.). enseignement.be. <http://enseignement.be/index.php?page=26935&navi=3522>

interviews de Lucie Sauvé et Francine Pellaud (2017) par le Réseau-Idee <https://www.reseau-idee.be/ere-edd/>

La stratégie européenne d'éducation en vue du DD  
<http://www.adequations.org/spip.php?article614>, 2008

Monde Pluriel (2016), Prenons soin de la planète. Eléments de méthode. Enquêter, débattre, s'engager pour des sociétés durables. Les méthodes de débats participatives. [P3-F14-Guide\\_Debats\\_2016\\_MondePluriel.pdf \(developpement-durable.gouv.fr\)](https://www.driee.ile-de-france.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/P3-F14-Guide_Debats_2016_MondePluriel.pdf) [https://www.driee.ile-de-france.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/P3-F14-Guide\\_Debats\\_2016\\_MondePluriel.pdf](https://www.driee.ile-de-france.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/P3-F14-Guide_Debats_2016_MondePluriel.pdf)

Rapports de l'inspection sur l'ErDD (2014)

[https://v0.reseau-idee.be/www/assises\\_ere\\_be/matinee-multiacteurs/index-pdf/CP-ErEDD-ecole-fi.pdf](https://v0.reseau-idee.be/www/assises_ere_be/matinee-multiacteurs/index-pdf/CP-ErEDD-ecole-fi.pdf)

[https://v0.reseau-idee.be/www/assises\\_ere\\_be/matinee-multiacteurs/index-pdf/Rapport-inspection-01-juillet-2014.pdf](https://v0.reseau-idee.be/www/assises_ere_be/matinee-multiacteurs/index-pdf/Rapport-inspection-01-juillet-2014.pdf)



## 10 EXECUTIVE SUMMARY

The urgency around dealing with climate change and the need to adopt a more sustainable way of life is well known. Meaningful change needs to start early with the next generation, this lead me to focus my research on the role of the secondary schools in this societal change. The Unesco has defined some objectives which have been acknowledged by the federal state of Belgium and transcribed into an education for sustainable development in the Walloon Brussels Federation (FWB).

The concept “sustainable development” has been the subject of critics due to the oxymoron it includes and the fact that its definition can be adapted to the needs of any speaker. As a consequence, teachers may feel at unease to share their knowledge and considerations with the students on this important topic. It is even more difficult for some teachers to accept the concept of sustainable development as it touches values and triggers emotions which are not necessarily visible at first sight.

The nature of the knowledge on sustainable development is still under development and therefore cannot all yet be taught as hard science. It requires that teachers adopt a different teaching view : including a different approach, potentially a systemic approach, transdisciplinary considerations, a place for debates and creativity.

Researchers have been looking at how disciplines with different angles can cooperate. It is quite common that disciplines in secondary schools have a specific program to realize and some specific time slots allocated to them. Due to this organizational structure, they are not necessarily used to work together on a common project. Education for sustainable development requires on the other hand that disciplines do not think in silos, but instead think together for redefining a new future. As a consequence, a dialog must be put in place to make the different disciplines look and listen at each other. There are different ways being studied in order to do so: multi-referential island, transdisciplinary, complex and systemic approach, as well as interconnected approaches or creative ways of imagining the world of tomorrow.

Among the teaching approaches some seem to be easier to implement, as eco-behavior, participative debates around sustainable development, or creative thinking. However, one thing is certain, it is necessary to adopt a multi-faceted view not being limited to one discipline.

Having set this theoretical approach, I looked at what has been implemented so far in schools involved in a sustainable transition around Liège. The persons contacted had either a support role in non-profit organizations or a direct role into the schools as a director or a teacher. Some schools have adapted the time schedule of the kids so that it includes this thematic either for one semester in a specific year, or an afternoon once a week for all grades or in place of remediation for those who do not need it. On top of this educational approach, associations are helping schools to include sustainable transition into their day to day by triggering the conscience of the youth, making them dream their future world and proposing concrete projects for implementation, and then helping them to go for a structured sustainable school labelling.

Education for sustainable development requires creativity in its organization to create room for it, in its teaching to change current paradigm and demands from each school a consistent approach both in its educational approach and in its organisation (school project). Such creativity can only be effective if the support from the school management is there to promote education for sustainable development as the current framework does not foresee it.