

Louvain School of Management

Comment sensibiliser les enfants de l'enseignement primaire au développement durable à travers l'éducation scolaire belge ?

Etude de cas de l'école fondamentale d'Application de Morlanwelz

Auteures : Eloïse Bougard et Fanny La Porta

Promotrice : Valérie Swaen

Année académique 2021-2022

Mémoire en vue d'obtenir un Master 120 en Ingénieur de Gestion et un Master 120 en Sciences de Gestion

La réalisation d'un mémoire n'est pas une mince affaire. Cela demande du temps mais surtout de la persévérance et du soutien. Nous tenons à reconnaître et remercier l'ensemble des personnes qui nous ont aidées et permis d'atteindre la fin de ce parcours, non sans embuche.

Premièrement, notre promotrice Valérie Swaen qui nous a accompagnées, aiguillées, conseillées tout au long de ce mémoire. Toujours présente pour éclaircir nos interrogations et pour nous guider afin de concevoir notre propre chemin, elle nous a définitivement été d'une aide précieuse.

Deuxièmement, la directrice de l'école d'Application de Morlanwelz, Sophie De Troch sans laquelle notre étude de cas n'aurait pas pu voir le jour. Également, l'ensemble des institutrices, des élèves et des parents d'élèves qui ont accepté de répondre à nos entretiens et sans qui nous n'aurions pas pu recueillir les informations pratiques.

Troisièmement, en tant que jeunes étudiantes nécessitant un grand soutien dans cette période rude, nous tenions à remercier nos familles qui nous ont aidées à surmonter cette étape. Nos parents qui nous ont épaulés dans les bons comme dans les moments plus laborieux ainsi que tous nos proches qui ont pu apporter leur aide notamment en tant que lecteurs. Plus particulièrement, nous remercions Mandy La Porta, qui nous a apporté son regard et ses connaissances en tant qu'institutrice, et ce durant toute la réalisation de ce travail. Mais également, Naïm Louahed qui nous a permis de nous relever et de relativiser dans des situations que nous pensions insurmontables.

Quatrièmement, l'ensemble du corps enseignant et plus précisément Karine Charry et Sabrina Courtois qui nous ont fourni des éléments-clés pour la bonne réalisation de ce travail.

Enfin, nous tenons à souligner que ce mémoire est le fruit d'une longue et étroite collaboration. En tant qu'individus différents mais néanmoins complémentaires, nous avons pu nous pousser mutuellement vers le haut, en apprenant à travers l'autre. Nous sommes reconnaissantes d'avoir accompli cette tâche ensemble. Il semble encore plus vrai, à l'heure actuelle de dire que « tout seul on va plus vite, ensemble on va plus loin ».

Table des matières

Introduction	1
1. Contexte et question de recherche.....	1
2. Structure et contenu.....	1
2.1 Partie théorique.....	1
2.2 Partie empirique.....	4
2.3 Conclusion.....	5
Chapitre I : Partie théorique.....	6
1. Développement durable.....	6
1.1 Définition.....	7
1.2 Objectifs de Développement Durable.....	8
1.3 Consommation vers un développement durable.....	10
1.4 Conclusion.....	14
2. Ecole et développement durable.....	14
2.1 Rôle de l'école dans une éducation au développement durable	15
2.2 Rôles de l'Etat pour une éducation responsable dans l'enseignement primaire.....	16
2.3 Rôles des enfants	17
2.4 Objectifs et gains à l'éducation au développement durable	18
2.5 Méthodes d'enseignement	21
2.6 Quelles compétences développer pour sensibiliser les enfants au développement durable ? 25	
2.7 Limites dans l'éducation scolaire	30
Chapitre II : Partie empirique	37
1. Méthodologie.....	38
2. Education des enfants au développement durable : Actions mises en place	40
2.1 En théorie	40
2.2 En pratique	41
3. Quelles différences avec les écoles scandinaves ?	43
3.1 Programme scolaire	44

3.2	Place du développement durable dans l'éducation	49
3.3	Critères de réussite	50
3.4	Formations des enseignants	51
3.5	Modèle applicable	52
3.6	Limites de l'éducation scandinave	53
3.7	Suggestions.....	54
4.	Etude de cas de l'école fondamentale d'Application de Morlanwelz	57
4.1	Activités et cours mis en place au sein de l'école étudiée	58
4.2	Premier levier d'action : la consommation socialement responsable	71
4.3	Freins et gains de l'éducation au développement durable	74
4.4	Quels impacts et sur qui ?.....	82
5.	Conseils à destination des établissements scolaires belges et du système éducatif.....	86
5.1	Etablir des échanges par correspondance	87
5.2	Utiliser des ressources pédagogiques	88
5.3	S'informer et se former	90
5.4	Créer pour épargner.....	91
5.5	Inclure des cours liés au développement durable	93
Chapitre III : Conclusion.....		95
1.	Motivation et contribution attendue	95
2.	Résultats clés de nos recherches.....	95
3.	Limites et perspectives	98
Bibliographie.....		100
Annexes		122

Introduction

1. Contexte et question de recherche

À l'heure actuelle, les dégâts sociaux, environnementaux et économiques prennent de plus en plus d'ampleur dans le monde entier. C'est pourquoi, les différents acteurs qui le composent tentent de trouver des solutions à ces différents problèmes. L'une d'entre elles pourrait être de sensibiliser et de pousser à l'action les jeunes enfants, et ce à travers l'éducation au développement durable (EDD).

Avez-vous déjà entendu parler du développement durable ? Savez-vous tout ce qui se cache derrière cette dénomination ? Avez-vous déjà suivi, à l'école primaire, des cours liés aux aspects du développement durable ? Ces cours, vous ont-ils permis d'adopter une autre posture dans votre vie actuelle ? Faites-vous davantage attention à votre consommation, votre mode de vie, vos actions quotidiennes ? L'ensemble de ces questions nous ont servi de base pour notre mémoire. Au travers de celles-ci, nous souhaitons répondre à la question de recherche suivante : *« Comment sensibiliser les enfants de l'enseignement primaire au développement durable à travers l'éducation scolaire belge ? : Etude de cas de l'école fondamentale d'Application de Morlanwelz ».*

En outre, l'objectif de ce mémoire est de mettre un pied au cœur de l'éducation belge actuelle et plus précisément des écoles publiques de la fédération Wallonie-Bruxelles. Cela permettra de constater l'impact que peut engendrer la mise en pratique de leçons liées au développement durable (DD) sur les enfants et par la suite, l'effet sur leurs parents. Ainsi, nous pourrions tenter de déceler comment la mise en place d'une éducation au développement durable au sein de l'enseignement primaire pourrait représenter une solution à ces problèmes sociaux, environnementaux et économiques grandissants.

2. Structure et contenu

2.1 Partie théorique

Tout au long de ce mémoire, plusieurs points seront abordés en gardant comme ligne de conduite l'éducation au développement durable dans l'enseignement primaire. Avant d'atteindre ce sujet à proprement parler, d'autres étapes doivent être franchies. Tout d'abord, nous allons entamer le chapitre I comprenant l'ensemble de la partie théorique de ce mémoire en le faisant débiter par l'aspect **développement durable**, premier grand point de ce chapitre.

Dans cette partie, nous apprendrons ce que représente ce thème. Cela permettra de planter le décor, de comprendre les bases et sera utile à l'assimilation de l'ensemble des sujets qui seront abordés au fil de ce mémoire. Cela se fera, notamment, au travers de ces questions : Qu'est-ce que le développement durable ? Que regroupe ce thème ? De quoi recèle-t-il concrètement ?

Dans cette partie relative au développement durable, deux grands points seront discutés : **les Objectifs de Développement Durable et la consommation socialement responsable.**

Ces Objectifs de Développement Durable (ODD) constituent une base permettant de comprendre les thématiques sur lesquelles il convient d'agir lorsque l'on souhaite entamer une transition durable. Nous verrons dans ce chapitre que pour l'ensemble des ODD existants, des cibles sont à atteindre. Ces cibles, pouvant être utilisées comme point de départ par les enseignants voulant sensibiliser leurs élèves au développement durable, il convient de ce fait, d'en avoir un meilleur aperçu.

Ensuite, nous avons décidé de discuter de la consommation et plus précisément de la consommation socialement responsable pour plusieurs raisons évidentes. Tout d'abord, car il existe des synergies entre les ODD 4 (relatifs à la consommation) et 12 (relatifs à l'éducation). Notre thème s'axant sur cet aspect « éducation des enfants », aborder cela semble opportun. Par la suite, nous pourrions constater qu'améliorer notre mode de consommation semble utile et prioritaire afin d'ouvrir les portes à des solutions concrètes vers une transition durable selon le rapport Brundtland¹. À la suite de cela, nous aborderons une raison plus directement liée à notre question de recherche. Nous mettrons en avant cet aspect consommation sous l'angle de l'enfant, considéré comme un jeune citoyen-consommateur. Dans la même continuité, nous comprendrons par après que l'enfant a non seulement un rôle d'acheteur, mais a également un rôle d'influenceur dans la consommation d'une famille, le rendant ainsi acteur du changement.

Grâce à toutes ces explications, qui seront largement développées tout au long de ce mémoire, nous admettrons que la consommation socialement responsable est un thème primordial à aborder avec les enfants de l'enseignement primaire à travers l'éducation scolaire, pour une transition durable. C'est pourquoi nous utiliserons, durant tout ce travail, ce thème en guise de piste de solution concrète et applicable. Il est important de souligner que nous mettrons davantage l'accent sur celui-ci au détriment d'autres qui pourraient également représenter des leviers d'actions.

¹ « Rapport qui affiche pour ambition de formuler une approche intégrée et interdisciplinaire de nos problèmes globaux et de notre avenir à tous. » (Maréchal, 2008).

La suite de cette partie théorique sera consacrée à **l'éducation au développement durable** dans l'enseignement primaire. Nous entrons ici dans le cœur de notre sujet de mémoire. Cette seconde section de la partie théorique abordera plusieurs points essentiels pour poser des bases plus concrètes. Le cheminement de cette dernière sera le suivant :

Nous entamerons, tout d'abord, le rôle de plusieurs acteurs primordiaux dans une éducation au développement durable : l'école, l'Etat et les enfants. Ces rôles sont importants à mettre en lumière, et ce pour différentes raisons. En effet, démontrer **le rôle actuel de l'école** permet de constater les leviers d'actions sur lesquels elle peut agir. Sans l'école, les enfants n'auraient pas la possibilité d'acquérir des connaissances, d'être sensibilisés ou encore de se développer en dehors du cadre familial. Cette partie permettra de mettre en évidence cela et servira d'amorce pour les points suivants. Ensuite, alors que **l'Etat joue un rôle crucial** dans l'enseignement belge, mettre en exergue son rôle permettra de mieux assimiler son champ d'action, mais également les limites sur lesquelles il peut agir. Enfin, montrer **le rôle de l'enfant** dans la société actuelle est un élément non négligeable. C'est pourquoi, à travers cette partie, il sera possible de découvrir ses différents rôles dont certains ont déjà pu être évoqués précédemment. Cela créera également un lien avec la partie relative à la consommation socialement responsable abordée auparavant. Ce point est essentiel à éclaircir afin de comprendre de quelle manière un enfant peut mettre à contribution ses connaissances, notamment celles liées au développement durable, dans sa vie quotidienne.

Par la suite, les **objectifs et gains à une éducation au développement durable** seront expliqués. Cette partie est un passage immanquable pour comprendre l'intérêt et les enjeux qui se cachent derrière notre question de recherche évoquée précédemment. Constater les bénéfices d'une éducation au développement durable et comprendre comment celle-ci peut impacter les citoyens pour une transition durable seront les éléments que mettra en valeur cette partie.

Ensuite, il conviendra de passer par **les méthodes d'enseignement** afin de comprendre comment il est possible de sensibiliser les enfants, mais également les meilleures approches à mettre en pratique pour capter leur intérêt et ainsi atteindre un apprentissage optimal. Ces méthodes théoriques nous serviront d'appui, pour la partie empirique, afin de constater si les pratiques utilisées dans la réalité semblent propices à une sensibilisation optimale ou si, à l'inverse des changements doivent être opérés en vue d'une amélioration en ce sens.

Le point suivant abordera **les compétences à développer** pour sensibiliser et éduquer les enfants au développement durable ainsi que les manières qui pourraient être utilisées pour les déployer (lors d'activités, de cours, etc.).

Cette partie théorique se clôturera par les **limites dans l'éducation scolaire**. Assimiler quelles sont les contraintes à prendre en considération lorsque l'on éduque des enfants et notamment à un sujet complexe tel que le développement durable est une phase cruciale. En effet, il est bon de vouloir faire avancer les mentalités et provoquer des changements de comportements vers une transition durable et notamment chez les enfants. Néanmoins, il n'est pas toujours simple de les éduquer, et ce pour plusieurs raisons, tantôt liées à des barrières inhérentes à l'enfant, tantôt à l'adulte représenté ici par l'enseignant. Mettre l'accent sur ces freins permettra, notamment, d'entamer la partie empirique avec davantage de réalisme.

2.2 Partie empirique

À la suite de cette partie théorique, la découverte découlera sur l'analyse plus spécifique du développement durable au sein des écoles. Ainsi, nous entamons le chapitre II : la partie empirique. Celle-ci débutera par l'explication de la méthodologie reprenant l'ensemble des étapes franchies pour sa réalisation.

Ensuite, ce deuxième chapitre sera divisé en quatre grands points : les **actions mises en place pour une éducation des enfants au développement durable**, un **benchmarking des écoles scandinaves**, une **étude de cas** et des **conseils généraux** à destination du système éducatif et des instituteurs. Dans la première partie, nous pourrions constater ce qui est d'application dans l'enseignement primaire en matière d'éducation au développement durable. Celle-ci se séparera en deux catégories. Tout d'abord, les matières en lien avec le développement durable que les autorités régulant le système scolaire obligent à apprendre aux enfants à travers les **programmes scolaires** seront abordées. Ensuite, ce qui est réellement **mis en pratique** par les enseignants et les options concrètes qui s'offrent à eux seront démontrés.

Après avoir entrepris cette analyse de la situation en Belgique, nous entamerons la partie suivante. Cette deuxième partie nous donnera un aperçu des pratiques de l'enseignement des pays scandinaves et plus particulièrement de la Finlande. Cela permettra de comprendre les raisons pour lesquelles ce pays est considéré comme LA référence en matière d'enseignement. Cela aura également comme objectif de constater si une répliquabilité du modèle finlandais au modèle belge pourrait être établie. En résumé, cette section donnera lieu à une mise en évidence d'un mode de fonctionnement d'enseignement différent et sur base duquel des leçons pourraient

être tirées pour la Belgique. Des suggestions, adressées notamment aux autorités régulant le système scolaire belge et relatives aux apprentissages tirés, serviront de conclusion à cette partie sur la Finlande. Ces conseils sont adressés sur une vision long terme et ce, afin de se rapprocher voire de répliquer cet idéal finlandais. Néanmoins, un pays n'étant pas complètement comparable à un autre, du pragmatisme doit tout de même ressortir de ceux-ci.

Enfin, nous établirons une étude de cas d'une école primaire : l'Ecole fondamentale provinciale d'Application de Morlanwelz. *Pourquoi ce choix d'école ?* Il était opportun de s'orienter vers une école développant déjà des projets liés au développement durable avec les enfants. Celle-ci correspondant à ce critère recherché, en réaliser une étude plus approfondie permettrait de dégager des informations pertinentes pour répondre à notre question de recherche. Cette étude de cas débutera par l'analyse **des activités et des cours liés au développement durable mis en place** dans cette école. Ensuite, elle abordera un premier levier d'action : la **consommation socialement responsable**. Elle évoquera par la suite, les **freins et les gains de l'éducation au développement durable** qui ont pu être recensés grâce à nos nombreux témoignages. Enfin, elle montrera, dans la partie « Quels impacts et sur qui ? », les **différences d'impacts** qui peuvent exister entre des enfants ayant suivi ce type d'activités et de cours et ceux, au contraire, n'ayant pas eu cette opportunité.

Nous aboutirons, à la fin de ce mémoire, à des suggestions d'améliorations pouvant mener à une meilleure éducation au développement durable dans l'enseignement primaire. Ces **conseils**, contrairement à ceux de la partie précédente « *Quelles différences avec les écoles scandinaves ?* » sont davantage à voir sur une vision à plus court terme et utile à une évolution du système belge sur base des éléments déjà implémentés au sein de ce dernier. Ainsi, ces suggestions peuvent être nécessaires pour surpasser les freins de l'éducation belge dans l'enseignement fondamental et ce, pour espérer atteindre un système scolaire au sein duquel une éducation au développement durable peut être nettement ancrée.

2.3 Conclusion

Ce mémoire se clôturera par le chapitre III : **la conclusion**. Au cœur de celle-ci, la **motivation et la contribution attendue** à travers les recherches seront abordées. Ensuite, l'ensemble des **éléments-clés** mis en valeur tout au long des chapitres seront passés en revue. Enfin, le point « **Limites et perspectives** » permettra de mettre en avant les limites de ce travail, mais également d'ouvrir les portes de ce mémoire à d'autres sujets et idées qui pourraient être développés dans le cadre de futures recherches ou travaux de fin d'études.

Chapitre I : Partie théorique

Afin de débiter cette partie théorique, il convient d'expliquer le cheminement que nous allons établir. Tout d'abord, une section sera dédiée au **développement durable** (DD). En passant par les Objectifs de Développement Durable (ODD) et la consommation socialement responsable, nous naviguerons à travers ces concepts essentiels à la compréhension des sections suivantes. Ainsi, avant d'entrer dans le vif du sujet, comprendre les enjeux, les cibles à atteindre et ouvrir des pistes de solutions pour éduquer les enfants de l'enseignement primaire au développement durable sont des points primordiaux à aborder.

La section suivante sera consacrée à **l'école et au développement durable**. Cette partie sera utile afin d'avoir un support théorique sur lequel nous pourrions nous baser pour mieux comprendre la partie empirique qui clôturera ce mémoire. En passant à travers le rôle de différents acteurs tels que l'école, l'Etat et l'enfant, nous pourrions découvrir une partie de l'écosystème nécessaire à la mise en place d'une éducation au développement durable (EDD) dans l'enseignement primaire. Ensuite, d'autres points tels que les objectifs et gains à cette éducation, les méthodes d'enseignement, les compétences à mobiliser ou encore les limites à celle-ci, nous permettront d'en savoir plus sur les éléments essentiels à la mise en place de ce type d'éducation. Cette section servira, en plus d'être un support théorique, à établir des liens concrets avec les propos qui seront énoncés dans l'étude de cas qui la suivra.

1. Développement durable

Le développement durable est un système complexe à comprendre. De par l'interaction entre les systèmes sociaux et environnementaux, il demande une compréhension profonde (Dale & Newman, 2005). De plus, la littérature s'y rapportant semble considérable. C'est pourquoi, s'agissant d'un sujet vaste et compliqué, nous passerons par plusieurs étapes afin de l'expliquer au mieux. Tout d'abord, nous définirons le concept de développement durable. Ensuite, nous explorerons ses origines (Annexe 1) et parcourrons ses objectifs : OMD (Annexe 2) et ODD. Une comparaison entre les OMD et les ODD pourra également être explorée à travers les annexes 3 et 4. Un focus sur l'ODD 4 (éducation de qualité) sera également présenté afin de se focaliser sur la cible directement en lien avec le sujet de l'éducation au développement durable. Par la suite, nous discuterons de l'aspect consommation, point essentiel pour une transition vers un développement durable. Après avoir défini ce terme, l'annexe 5 permettra de constater l'évolution des modes de consommation au fil du temps. Ensuite, après avoir compris grâce aux parties précédentes à quel point la consommation joue un rôle important dans une transition

durable, l'annexe 6 mettra à disposition une explication sur la part de responsabilité du citoyen-consommateur. Par après, nous évoquerons l'aspect conscientisation de celui-ci à l'égard de la consommation responsable. Enfin, nous terminerons ce chapitre en explorant les freins et les motivations de ce mode de consommation.

1.1 Définition

La Commission mondiale de l'environnement et du développement (1987) définit le développement durable comme étant : « (...) *un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la possibilité, pour les générations à venir, de pouvoir répondre à leurs propres besoins.* » (cité dans Regards sur la Terre 2007, 2006, p. 248). Ce concept repose sur trois piliers : social, environnemental et économique (Annexe 7). Il est essentiel, pour comprendre le développement durable, de prendre en considération l'interconnexion entre ces trois socles (Djegham, El Boudamoussi, Rousselet, Tremblay, Verhaeghe & Wolfs, 2006).

Le premier met en avant une croissance du commerce équitable et local, une lutte contre l'exclusion sociale, un accès à de bonnes conditions de travail ou encore à une meilleure inclusion de la diversité. Le deuxième se concentre sur les actes dommageables produits par les humains tels que la surconsommation, l'excédent de déchets, etc. L'objectif est de préserver l'écosystème, la biodiversité ainsi que la faune et la flore en danger. Le dernier met en évidence diverses actions permettant d'allier la croissance économique, l'aspect social et environnemental. Cela passe notamment, par un changement des modes de consommation et de production. Malgré les réductions fréquentes à la dimension environnementale le développement durable ne se limite pas uniquement à cela, mais bien à ces trois dimensions qui ensemble forment un tout (Allix-Desfautaux & Makany, 2015 ; Warren, 2010).

Cette approche a parcouru les générations et devient au fil du temps une référence prédominante des politiques autant nationales qu'internationales. Grâce aux nombreuses contributions d'organisations non gouvernementales, ce concept s'est imposé au sein d'entreprises et d'États. Le résultat a été une invocation fréquente permettant de générer de nouveaux modes de consommation et de production. Tantôt utilisé à des fins purement marketing, tantôt avec une réelle volonté de changement positif, le développement durable est bien présent dans la vie politique et économique actuelle (Brunel, 2021).

1.2 Objectifs de Développement Durable

1.2.1 Origine et définition des Objectifs de Développement Durable

Les Objectifs de Développement Durable (ODD) sont un concept universel introduit en septembre 2015 par les Nations Unies et leurs 193 membres (Unicef, 2015). Leur aspiration est d'assurer une planète plus durable, sereine et prospère tant d'un point de vue humain qu'environnemental (de Milly, 2015 ; Smale, s.d. ; PNUD, 2021-A).

Il existe 17 ODD et ceux-ci sont indivisibles, interconnectés et sont un langage commun et universel répondant aux défis mondiaux tels que la lutte contre la discrimination, la pauvreté, la faim ou encore ceux liés au climat, à la justice et à la paix (Annexe 8 ; de Milly, 2015 ; Nations Unies, s.d.-A ; PNUD, 2021-A). Au sein de ces 17 ODD se trouvent 169 cibles précisant des buts à atteindre en termes de chiffres et de temps accordé pour y arriver (Global Compact, s.d.). Lorsqu'un ODD est traité, il crée de nombreuses interactions avec les autres engendrant tantôt des effets positifs ou neutres, tantôt des effets négatifs. Cet aspect doit être correctement pris en considération lors d'une action visant un seul ODD. C'est pourquoi une vision d'ensemble est plus adéquate afin de pouvoir quantifier l'ensemble de ces interactions (AUF, s.d. ; Chotte, s.d.).

Afin de se rendre compte des impacts réels des ODD, il est intéressant d'examiner les résultats d'une enquête menée par les Nations Unies. Celle-ci a pour objectif de démontrer les avancées réalisées vers les 21 cibles sur 169 qui devaient être accomplies d'ici 2020. Ainsi, seulement 3 cibles ont réussi entièrement à être atteintes ou sont en voie de l'être. Ensuite, 6 cibles n'ont réalisé aucun progrès ou s'éloignent de la cible initiale tandis que 7 ont réalisé des progrès, mais pas assez pour atteindre l'objectif initial. Enfin, 1 cible ne comporte pas suffisamment de données permettant d'évaluer le progrès. Les 4 autres cibles restantes n'ont pas de résultat clair puisqu'ils mêlent deux catégories différentes (voir Annexe 9). (Annexe 9)

En analysant ces résultats, des conclusions peuvent être tirées. Alors que des progrès ont été réalisés permettant ainsi d'atteindre certaines cibles fixées, d'autres avancées restent à accomplir. Pour ce faire, l'un des moyens permettant de tendre vers un développement durable et donc d'atteindre ces cibles pourrait être de miser sur la consommation. Afin de mieux comprendre les enjeux liés à celle-ci, la section suivante lui sera consacrée.

1.2.2 Focus sur l'ODD 4 : éducation de qualité

L'Objectif de Développement Durable sur lequel ce mémoire s'axe principalement est l'ODD 4 (Éducation de qualité). Au sein de celui-ci, différents objectifs ont été fixés pour l'année 2030.

- Son évolution en Wallonie

Etablir un état des lieux de l'évolution de l'ODD 4 en Région wallonne permettrait de visualiser les progressions accomplies vers une transition durable au niveau régional. Pour ce faire, le Service Public Wallon (SPW) a établi un rapport des progrès réalisés sur chacun des Objectifs de Développement Durable. Chaque objectif est représenté par des cibles que le SPW s'est fixées. Par exemple, dans le cas de l'ODD 4 discutant de l'éducation, quatre cibles ont été étudiées :

« 4.1 Taux d'abandon scolaire précoce chez les 18-24 ans

4.1 Part des élèves « à l'heure » dans le secondaire

4.2 Taux de participation des élèves de 3-5 ans à l'enseignement de la FWB

4.3 Education et formations des adultes » (SPW, 2020, p. 15).

Dans le cadre de cette analyse, il est possible d'apercevoir que les deux cibles *4.1 Part des élèves « à l'heure » dans le secondaire* et *4.2 Taux de participation des élèves de 3-5 ans à l'enseignement de la FWB* n'ont, au final, pas pu être calculées. Néanmoins, la cible *4.1 Taux d'abandon scolaire précoce chez les 18-24 ans* connaît une évolution favorable à court (de 2002 à 2010) et long terme (de 2002 à 2018). Enfin, la dernière cible *4.3 Education et formations des adultes* suit une évolution stable ou indéterminée à long terme (de 2004 à 2018), ainsi qu'une évolution défavorable à court terme (de 2010 à 2018) (Annexe 10). Le rapport révèle également qu'en 2017 en moyenne un élève sur deux dans le secondaire aurait déjà doublé au cours de son parcours scolaire (cela relate notamment la cible 4.1 vue précédemment). Malheureusement, ce rapport met à disposition différentes recommandations quant à la manière d'améliorer la méthodologie permettant de démontrer les évolutions dans l'atteinte des cibles des ODD, mais il ne discute pas de comment améliorer directement ces différentes cibles (SPW, 2020).

- La cible sélectionnée

Au sein de ce mémoire, notre sujet principal gravitera autour de l'une des cibles de cet ODD 4 : la cible 4.7

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et des modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable (Nations Unies, s.d.-C).

Cet ODD 4 servira ainsi de base essentielle afin de pouvoir se lancer dans la transition vers une éducation au développement durable. Ainsi, elle aura, à elle seule, un impact sur de nombreux autres ODD et permettra même d'atteindre d'autres cibles que les Nations Unies s'étaient fixées. Par exemple, l'ODD 12 (Consommation et production responsables) dispose d'un lien évident avec l'ODD 4. Des synergies peuvent être établies entre ces deux éléments. En effet, ceux-ci poussent conjointement à « *éduquer et sensibiliser à des modes de consommations sains et en harmonie avec la nature* » (Agenda2030, s.d.).

La mise en lumière de l'interconnexion de ces deux ODD n'est pas de tout hasard. En effet, comme il pourra être constaté dans la prochaine partie, l'action de miser sur la sensibilisation à des modes de consommation plus responsables est un bon moyen de commencer la transition durable.

1.3 Consommation vers un développement durable

À partir des années 1990 déjà, une hausse des enjeux liés à la consommation et à son impact sur la durabilité a pu être constatée. Les problèmes environnementaux ne devaient plus être occultés par les consommateurs (enfants et parents) ; des changements de comportements devaient être opérés en faveur d'un développement durable (Rumpala, 2009). De plus, selon le Rapport Brundtland, opter pour des modes de consommation respectueux de l'environnement doit être considéré comme une **mesure prioritaire** afin d'assurer le développement durable (Bonnin-De Toffoli & Lazaric, 2013). Cela se confirme également en Belgique car « les modes de consommation et production » est l'un des cinq thèmes prioritaires choisis pour une transition vers le développement durable en Wallonie (Faolex, s.d.). En effet, le secteur de la consommation et de la production a un impact considérable sur le développement durable. À titre d'exemple, 30% de la consommation énergétique internationale concerne l'industrie alimentaire, dont 22% sont des gaz à effet de serre. Ou encore, le secteur du textile émet,

annuellement et à lui seul, 1.2 milliard de tonnes de gaz à effet de serre (Occitanie coopération, 2019). C'est pour toutes ces raisons qu'il semble essentiel d'étudier plus en profondeur cet aspect « consommation » ; cela étant considéré comme un pilier dans la lutte pour un monde plus durable.

1.3.1 Définition

De prime à bord, il convient de définir le terme « Consommation » afin de comprendre ce dont il recèle. Selon le Ministère de l'Economie, des Finances et de la Relance de France, la consommation se définit comme telle :

La consommation désigne le fait de consommer (autrement-dit utiliser) des biens et services, généralement dans le but de satisfaire des besoins ou des désirs. La production génère des revenus qui seront soit consommés (utilisation immédiate de la production), soit épargnés (utilisation future de la production) (Ministère de l'Economie, Des Finances, et de la Relance, 2019).

1.3.2 Conscientisation des citoyens à l'égard de la consommation responsable

Il est intéressant de pouvoir analyser la conscientisation des citoyens à l'égard des questions environnementales, notamment celles relatives à la consommation. L'objectif est de faire un état des lieux du pourcentage de conscientisation des citoyens. Cela pourrait permettre de démontrer l'importance des progrès à accomplir en la matière.

Pour cela, la Commission européenne met en place régulièrement des enquêtes sur le sujet : les Eurobaromètres. Celles-ci traitent de différents sujets et sont réalisées auprès d'échantillons représentatifs de la population de tous les pays membres (Commission Européenne, 2020 ; Zaccai, 2011).

À l'heure actuelle, il semblerait que les Européens soient sensibles à la question de la protection de l'environnement et du climat. En effet, 90 % de ceux-ci estiment que ce problème devrait être traité rapidement (Commission Européenne, 2020). Néanmoins, concernant les différentes actions à entreprendre afin de préserver l'environnement, le pourcentage des Belges et des Européens à les appliquer ne semblent pas être en adéquation avec cette prise de conscience. Dans les chiffres, la hausse de la conscientisation se retrouve contrastée par un comportement n'allant pas dans la même lignée. Comme il peut être constaté sur le graphique de l'annexe 11, hormis pour le tri des déchets, en Europe et même plus particulièrement en Belgique, moins de

50% de la population prend des actions concrètes pour lutter contre les problèmes environnementaux. Des exemples d'actions peu entreprises sont : « éviter les produits en plastique à usage unique », « acheter des produits locaux » ou encore « réduire la consommation d'énergie » (Annexe 11 ; Commission Européenne, 2019 ; Metelec, 2018).

Un autre exemple concerne le tri des déchets. Selon l'ADEME, cette mesure, considérée comme « *l'éco-geste le plus répandu* », est de moins en moins appliquée par la population française. Alors qu'en 2009, 87% déclaraient trier ses déchets, en 2018 plus que 80% l'affirment (Metelec, 2018).

De ce fait, une question vient à se poser : pourquoi le mode de vie des citoyens et donc des consommateurs n'évolue-t-il pas au même rythme que la conscientisation ? Cette question sera abordée par la suite notamment avec la mise en lumière des freins et motivations à la consommation socialement responsable.

1.3.3 Les freins et les motivations à la consommation responsable

Du constat qui vient d'être établi, quelques freins et motivations quant à cette forme de consommation peuvent être soulevés (cette liste est non exhaustive) (François-Lecompte, 2009).

Il est, en effet, intéressant de mettre en valeur ce point pour deux raisons. Premièrement, l'objectif est de mieux comprendre les causes expliquant la différence de pourcentage entre deux types de personne : celles conscientisées aux problèmes sociaux et environnementaux et celles effectuant des actions concrètes dans ce sens. Deuxièmement, en ayant connaissance des différents freins et motivations à la consommation responsable, les parties prenantes pourront savoir sur quels éléments elles pourraient agir à l'avenir.

▪ Les freins

Tout d'abord, un des freins concerne le **manque d'information et de confiance**. En effet, les citoyens n'ont pas suffisamment d'information sur les comportements des entreprises. Ils sont souvent dans l'ignorance des conditions de production responsable (Boulonne, Gault, Moati & Varlin, 2021 ; Moulin & Toti, 2015 ; Rodhain, 2013). De plus, ceux-ci sont souvent méfiants quant à la véracité de ces informations. Cependant, de nombreuses études démontrent l'importance de celles-ci lors du processus menant à la consommation socialement responsable (de Ferran, Lallement & Séré de Lanauze, 2021 ; François-Lecompte, 2009 ; Moulin & Toti, 2015).

Ensuite, un autre frein se trouve au niveau du **coût financier**. Les produits socialement et environnementalement responsables représentent un surcoût financier en comparaison aux produits homologues non éthiques (Boulonne et al., 2021 ; de Ferran, Lallement & Séré de Lanauze, 2021 ; Moulins & Toti, 2015 ; Rodhain, 2013).

Enfin, de manière plus globale, ce type de consommation est considéré comme **trop contraignant**. Cela impliquerait de trop nombreux changements dans la vie quotidienne des citoyens. En effet, des contraintes liées au temps et aux efforts à investir viennent s'ajouter à celles évoquées précédemment. Ces coûts proviennent notamment de la recherche assidue d'information ainsi que de l'adaptation dans sa manière de réaliser ses achats (Boulonne et al., 2021 ; Lallement & Séré de Lanauze, 2018 ; Moulins & Toti, 2015 ; Rodhain, 2013).

▪ Les motivations

Concernant les motivations à la consommation socialement responsable, la première est liée à la volonté d'être en **adéquation avec ses valeurs**. En effet, certains consommateurs utilisent leurs achats comme une manière d'affirmer qui ils sont, de se différencier parfois, voire de se valoriser (Bennani & Saad, 2018 ; François-Lecompte, 2009 ; Moulins & Toti, 2015).

Une autre motivation à cette consommation responsable est la **pression sociale** (De Coninck, Marchand & Walker, 2005). À l'heure actuelle, l'influence de la consommation responsable d'un entourage sur un individu semble exister. L'Observatoire Société et Consommation a d'ailleurs réalisé une enquête à ce sujet. Ainsi, elle démontre que lorsqu'une personne a décidé de s'orienter vers un mode de vie plus durable, elle s'entourera de personnes lui ressemblant. Alors, elle percevra une certaine pression sociale sur ses épaules la poussant à devenir encore plus un consommateur responsable (Boulonne et al., 2021).

Enfin, d'autres motivations viennent s'ajouter à celles expliquées précédemment : « **le désir de santé** », « **le désir de qualité** » et « **le désir de vertu** ». Les consommateurs seront plus enclins, à l'heure actuelle, à acheter des produits qu'ils considèrent comme « bon pour la santé » ou « de meilleure qualité ». De plus, ils achèteront davantage de produits dits éthiques² car ils penseront faire preuve d'altruisme (Bennani & Saad, 2018 ; Bonnin-De Toffoli & Lazaric, 2013 ; Boulonne et al., 2021 ; Moulins & Toti, 2015).

² « Ensemble des principes moraux qui sont à la base de la conduite de quelqu'un. » (Larousse, s.d.-B).

1.4 Conclusion

Ce chapitre a fait mention de l'importance du citoyen-consommateur dans la lutte pour un monde plus durable. Néanmoins, cet acteur n'est pas le seul à avoir son rôle à jouer dans un développement durable. D'autres peuvent, également, à travers leurs actions ou leur manière de penser, avoir un impact sur l'accomplissement des 17 Objectifs de Développement Durable discutés précédemment. Dans notre cas, nous allons nous concentrer, en plus de l'acteur évoqué précédemment qu'il soit enfant ou parent, sur le système éducatif dans son ensemble. Cette partie permettra, en plus de montrer l'influence du système scolaire sur le citoyen, de mettre en évidence d'autres parties prenantes qui vont également avoir un impact et être impactées par le système scolaire. En exposant le lien entre toutes les parties prenantes, il semble essentiel de comprendre comment cet écosystème est géré. C'est pourquoi le second chapitre lui sera consacré.

2. Ecole et développement durable

Maintenant que nous avons un meilleur aperçu de ce qu'est le développement durable et la manière dont il peut influencer sur le comportement des citoyens, il convient de rentrer dans le vif du sujet en parlant de l'école et du développement durable. En effet, cette éducation prend une place primordiale dans l'avancée des mentalités vers une prise de conscience durable. C'est en changeant sa manière de penser et d'agir, à travers un système éducatif, que le développement durable pourra être d'application sur le long terme (UNESCO, s.d.).

Ainsi, afin de répondre à la question de recherche initialement citée : « *Comment sensibiliser les enfants de l'enseignement primaire au développement durable à travers l'éducation scolaire belge ? : Etude de cas de l'école fondamentale d'Application de Morlanwelz* », l'aspect éducatif doit être abordé en profondeur. En quoi l'éducation scolaire peut-elle jouer un rôle sur la conscientisation des enfants ? Quelles sont les actions déjà mises en place en Belgique dans l'enseignement primaire pour sensibiliser les élèves ? Tant de questions qui seront abordées dans cette partie et auxquelles des réponses seront apportées.

Comme nous allons le constater dans cette section, de nombreux auteurs sont convaincus de l'intérêt d'une sensibilisation des enfants au développement durable au travers de l'éducation au sein de l'enseignement primaire. Néanmoins, il reste encore à cadrer les enjeux et limites de celle-ci. Pour ce faire, plusieurs points seront développés tout au long de cette section.

Tout d'abord, nous débuterons cette partie en expliquant le **rôle de l'école** ainsi que celui de **l'Etat** dans cette éducation. Ensuite, nous définirons le **rôle de l'enfant**, acteur principal de cette analyse. Par la suite, nous évoquerons les **objectifs et gains de l'éducation au développement durable**. Nous continuerons en abordant les questions du « comment sensibiliser » ainsi que du « comment intéresser » les enfants. Par après, nous tenterons de comprendre quelles sont les différentes **compétences** nécessaires à **développer** lors d'une éducation au développement durable. Enfin, nous terminerons cette section par les **limites** à prendre en compte **dans une éducation scolaire**.

2.1 Rôle de l'école dans une éducation au développement durable

Avant tout, comprendre le rôle qu'occupe l'école dans l'éducation au développement durable paraît essentiel. En effet, celui-ci semble ne plus se cantonner uniquement à la transmission de savoirs. C'est pourquoi, il est intéressant d'analyser quel pourrait être le rôle actuel des établissements scolaires auprès des jeunes enfants.

À première vue, le rôle de l'école est d'informer et de transmettre des connaissances particulières. Cependant, le système scolaire possède, également, un rôle d'éducation auprès des enfants et des jeunes adolescents, étant des futurs citoyens et consommateurs de ce monde. Celle-ci s'axe sur différents thèmes allant de l'éducation à la santé, à l'éducation à la citoyenneté ou encore l'éducation à l'environnement, etc. (Grootaers, 2014 ; Pellaud, 2011).

En plus du rôle d'enseignement tel que connu actuellement, le système scolaire peut jouer un rôle dans la lutte vers un monde plus durable (CRIOC, 2007 ; Djegham et al., 2006 ; Pellaud, 2011). En effet, l'une des fonctions des écoles peut être de faire l'état de la situation en matière de durabilité concernant les trois piliers (social, environnemental et économique). Ainsi, grâce à l'apprentissage scolaire reçu, lié à ces aspects de durabilité, les élèves pourront prendre pleinement conscience de leur propre rôle. De ce fait, une certaine responsabilisation de l'individu pourra se mettre en place. L'école devrait en réalité, fournir différents outils, des clés de réflexion, un esprit critique, etc. aux jeunes afin de leur permettre de participer à la transition vers un développement durable. C'est pour toutes ces raisons que le système scolaire prend une place non négligeable en tant qu'acteur de changement (Djegham et al., 2006 ; Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, s.d. ; Pellaud, 2011 ; Raveaud, 2015).

2.2 Rôles de l'Etat pour une éducation responsable dans l'enseignement primaire

Après avoir compris l'importance du rôle des écoles au sein de l'éducation au développement durable, il est bon de s'intéresser aux différents acteurs qui les entourent. C'est pourquoi, l'analyse du rôle de l'Etat en tant qu'autorité auprès des écoles a, elle aussi, une importance.

En préambule, il est bon de rappeler le rôle que joue l'Etat, depuis bien des années, dans le milieu scolaire et de ce fait, dans un enseignement dit responsable. Déjà en 1922, Durkheim mettait en avant le rôle de l'Etat dans les écoles : faire enseigner divers principes tels que le « *respect des idées, de la science, de la raison* » pour qu'aucun enfant ne soit dans l'ignorance de ces principes fondateurs (Durkheim, 1922). Ainsi, il semblerait que le rôle de l'Etat n'ait pas changé ces dernières années. Celui-ci doit, à l'heure actuelle, servir d'éclaireur auprès des enfants et peut être un acteur promouvant l'éducation au développement durable (EDD) au sein des écoles (Pellaud, 2011).

En Belgique, le système éducatif est dirigé par les différentes communautés (française, flamande, germanophone). Dans le cas de la communauté française, chaque institut scolaire est régi par un pouvoir organisateur qui prendra la responsabilité de l'autorité d'un établissement. Ce pouvoir organisateur peut être une ou des personnes physiques ou morales, et publiques ou non (Annexe 12 ; Commission Européenne, 2021-A ; Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.-C).

Le gouvernement met donc en place des « socles de compétences légales » qui définissent les compétences essentielles que les enfants doivent apprendre. Ensuite, les programmes scolaires sont conçus librement par les pouvoirs organisateurs, mais doivent suivre obligatoirement les socles de compétences. Ainsi, cela laisse une certaine liberté dans la méthode d'apprentissage que les écoles souhaitent mettre en place pour atteindre ces compétences imposées (CIRÉ, s.d. ; Commission Européenne, 2021-A ; Commission Européenne, 2021-B).

De cela, une constatation peut être relevée : les enseignants possèdent une liberté en matière de méthode d'apprentissage, mais pas de contenu précisant la matière à enseigner pour arriver aux différentes compétences. En effet, ils ne peuvent pas aller à l'encontre des objectifs à atteindre et des compétences à mobiliser définies par le socle. De ce fait, ils devront suivre un programme scolaire qui laissera peu de place aux matières non abordées au sein de celui-ci. C'est pourquoi, si aucun sujet lié au développement durable n'est prévu dans le programme initial, ce thème ne pourra pas être abordé fréquemment dans les classes de primaire.

2.3 Rôles des enfants

Maintenant que nous avons souligné les rôles occupés par l'école et l'Etat dans cette éducation, il est possible d'analyser le rôle de l'acteur principal : l'enfant. Constaté la manière dont il peut impacter la transition durable permettra de mieux comprendre ses statuts.

Les enfants, dès leur plus jeune âge, ont différentes positions, tantôt en tant que « citoyen », tantôt en tant que « futur citoyen » (Alcorta, Constans & Rouyer, 2017).

L'un de leurs rôles est économique et concerne l'aspect « consommation dans un ménage » (Alcorta, Constans & Rouyer, 2017 ; CRIOC, 2010 ; Darpy & Guillard, 2020 ; Moreau, 2008 ; Pollet, 2018). Premièrement, ils jouent un **rôle d'acheteur** : ils peuvent, grâce à l'argent de poche reçu durant l'année et notamment lors de certaines occasions (Noël, anniversaire, Pâques, etc.), se permettre d'acheter des biens. Selon une étude de CRIOC, à l'âge de quatre ans les enfants commencent déjà à faire leurs propres choix de consommation (UFAPEC, 2009). Deuxièmement, ils jouent un **rôle de prescripteur** dans leurs familles. Effectivement, l'avis des enfants pèsera lourd dans la balance lors de la prise de décision pour l'achat. D'après une étude de Secodip (2019), « 87 % des parents admettent que les enfants sont responsables des achats de vêtements, de jouets, d'aliments et de sorties » (Darpy & Guillard, 2020) (CRIOC, 2010 ; Darpy & Guillard, 2020 ; Moreau, 2008 ; Pollet, 2018). Neuf enfants sur dix placent même spontanément des articles dans le panier dès 7 ans (UFAPEC, 2009).

Afin de faire face à ces rôles, les enfants apprendront, petit à petit, à faire évoluer leurs compétences de consommateur de manière autonome, c'est le « processus de socialisation ». Quatre stratégies s'offrent à eux lors du choix d'un produit : « *requêtes (demandes directes...), émotionnelles (colère, moue, culpabilisation...), persuasion (supplications...) et négociation (réalisation de tâches ménagères en contrepartie, participation aux frais...)* » (Darpy & Guillard, 2020). Ces dernières peuvent être développées au fur et à mesure que la situation évolue. Il est également important de noter que certains enfants n'utiliseront aucune d'entre-elles, tandis que d'autres les utiliseront toutes (Darpy & Guillard, 2020 ; Moreau 2008).

Tout au long de ce processus de socialisation, une multitude d'acteurs pourront intervenir : les médias, les parents, les copains, les professeurs, etc. (Darpy & Guillard, 2020 ; Moreau, 2008). C'est pourquoi il est essentiel que ceux-ci puissent prendre leur rôle à cœur afin d'inculquer aux enfants certaines valeurs. Ainsi, ils pourront par exemple, tenter de les sensibiliser à une nouvelle manière de consommer : « *la consommation socialement responsable* ».

Un autre rôle de l'enfant concerne son aptitude à influencer son environnement et, plus particulièrement, ses parents. C'est entre 6 et 12 ans que l'enfant s'affirmera le plus ; il sera moins enclin à mettre de côté ses propres intérêts et son comportement sera plus affirmé de manière à atteindre ce qu'il désire (Brodard & Reicherts, 2007). Ainsi, une étude de 2016 a pu démontrer que les enfants modifiaient les préférences, attitudes ou encore comportements de leurs parents. Une des thématiques sur laquelle les enfants de l'étude ont pu influencer leurs parents était le recyclage. Par exemple, 1 parent sur 10 affirme qu'il ne croyait pas au respect de l'environnement avant que leur enfant ne leur en parle. La sensibilisation à l'environnement des enfants sur les parents semble être un facteur permettant de pousser le parent à fournir des efforts dans la vie de tous les jours. De ce fait, le rôle de l'enfant serait défini comme un **catalyseur** du changement environnemental (Ballantyne, Connell & Fine, 2006 ; Harach, Kucynski, Pitman & Ta-Young, 2016).

Enfin, le dernier rôle de l'enfant porte sur la dimension de la citoyenneté. En effet, il représente déjà, à l'heure actuelle, un **citoyen du monde** et cette posture perdurera tout au long de sa vie. Etant partie prenante du milieu qui l'entoure, celui-ci peut, lui aussi, être considéré comme un citoyen acteur de changement. Il peut décider d'agir sur son environnement et participer activement à la transition durable, que ce soit maintenant en tant qu'enfant ou demain en tant qu'adulte. L'avantage que possède le citoyen en étant enfant est qu'il possède des idées nouvelles et une imagination que l'adulte ne possède pas. Ainsi, l'enfant deviendrait un atout unique pour le citoyen adulte, il permettra notamment de proposer de nouvelles perceptions du monde (Bergan et al., 2019 ; Blanchet Cohen & Di Mambro, 2016).

2.4 Objectifs et gains à l'éducation au développement durable

Maintenant que le rôle de chaque acteur a pu être mis en lumière, il est désormais possible de comprendre pourquoi le système scolaire devrait inclure des pratiques liées à l'éducation au développement durable. Cela peut notamment passer par l'analyse des objectifs et des gains de la mise en place de cette éducation.

L'UNESCO soutient que : *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.* (UNESCO, s.d.).

Cet objectif est présent dans « *Les objectifs de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable* » (UNESCO, 2008). Il tend à montrer l'importance de l'éducation ; qu'elle soit formelle ou informelle, elle doit être considérée comme un vecteur de changement (comportemental, de valeurs, de mode de vie, etc.) pour un avenir plus durable (UNESCO, 2008).

Même l'Union européenne affirme que « *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* » (Von Wachter, cité dans Conseil de l'Union européenne, 2006)

À travers sa définition, l'UNESCO, soutenue par l'Union européenne, permet de mettre en exergue trois grands objectifs pouvant être considérés comme des gains à l'éducation au développement durable : **conscientiser les citoyens et futurs citoyens, changer les comportements et acquérir de nouvelles compétences.**

2.4.1 Conscientiser les citoyens et futurs citoyens

Comme vu précédemment, l'enfant possède un rôle essentiel en tant que citoyen et futur citoyen de ce monde. Ainsi, c'est en les conscientisant et en les éduquant le plus tôt possible, à travers l'apprentissage scolaire, qu'ils pourront devenir des citoyens responsables (Blanchet Cohen & Di Mambro, 2016, Prado, 2004 ; Raveaud, 2015).

En effet, cette éducation au développement durable aura la possibilité d'informer les enfants sur cette thématique. Cela leur permettra par la suite de poser des actes quotidiens convergents, d'accroître leur engagement ou encore de participer à la transformation de leur environnement en toute connaissance de cause. Par exemple, en se concentrant sur des thèmes tels que la paix, la pollution de l'environnement, le communautarisme, etc. les élèves pourront, dès leur plus jeune âge, mieux appréhender, à l'avenir, ces sujets (Dussaux, 2015 ; Mayer & Tschapka, 2008 ; Meirieu, 2020). Au travers de ces apprentissages, les enfants auront davantage la volonté de s'engager, dans leur vie, pour un monde plus égalitaire, plus écologique, plus durable (Bienenseigner, 2021 ; Dussaux, 2015 ; Lex, 2009 ; Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, s.d. ; Simonneaux, 2008).

L'éducation au développement durable permettra donc de former les citoyens d'aujourd'hui, mais également ceux de demain. Effectivement, des enquêtes ont prouvé que « *les comportements acquis dans l'enfance sont poursuivis tout au long de la vie et la connaissance*

des comportements des jeunes d'aujourd'hui constitue un bon indicateur des comportements des générations adultes de demain » (CRIOC, 2007). Ainsi, leur apprendre aujourd'hui à devenir des citoyens conscients des enjeux environnementaux, sociaux et économiques leur permettra de l'être également lorsqu'ils deviendront adultes et de ce fait, de mieux apprivoiser l'avenir (Prado, 2004 ; Raveaud, 2015).

2.4.2 *Changer les comportements*

Le changement de comportement fait suite à la prise de conscience des enfants citoyens. En effet, celui-ci peut provenir de deux éléments allant dans la même lignée : la sensibilisation et l'éducation au développement durable.

À travers la **sensibilisation**, l'objectif est d'atteindre un changement en matière d'attitudes. Il a été démontré que des actions de sensibilisation liées à la durabilité peuvent amener le consommateur à modifier ses comportements en ce sens (CRIOC, 2007).

Quant à l'**éducation**, notamment dans le milieu scolaire, celle-ci a une portée un peu plus profonde. Elle a pour but, en plus d'assurer des changements comportementaux, d'engendrer une modification des valeurs. L'éducation parentale est un facteur déterminant, mais l'éducation scolaire a tout autant un rôle à jouer. Éduquer l'enfant au développement durable est indispensable pour qu'il assimile les enjeux qui se dissimulent derrière et pour qu'il puisse agir en fonction (CRIOC, 2007 ; Djegham et al., 2006 ; UFAPEC, 2009).

Au-delà de cela, comme vu précédemment l'enfant a également un rôle à jouer auprès de ses parents afin de les influencer à adopter des comportements plus responsables. Ainsi, cette éducation au développement durable engendrera également des changements comportementaux auprès des parents. Par exemple, ceux-ci auront envie de recycler leurs déchets, d'acheter des produits plus responsables, etc. (Ballantyne, Connell & Fine, 2006 ; Harach, Kucynski, Pitman & Ta-Young, 2016).

2.4.3 *Acquérir de nouveaux apprentissages*

Cette éducation au développement durable permet également d'apprendre d'une nouvelle manière et d'aller par exemple au-delà des cadres théoriques. En effet, en discutant de thème comme le développement durable, l'enfant se retrouve davantage dans du concret avec des exemples du quotidien. Cela permet une meilleure compréhension du milieu qui l'entoure, mais également un accroissement de sa motivation du fait d'un apprentissage différent (AGERS, 2014 ; Djegham et al., 2006 ; Graner & Giordan, 2019 ; Mayer & Tschapka, 2008).

Dans des sujets tels que le développement durable, les élèves apprendront à collaborer autour d'un problème qu'ils pourront définir eux-mêmes. Alors que de manière générale, les professeurs leur exposent des problèmes fictifs ou flous dont ils connaissent la réponse à l'avance, dans ce cas-ci, les élèves pourront trouver leurs propres solutions. Aucune mauvaise réponse ne pourra être donnée, mais un ensemble de solutions différentes pourront être trouvées par les groupes d'enfants. Cette approche est bénéfique à l'apprentissage car elle permet de développer différentes compétences qui seront discutées par la suite. Par exemple, le renforcement de la confiance en soi des enfants ou encore, l'apprentissage des débats entre élèves permettant de clarifier leurs incertitudes ou leur incompréhension, etc. (Djegham et al., 2006 ; Mayer & Tschapka, 2008 ; Simonneaux, 2008).

Néanmoins, il faut prendre conscience qu'éduquer au développement durable ne doit pas constituer une leçon « *one shot* » mais doit bien faire partie d'un processus d'apprentissage continu. Il doit être intégré au sein des différentes matières inculquées et doit être valorisé pour des projets interdisciplinaires. L'objectif de ceci étant de tirer profit des apprentissages et ainsi de permettre aux écoles de s'ouvrir à la société. Aucun des gains présentés auparavant ne pourrait être constaté si l'EDD est appliquée à titre exceptionnel (Boll, Faber & Franz-Balsen, 2011 ; Dussaux, 2015).

Pour l'ensemble des raisons qui viennent d'être évoquées, l'éducation au développement durable dans le milieu scolaire est essentielle à mettre en place dès le plus jeune âge (Graner & Giordan, 2019 ; Guillen Gutierrez, Lammel & Meunier, 2016).

2.5 Méthodes d'enseignement

Comme vu précédemment, la sensibilisation et l'intérêt des enfants sont des étapes nécessaires pour que l'éducation au développement durable puisse fonctionner. Pourtant, cela semble être difficile à mettre en place pour les instituteurs (Djegham et al., 2006 ; Kovacs, 2012 ; Pellaud, 2019). C'est pourquoi connaître les méthodes d'enseignement propices à cette sensibilisation paraît intéressant. Ainsi, la revue de la littérature en psychologie portant sur ce thème pourra grandement les y aider.

2.5.1 Comment sensibiliser ?

Afin de sensibiliser les enfants au développement durable, différentes manières peuvent être utilisées par les enseignants. L'une des méthodes consiste au passage de quatre grandes phases (Annexe 13 ; Djegham et al., 2006).

De prime à bord, il est nécessaire de mettre l'accent sur l'importance de l'information et de la sensibilisation. **Inform**er les élèves est essentiel pour accroître la compréhension sur des sujets de société (Chabrol & Radu, 2008 ; Brisbois, Gosling & Rubens, 2011 ; Girandola & Souchet, 2014 ; Patru, 2014). Par exemple, montrer que le bilan carbone est plus élevé quand on prend la voiture plutôt que lorsque l'on se déplace à pied. De cela, il pourrait s'en suivre une démonstration des effets néfastes de cet impact carbone sur la nature, au travers d'exemples visuels, de documentaires, etc. Cette phase d'information peut être applicable à tous les sujets du développement durable (l'impact de notre consommation sur la biodiversité, les conséquences d'une pêche intensive, etc.) et peut s'inscrire dans le contenu de toutes les matières scolaires (géographie, éveil, etc.). Celle-ci doit cependant avoir un intérêt pour l'enfant. L'objectif ne doit pas être de « sensibiliser pour sensibiliser ». Là, intervient la deuxième phase : **phase des apprentissages**. Durant cette phase, le professeur devra, lors de l'activité de sensibilisation par exemple, mêler celle-ci à des apprentissages scolaires, et ce afin d'expliquer sa mise en place au sein de l'école. En effet, au-delà du fait que l'activité soit pertinente en elle-même, elle doit pouvoir également l'être dans le cadre du milieu scolaire. Ainsi, cela pourrait être le cas, par exemple, si lors de l'activité de sensibilisation discutant du bilan carbone, les enfants doivent, à travers celle-ci, apprendre à calculer, à mesurer, à comparer, etc. (Djegham et al., 2006).

Néanmoins, ces deux phases ne sont pas suffisantes pour espérer atteindre un changement dans les comportements. L'une des manières permettant d'aller au-delà de la simple information est : la communication engageante. Celle-ci peut s'inscrire dans la troisième phase : **phase d'adaptation comportementale**. L'objectif de cette communication engageante est de favoriser la modification des comportements des individus (Chabrol & Radu, 2008 ; Brisbois, Gosling & Rubens, 2011 ; Girandola & Souchet, 2014 ; Michelik, 2013 ; Patru, 2014). Pour ce faire, le principe est de « *faire précéder la diffusion d'un message persuasif de la réalisation d'un acte préparatoire*³ » (cité dans L'année psychologique, 2012, p. 118).

En effet, se baser uniquement sur une communication dite persuasive (dont l'objectif est de faire changer les connaissances, les croyances, de provoquer des prises de conscience, etc.) n'est pas efficace pour atteindre un changement comportemental. Une combinaison de l'aspect persuasion et d'engagement est nécessaire pour atteindre cela le plus efficacement possible et c'est ce que propose la communication engageante (Annexe 14 ; Bernard, 2018 ; Bernard,

³ « Engagement volontaire dont l'objectif est d'en obtenir, par la suite, un plus fort. » (Beauvois & Joule, 2014).

Courbet, Fourquet-Courbet & Joule, 2014 ; Brisbois, Gosling & Rubens, 2011 ; Chabrol & Radu, 2008 ; Michelik, 2013). Concernant le message persuasif, son efficacité dépend de certains facteurs : les propriétés de la source (crédibilité, etc.), la structure du message (argumentation, conclusion, etc.) et le contexte (Girandola & Joule, 2012).

Cette communication engageante est vue comme la manière la plus efficace de provoquer des modifications de comportements (Brisbois, Gosling & Rubens, 2011 ; Girandola & Joule, 2012 ; Patruș, 2014). Selon Joule (2004), « *la communication engageante pouvait s'avérer efficace pour promouvoir des comportements écocitoyens chez les élèves de 9-10 ans et même chez leurs parents* » (cité dans Girandola & Joule, 2008, p. 41).

Plus concrètement, en analysant l'une des fiches d'activité de « l'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable » (ErE DD) proposée par la Fédération Wallonie Bruxelles, il est possible de trouver de la communication engageante. Par exemple, la fiche n°12 nommée « Un parrainage comme un autre » a pour but d'améliorer la situation environnementale ou sociale d'un lieu proche de l'école. Au sein de cette fiche, il est possible de déceler les deux parties de la communication engageante : les actes préparatoires seraient la découverte de l'endroit, le constat d'un problème environnemental et la recherche d'un plan d'actions qui amélioreraient la situation, etc. Ensuite, le message persuasif parviendrait par la suite avec l'information et la sensibilisation à travers de supports comme des panneaux ou des courriers auprès des parties prenantes comme les parents, les riverains, les autorités, etc. (SGI, 2013-B).

Par cette communication, l'objectif est de sensibiliser les enfants non plus uniquement pour accroître leurs connaissances ou leur prise de conscience en matière de durabilité, mais bien pour qu'ils deviennent acteurs de changements (Girandola & Souchet, 2014 ; Patruș, 2014). Ils ne doivent pas uniquement recevoir l'information, ils doivent l'utiliser à bon escient afin de changer leurs comportements. Les professeurs peuvent, à travers cette communication engageante, sensibiliser efficacement les enfants.

La dernière phase consiste en une **évaluation**. Dans celle-ci, l'enseignant pourra évaluer les connaissances développées ainsi que l'objectif poursuivi. De cela, il pourra ressortir les impacts tantôt positifs, tantôt négatifs, des phases précédentes. Ainsi, il pourra améliorer sa méthode afin d'espérer atteindre une plus grande sensibilisation au développement durable et de plus grands impacts auprès des enfants (Djegham et al., 2006).

2.5.2 *Comment intéresser ?*

Il est en effet bien de connaître comment sensibiliser les jeunes enfants, mais si ceux-ci ne semblent au final pas intéressés par le sujet ou l'activité, tout cela pourrait ne servir à rien. C'est pourquoi, il est essentiel de se demander comment réussir à intéresser les enfants au sujet. En réalité, afin d'éduquer ces jeunes élèves au mieux et afin d'être impactant pour eux, l'enseignant doit mettre en pratique différentes manières pour les atteindre.

Tout d'abord, afin d'intéresser les enfants sur des sujets liés au développement durable, l'une des solutions pourrait être de **se calquer sur leurs intérêts** ou sur ce qu'ils connaissent déjà. En effet, comprendre les sujets qui intéressent le plus les élèves peut être un bon point de départ pour aborder la matière sans que ceux-ci ne se demandent « à quoi ça sert ? » (American Psychological Association, 2015 ; Lellouche & Thiry, 2018 ; Pellaud, 2011 ; Tricot, 2017). Par exemple, au cours d'une expérience durant laquelle le professeur questionnait ses élèves sur le problème majeur auquel le monde actuel faisait face, un fait a pu être démontré : les enfants de 10-12 ans ont conscience des problèmes écologiques que connaît le monde depuis plusieurs années (Pellaud, 2011). C'est pourquoi, se baser sur des sujets tels que soulevés par ces enfants peut permettre de créer davantage de motivation de leur part et donc d'accroître l'impact de la sensibilisation (Pellaud, 2011 ; Tricot, 2017).

Un autre moyen d'intéresser les plus jeunes est, comme brièvement évoqué précédemment, à travers l'utilisation de problèmes concrets, de projets. Cela permet aux élèves de mieux comprendre et appréhender ce que les enseignants tentent de leur inculquer. À titre exemple, entamer la démarche de trier ses déchets à l'école sera, pour l'élève, plus parlant et donc plus impactant qu'un cours théorique sur les émissions de CO₂ (AGERS, 2014 ; Djegham et al., 2006 ; Graner & Giordan, 2019). Cet exemple de sensibilisation peut s'ancrer dans une démarche définie par **l'apprentissage par le jeu**.

Ce type d'apprentissage peut permettre à l'enfant de surmonter certaines difficultés ou encore de mobiliser de nombreuses intelligences (spatiale, verbale, corporelle, etc.) (Métra, 2013). L'apprentissage par le jeu « *défend l'idée selon laquelle l'enfant acquiert des compétences à travers l'activité de jeu, en donnant un sens au monde qui l'entoure* » (Versele, 2016). Il permet à l'élève de se développer sur différents plans tels qu'affectif, cognitif, physique, etc. À travers cet apprentissage, l'enfant pourra acquérir des compétences compliquées à acquérir avec des leçons « traditionnelles ». L'enseignant pourra grâce à cet apprentissage par le jeu, aborder des thèmes plus complexes, tels que le développement durable, sans que l'élève ne se sente dépassé

par la matière (Defays, 2018 ; Gausso, 2001 ; Graner & Giordan, 2019 ; Versele, 2016). Les autres bénéfices peuvent être : un accroissement de la motivation de l'élève, une plus grande libération de la parole chez l'enfant ou encore une plus grande implication de sa part (Defays, 2018 ; Versele, 2016).

Une autre méthode peut être utilisée par les enseignants pour essayer de capter au mieux l'attention de ses élèves quand il s'agit de sujets liés au développement durable. Cette méthode ludique consiste en une simulation sur base de scénarios. Elle convient parfaitement pour des sujets complexes et abstraits tels que le développement durable. De plus, elle entre dans cette démarche d'apprentissage par le jeu expliquée auparavant. Elle permet aux enfants de vivre une situation réelle et de pouvoir dégager des apprentissages de leurs actions. Par exemple, l'enfant imaginera qu'il est dans un village où il devra gérer ses ressources de manière durable (trouver un compromis entre garder du stock et nourrir correctement la population). Cette méthode comporte plusieurs intérêts dont notamment : apprendre à l'enfant à poser des problèmes concrets auxquels il pourra être confronté plus tard, en tant que citoyen, et constater l'impact de ses actions. Un autre intérêt consiste en un meilleur apprentissage et une mémorisation plus longue de l'objet étudié par l'enfant (Cesep, 2011 ; Chamberland & Provost, 1996 ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, 2012).

L'ensemble des méthodes (liste non exhaustive) décrites ci-dessus peuvent être utilisées par le corps enseignant lorsqu'il devra entamer le sujet du développement durable. Comme expliqué auparavant, étant un sujet complexe à appréhender, autant pour les enfants que pour les professeurs, des techniques doivent être utilisées afin d'accroître l'intérêt porté à cette matière. Plus cet intérêt sera grand, plus les apprentissages seront importants et plus l'impact sur le comportement des élèves pourra être fort.

2.6 Quelles compétences développer pour sensibiliser les enfants au développement durable ?

Au fur et à mesure des activités de sensibilisation et d'éducation au développement durable, les enfants développeront différentes compétences essentielles. Celles-ci sont très diverses et permettent à l'enfant de mieux appréhender le concept de développement durable ainsi que tout ce qu'il implique (Boll, Faber & Franz-Balsen, 2011 ; Graner & Giordan, 2019 ; SGI, 2013-A ; UNESCO, 2017).

2.6.1 *L'empathie*

Premièrement, l'**empathie** semble être quelque chose d'essentiel (Boll, Faber & Franz-Balsen, 2011 ; Graner & Giordan, 2019 ; Pellaud, 2011 ; SGI, 2013-A ; UNESCO, 2017). Cela se définit comme étant « (...) *une capacité à percevoir et à être sensible aux états émotionnels des autres, souvent associée à une motivation à se soucier de leur bien-être* » (Decety, 2015, p. 1-6). Ainsi, l'individu doit d'abord pouvoir percevoir l'état émotionnel de l'autre, visuellement par exemple, pour ensuite être capable de le déchiffrer, l'appréhender et le ressentir (Rose, Kovarski, Caetta & Chokron, 2020).

Apprendre à devenir empathique peut passer par deux types d'approches : l'une passive et l'autre proactive. La première consiste simplement à observer et n'a pas d'implication directe. Un exemple serait de regarder des vidéos affichant des enfants s'étant engagés au sein d'une association caritative. La deuxième démarche demande une implication directe des acteurs. Des exemples seraient des jeux de rôle, des études de cas, des discussions de groupe, etc. (Alessandri, 2014 ; Rose et al., 2020).

Les effets bénéfiques de l'empathie sur les jeunes enfants sont nombreux : amélioration de la capacité de prise de décision sociale, favorisation de la prise en compte des besoins des autres, mais aussi diminution des comportements agressifs (verbaux ou physiques), etc. (Alessandri, 2014 ; Rose et al., 2020). Dans le cadre de l'éducation au développement durable, l'empathie peut donc servir, par exemple, à assurer un débat constructif entre partis (Pellaud, 2019). En réalité, l'empathie pourra également servir de moteur de motivation afin de faire changer les choses. En effet, en ayant de la compassion pour les plantes, les animaux, les humains, etc. les individus auront envie d'améliorer leur bien-être d'une quelconque façon (Duraiappah, s.d. ; Pellaud, 2011).

2.6.2 *L'anticipation de l'état futur du monde*

L'**anticipation de l'état futur du monde** est aussi une compétence à développer (Boll, Faber & Franz-Balsen, 2011 ; Delbeuck, s.d. ; Pellaud, 2011 ; UNESCO, 2017). Selon Berger, cela se traduit comme étant une pratique prenant en compte les enjeux à long terme, mais aussi permettant de guider l'action (cité dans Le Fur, 2018). La portée de cette anticipation est largement définie au sein du Rapport mondial sur le développement durable de 2019 :

Afin de garantir la viabilité des systèmes terrestres, il faut anticiper la manière dont les éléments composant le patrimoine environnemental mondial, compte tenu des liens intrinsèques

qu'ils entretiennent, peuvent influencer les uns sur les autres afin de maximiser les retombées positives et de limiter au minimum les inconvénients, tant au niveau local que mondial (Nations Unies, 2019, p. 29).

Cette compétence peut être acquise par le biais de nombreuses méthodes auprès des enfants. L'une d'entre elles est appelée « la méthode scénario » et consiste à tenter de faire comprendre aux bambins que l'avenir peut être incertain et complexe à travers un visuel (Boll, Faber & Franz-Balsen, 2011). Cela passe par un graphique en forme d'entonnoir (voir figure 1) qui part du point t_0 étant le moment présent, pour arriver jusqu'en t_l représentant le long terme pouvant durer plus de vingt ans. Entre ces deux points se situe le point t_k qui représente le court terme (de 5 à 10 ans) ainsi que le point t_m (de 11 à 20 ans). Cette technique permet de montrer qu'à long terme il existera trois scénarios possibles allant d'un extrême à l'autre : un scénario optimiste (étant le changement futur le plus favorable), un scénario pessimiste (étant le changement futur le plus défavorable) et un scénario tendanciel (représentant la continuité de la situation en t_0 dans le futur) (FUB, s.d. ; Lehrerinnenfortbildung, s.d. ; Mietzner, 2009).

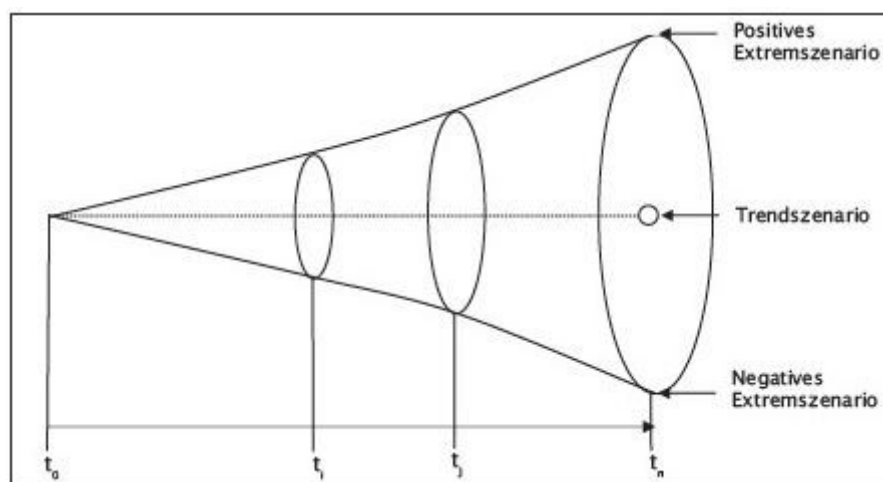


Figure 1 - Entonnoir de la méthode scénario (Mietzner, 2009, p. 119)

2.6.3 Esprit critique

Apprendre à avoir un **esprit critique** semble aussi important pour l'éducation au développement durable (Boll, Faber & Franz-Balsen, 2011 ; Graner & Giordan, 2019 ; Pellaud, 2011 ; SGI, 2013-A ; UNESCO, 2017). Cela se définit comme « (...) un ensemble de mécanismes qui permettent d'évaluer l'information à notre disposition et de doser la confiance que nous accordons à une information, qu'elle vienne de nous-mêmes ou des autres » (Farina & Pasquinelli, 2019, p. 32).

L'esprit critique ne s'acquière pas dès la naissance, cela se construit étape par étape, durant toute l'enfance et l'adolescence, voire même plus tard encore. En effet, certains comportements éducatifs permettent de développer cette compétence. Par exemple, initier les enfants à la méthode scientifique déploiera l'esprit critique puisque celle-ci pratique une succession d'étapes le mettant en exergue (Carosin & Demeuse, 2018 ; Farina & Pasquinelli, 2019 ; Kammerer, 2021 ; Gaci, 2018). Selon Elena Pasquinelli, philosophe des sciences cognitives, « *Le travail des chercheurs consiste à examiner les données, à comparer leur fiabilité, à traquer les biais en vue de construire les connaissances les plus solides possibles* » (cité dans Kammerer, 2021, p. 44).

Une enquête réalisée par des chercheurs de l'Université de Mons a d'ailleurs pu démontrer que cette pratique scientifique permet de développer différentes compétences, dont trois essentielles : compétence créative, critique et collaborative. Ces chercheurs ont d'ailleurs développé une succession d'étapes permettant, lors d'une activité, de suivre le procédé scientifique mais également de connaître son action sur les trois compétences citées précédemment (Annexe 15). En effet, les étapes à suivre afin de respecter la démarche scientifique sont les suivantes :

« *1. Recueil de questions des élèves ; 2. Etat de l'art – recherche documentaire ; 3. Construction d'un questionnement scientifique ; 4. Proposition d'un protocole de recherche ; 5. Collecte des données ; 6. Analyse des données ; 7. Conclusion ; 8. Restitution* » (Carosin & Demeuse, 2018, p. 22).

Plus concrètement, cette compétence servira dans le cadre de l'éducation au développement durable. Elle permettra, par exemple, de mieux comprendre l'impact de son mode de vie sur l'environnement. Mais aussi, cela permettra d'acquérir la capacité de trier les sources d'informations à disposition et reconnaître une fausse information (Djegham et al., 2006 ; Kammerer, 2021).

2.6.4 Être motivé et motiver les autres

De plus, réussir à **être motivé et à motiver les autres** est une compétence supplémentaire à développer (Boll, Faber & Franz-Balsen, 2011 ; SGI, 2013-A). Cette compétence est essentielle afin que le travail réalisé par l'élève ne lui semble pas être quelque chose de pénible mais plutôt quelque chose de plaisant (Fenouillet, 2012 ; Pellaud, 2011). Cela permettra également aux

enfants de prendre des initiatives afin de faire changer le monde qui les entoure (Boll, Faber & Franz-Balsen, 2011 ; Mayer & Tschapka, 2008 ; Pellaud, 2011).

La première étape est donc de réussir à être motivé soi-même en tant qu'enfant. Pour cela, l'instituteur peut user de différentes méthodes, dont celle intégrant la participation active de l'enfant (discutée dans une partie précédente « Comment intéresser »). En effet, au-delà d'accroître l'intérêt de l'enfant, cela permettrait également de le motiver. Cette pratique met en avant la volonté de faire participer activement l'élève à travers des activités concrètes, par exemple : les enfants sortent du cours et apprennent à mesurer la quantité de déchets produits au sein de leur école. Ils pourront, ensuite, illustrer cela sous forme de graphique visuel. Cette expérience permettra également de faire un lien avec les ODD 12 (« Instaurer des modes de consommation et de production durables ») et 15 (« Préserver et restaurer les écosystèmes terrestres ») par exemple (Annexe 8). D'autres actions à mener pourraient être la semaine gros pull (permettant de diminuer le chauffage et de calculer les économies d'énergie), la journée croque ta pomme (qui met en avant l'importance de consommer local), etc. (SPW, 2012). Ce type d'expériences offrira à l'enfant une motivation à évoluer et à apprendre davantage (Boll, Faber & Franz-Balsen, 2011 ; Elliott, 2021 ; Graner & Giordan, 2019).

La deuxième étape sera de mettre en place des actions continues afin de motiver les autres au développement durable mais aussi de rester soi-même motivé. Afin de mener à bien cet objectif, les instituteurs pourraient commencer avec leur classe et ensuite tenter de s'étendre petit à petit. Cela serait possible en passant, par exemple, par un choix « d'élèves ambassadeurs ». Le principe serait que chaque classe représente une cause précise auprès de l'école entière (récolte de jouets et de livres, responsable énergie, etc.). Cela permettrait de rendre le projet général plus dynamique et d'encourager la responsabilisation de tous. Ensuite, il y a également l'idée des « élèves-relais » qui sont chargés de se rendre dans d'autres classes afin de sensibiliser les élèves ainsi que leurs professeurs à certains sujets liés au développement durable. Le but est de les motiver à s'intéresser au développement durable et, à leur tour, de devenir des « élèves-relais » (Réseau Idée, 2013).

Cette liste de compétences est non exhaustive et d'autres peuvent également être ajoutées : **la compétence de pensée systémique, la compétence normative, la compétence stratégique, la conscience de soi, la résolution de problèmes, gestion de conflits, contribuer à la société civique à travers différents projets**, etc. (Djegham et al., 2006 ; SGI, 2013-A ; UNESCO, 2017).

2.7 Limites dans l'éducation scolaire

Après avoir fait le tour de comment bien réaliser l'éducation au développement durable, et de ce que cela pourrait apporter à l'enfant en matière de compétence, il faut rappeler que certaines limites peuvent exister. En effet, il ne faut pas oublier qu'éduquer des enfants de primaire (âgés de 6 à 12 ans), que ce soit au développement durable ou à tout autre sujet de société, apporte son lot de contraintes. Cela vaut, non seulement pour les élèves eux-mêmes, mais également pour les enseignants qui doivent aborder ces sujets avec eux. Il semble essentiel de mettre en avant quelques-unes de ces limites afin de se rendre compte des éléments à prendre en considération afin de sensibiliser et d'éduquer efficacement.

2.7.1 *Par rapport aux enfants*

Tout d'abord, les enseignants doivent prendre en compte que l'enfant se **déconcentre vite** et de ce fait, ne pourra pas assimiler une grosse quantité d'informations en une fois (Tricot, 2017 ; Vidal, 2009). En effet, l'enfant âgé de sept ans aura un temps de concentration moyen de 30 minutes. Au-delà de ce temps, l'enfant deviendra dissipé, il n'écouterà plus ce que le professeur tentera d'expliquer (Bienenseigner, 2021 ; Vidal, 2009). Cette contrainte doit être prise en compte lorsque l'enseignant partagera sa matière à ses élèves s'il veut pouvoir capter leur attention.

Une autre limite concernant l'enfant qui peut être recensée lors de l'apprentissage scolaire a trait à la manière d'apprendre. De nombreux psychologues, dont notamment Piaget⁴, ont démontré que **l'enfant doit être actif** pour apprendre ; il doit faire face à des problèmes à résoudre, avoir un regard critique sur les résultats de ses actions. L'enseignant doit prendre en considération qu'il ne suffit pas de transmettre de l'information et d'attendre une imitation de la part de l'enfant ; il doit apporter du dynamisme à l'apprentissage pour pouvoir permettre à l'élève d'apprendre au mieux (Amégan, 1995 ; Piaget, 1998 ; Plaisance & Vergnaud, 2012). Ce dynamisme peut être apporté sous forme de jeux, de simulations, d'expériences, de travaux de groupe, etc., un ensemble de méthodes, expliquées précédemment, qui permettent d'accroître l'intérêt de l'enfant et donc son apprentissage (Chamberland & Provost, 1996 ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, 2012 ; Piaget, 1998).

⁴ Grand influent dans la psychologie de l'enfant (Ottavi, 2016).

Une limite liée à la précédente peut également être relevée. Une pédagogie dite « active »⁵ et donc dynamique n'est pas toujours efficace auprès des enfants lors de l'apprentissage de tâches complexes. Notamment, deux types de comportements ont pu être identifiés comme engendrant de la contre-productivité dans l'apprentissage. Le premier consiste à laisser l'enfant dans un cadre trop ouvert ou face à des situations trop floues. Le second consiste en une simplification des tâches à l'extrême (Filisetti & Peyronie, 2007 ; ULB, 2006). C'est pourquoi, l'enseignant doit trouver un compromis entre ces conduites afin de permettre à l'enfant d'apprendre, à travers cette pédagogie active, des tâches complexes, telles que celles pouvant être liées au développement durable par exemple (AEFO, s.d. ; Filisetti & Peyronie, 2007 ; ULB, 2006).

En outre, une limite peut être recensée dans la relation enseignant-enfant-parent. Parfois, des **discordances** entre les valeurs, les propos familiaux et scolaires peuvent exister. Certaines peuvent même être en totale contradiction ce qui constitue, pour l'élève, une source d'incompréhension et une contrainte à un bon apprentissage (Balsamo, Humbeeck, Lahaye & Pourtois, 2007 ; Feron, 2019 ; Loriers, 2011). Par exemple, l'enfant pourra, à certains moments, se retrouver face à un conflit de loyauté entre les discours familiaux et scolaires. Certains propos peuvent aller à l'encontre de sa culture familiale et, de cela, un rejet du contenu enseigné de la part de l'élève pourra être constaté (Loriers, 2011). Cela constitue, non seulement une barrière pour l'élève, mais également pour l'enseignant qui doit connaître la posture à adopter et les limites à ne pas dépasser. C'est pourquoi un point commun se doit d'être établi entre le parent et le professeur de manière à privilégier l'enfant et son apprentissage. Dans ce cas-ci, il peut être évoqué le principe de coéducation. L'objectif est d'offrir, à l'enfant, un climat de confiance permettant un meilleur apprentissage (Annexe 16 ; Balsamo et al., 2007 ; Feron, 2019). Cette coéducation pourra permettre de réduire le fossé entre ce qui est dit dans le cadre familial et dans le cadre scolaire (Feron, 2019).

Selon ce paradigme, l'enseignant et le parent coéduquent lorsque l'un et l'autre prennent en considération les besoins fondamentaux du développement psychosocial de l'enfant tout en préservant les savoirs respectifs (implicites ou explicites) et les champs d'enseignement (la famille ou l'école) de chacun (Balsamo et al., 2007, p. 653).

⁵ La pédagogie active désigne un ensemble de méthodes pédagogiques qui ont toutes en commun la volonté de **rendre l'étudiant acteur de ses apprentissages**. Ce type de pédagogie part du principe que **c'est en faisant que l'on apprend**, à l'inverse de la pédagogie traditionnelle qui part de la théorie pour aller vers la pratique. (Pedagotheque, s.d.).

2.7.2 *Par rapport aux enseignants*

Tout d'abord, les enseignants doivent, de plus en plus, faire face à des inquiétudes quotidiennes quant aux sujets qu'ils doivent aborder. Comment ne pas heurter les sensibilités ? Comment ne pas créer des altercations idéologiques ? Quelle posture adopter ? Comment trouver un compromis entre la neutralité et l'implication personnelle ? Tant de questions que les enseignants doivent, sans cesse, prendre en compte et qui constitue une limite à l'apprentissage et la sensibilisation des enfants. L'enseignant, à travers ce questionnement, ne sera **pas totalement « libre »** d'aborder les sujets qu'il souhaite et de la manière qu'il estime être la bonne (Champseix, 2009 ; Legardez & Simonneaux, 2011 ; Pellaud, 2011 ; ULB, 2006).

Par exemple, lorsqu'ils abordent le sujet du développement durable, ils doivent trouver un compromis entre « faire passer les valeurs durables » et « ne pas imposer aux élèves un changement comportemental ». La prise de conscience et les modifications de comportements que veulent opérer les enfants doivent se faire en toute liberté. De plus, l'impact des actions sera plus grand si l'enfant les accomplit de manière délibérée, en comprenant le bien-fondé de ses gestes, sans pressions externes (Djegham et al., 2006 ; Pellaud, 2019).

Selon l'UNESCO (2004) *La finalité de l'Éducation pour le développement durable est de donner à chacun, jeune et moins jeune, la capacité de prendre des décisions et d'agir en conformité avec sa culture et les mœurs locales afin de résoudre les problèmes qui menacent notre avenir commun* (cité dans Djegham et al., 2006, p. 31).

En outre, ils doivent également prendre en compte les problèmes éthiques qui peuvent se poser lorsqu'ils tentent d'inculquer leur matière. Comme abordé précédemment, ils ne peuvent pas aller à l'encontre du respect de la vie privée par exemple ou encore, des valeurs culturelles des élèves (Champseix, 2009 ; Djegham et al., 2006 ; Legardez & Simonneaux, 2011 ; Pellaud, 2011).

De plus, un autre aspect concerne le compromis entre « répondre aux besoins individuels » et « suivre le programme scolaire ». En effet, le caractère « cadré » du programme scolaire (objectifs à atteindre, etc.) ne permet pas toujours à l'enseignant de prendre le temps de se concentrer sur les besoins individuels des élèves ; il perd une partie de sa liberté. Cela nécessite beaucoup d'engagements de la part du professeur. Cependant, ce dernier, malgré sa volonté, n'a pas toujours la possibilité de combler ce besoin (ULB, 2006).

La contrainte qui vient d'être expliquée permet d'évoquer une problématique liée, qui constitue une barrière à la mise en place correcte de l'EDD : **le manque de temps**. En effet, les instituteurs ont souvent tendance à manquer de temps pour pouvoir mettre en place toutes les activités liées à l'éducation au développement durable souhaitées. Celles-ci pourraient, de ce fait, empiéter sur les cours et activités prévus par le programme scolaire réalisé pour respecter le socle de compétences discuté précédemment (AGERS, 2014 ; Gruslin & UVED, 2017 ; Hubin, s.d.). Effectivement, afin de limiter cette contrainte de temps, les autorités publiques ont pris des mesures telles qu'un aménagement des horaires ou une utilisation du capital-périodes. L'objectif de celles-ci étant de laisser aux professeurs, la possibilité de mettre en place des projets transversaux, notamment liés au développement durable (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.-B).

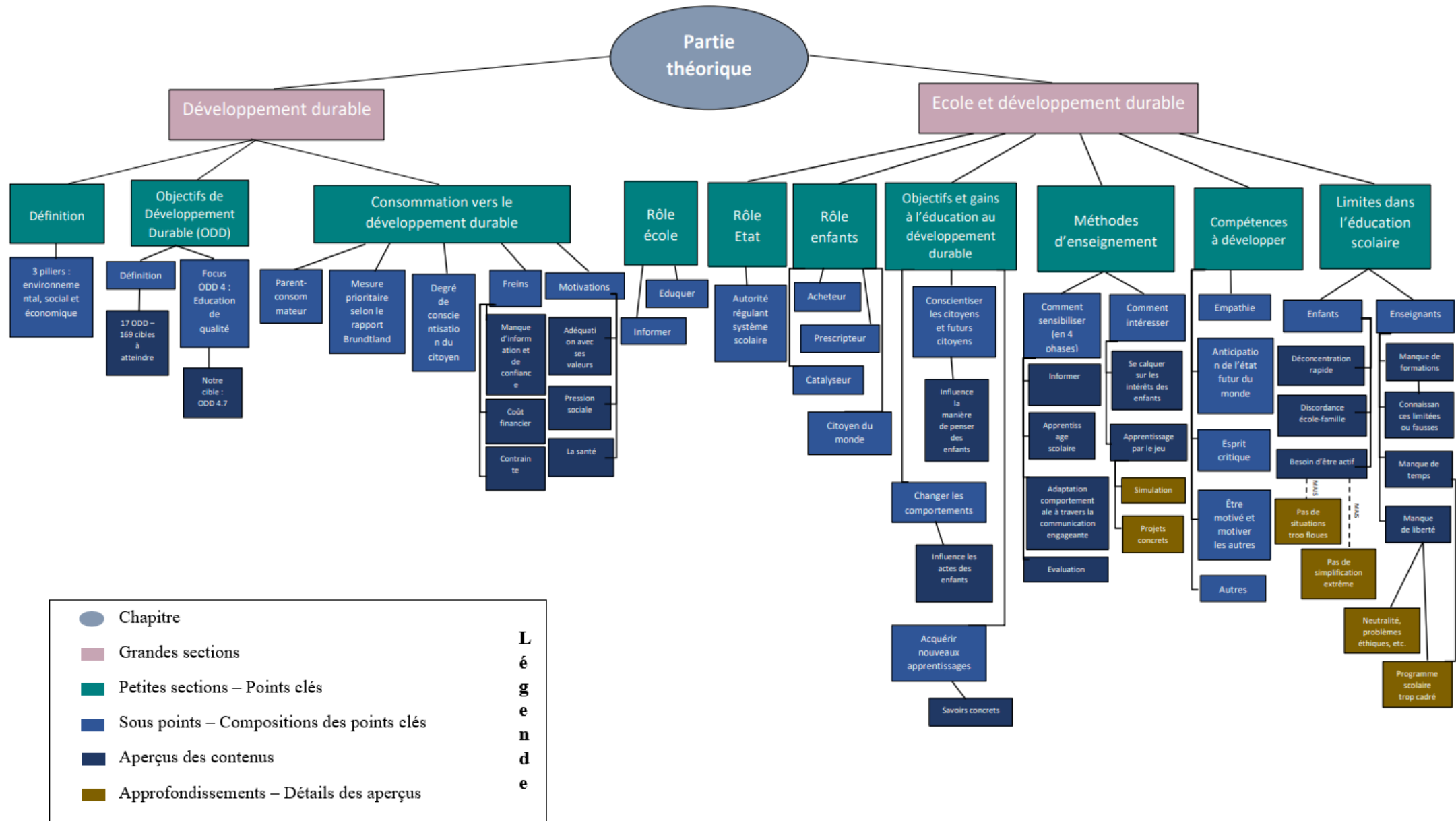
Les professeurs doivent également assimiler que l'éducation au développement durable relève d'une vision à long terme. Le monde est en constante évolution, les sujets sociétaux et environnementaux aussi. À travers l'éducation qu'il souhaite apporter, le corps enseignant doit prendre cela en considération avant de le transmettre aux élèves. Néanmoins, cela n'est pas toujours assimilé ce qui constitue une limite non négligeable dans l'apprentissage (Huisinigh, 2006 ; Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, s.d.). Cela peut notamment être dû à un manque de formation, mais pas uniquement. En effet, le développement durable n'est pas un sujet comme un autre, il ne doit pas être considéré comme une connaissance supplémentaire à assimiler ; il correspond davantage à une prise de conscience et à une modification du modèle de référence (Cesep, 2011 ; Pellaud, 2019). C'est pourquoi, si les professeurs n'ont pas pu assimiler cette vision du développement durable, l'enfant pourrait se voir inculquer un discours biaisé, de par les **connaissances limitées et/ou fausses du professeur** (Huisinigh, 2006 ; Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, s.d.). En effet, certains professeurs considèrent, tout simplement, ne pas maîtriser suffisamment les sujets liés au développement durable, et sont réticents quant au fait de l'aborder avec leurs élèves. De plus, les sujets étant considérés comme complexes à appréhender, le corps enseignant pourrait rencontrer des difficultés quant à la mise en place de travaux portant sur ces problématiques (AGERS, 2014 ; Kovacs, 2012 ; Pellaud, 2019 ; Plazy, 2010). En dernier lieu, de nombreux professeurs pourraient estimer ne pas avoir les outils et les démarches pédagogiques nécessaires pour appliquer le développement durable au sein de leur programme scolaire (AGERS, 2014 ; Kovacs, 2012 ; Plazy, 2010).

De ces problèmes peut en découler un autre : **le manque de formation**. En effet, les enseignants se sentent souvent dépassés par le sujet du développement durable. Ils se voient aborder à chaque fois les mêmes thèmes courants et uniquement les aspects disciplinaires qui y sont liés. Par exemple, le changement climatique ou encore la montée des eaux. Cette limite viendrait du manque de formation des futurs professeurs (Cesep, 2011 ; Pellaud, 2019). Ceux-ci sont davantage formés à de grands projets souvent dans le domaine artistique (spectacle, musique, etc.) plutôt que vers des pratiques interdisciplinaires (Maingain, 2020 ; Pellaud, 2019). En outre, au cours de leur formation, aucun cours lié à l'éducation au développement durable n'est contenu dans leur programme scolaire (Condorcet, s.d. ; Helha, s.d.). L'unique cours se rapprochant de cette éducation et inclus depuis 2017 dans le programme des futurs enseignants est le cours de « philosophie et citoyenneté ». Malgré que celui-ci intègre des thèmes pouvant être abordés dans le cadre d'une éducation au développement durable, il aborde un point de vue plus global et pas uniquement axé sur celle-ci (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.-A). Cela sera confirmé par la suite, à travers le constat relatif aux compétences à acquérir par les enfants au sein de ce cours de philosophie et citoyenneté. De plus, l'école formatrice ne leur permet pas d'inclure des cours optionnels liés à cela durant leur cursus ; aucun choix de la sorte ne s'offre à eux (Condorcet, s.d. ; Helha, s.d.).

C'est pourquoi, une recommandation a pu être émise par la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'AGERS dans le but de renforcer la formation au cours de la carrière de l'enseignant pour pallier au manquement durant leur parcours scolaire. Celle-ci leur permettrait de « *professionnaliser leurs pratiques d'éducation au développement durable* » (AGERS, 2014). De manière plus globale, la Direction générale de l'environnement de la Commission européenne recommande, à la Commission européenne et/ou à toute autre organisation de l'UE, un accroissement de la formation des enseignants (lors des études mais également de manière continue). L'objectif de celle-ci est de mieux préparer le corps enseignant à aborder des sujets tels que l'éducation à l'environnement par exemple (Edge, Stokes & West, 2001).

Ces formations pourraient s'orienter sur plusieurs éléments tels que : comment surpasser les *a priori* des élèves sur certains sujets ; la bonne posture à adopter en classe ; comment acquérir un esprit critique quant aux dires des médias sur les sujets liés au développement durable ; la méthode pour construire des « *stratégies didactiques adaptées, ouvertes et complexes* » (Simonneaux, 2008, p. 183). Durant celles-ci, il peut également être intéressant de montrer aux enseignants les compétences à développer, de leur donner des recommandations méthodologiques, des exemples de sujets concrets à aborder avec les élèves. En résumé, il

convient de donner toutes les clés nécessaires, au professeur, à la transmission d'un apprentissage correct (Boll, Faber & Franz-Balsen, 2011).



● Chapitre

■ Grandes sections

■ Petites sections – Points clés

■ Sous points – Compositions des points clés

■ Aperçus des contenus

■ Approfondissements – Détails des aperçus

L
é
g
e
n
d
e

Chapitre II : Partie empirique

Nous entamons, dès lors, la partie empirique de ce mémoire. Ce chapitre sera consacré à la mise en évidence d'analyse de réalités, d'actions, de cas concrets que nous pourrons relier à l'ensemble de la partie théorique abordée précédemment. Au sein de cette partie, plusieurs points seront abordés. La section **méthodologie** qui suivra, permettra de comprendre le cheminement que nous ferons tout au long de ce chapitre et mettra l'accent sur les étapes réalisées.

Avant d'entamer cette partie pratique, il convient de mettre en valeur les questions de recherches qui serviront de bases sur lesquelles nous nous appuierons au fil de ce chapitre afin d'y apporter les éléments de réponse émanant de notre étude de terrain. Ici, l'objectif sera d'aborder plusieurs points : « comment l'école tente-t-elle, concrètement, de sensibiliser les enfants au développement durable dans l'enseignement primaire ? », « quels sont, concrètement, les freins et les gains auxquels un établissement scolaire et son personnel doivent faire face lorsqu'ils souhaitent mettre en place une éducation au développement durable ? », « quelles différences peuvent être constatées entre le système scandinave et belge ? », « est-ce que le thème que nous considérons comme prioritaire à aborder- la consommation socialement responsable - est réellement reconnu comme tel et utilisé par les enseignants pour sensibiliser les enfants ? », « quelles différences, concrètes, en matière d'impact et de conscientisation peut-il exister entre des enfants ayant suivi des activités liées au développement durable et d'autres n'ayant pas eu cette opportunité ? ». Toutes ces questions seront utilisées et explorées afin d'apporter les éléments de réponse nécessaires à l'éclaircissement de notre problématique initiale : *« Comment sensibiliser les enfants de l'enseignement primaire au développement durable à travers l'éducation scolaire belge ? : Etude de cas de l'école fondamentale d'Application de Morlanwelz »*.

Après avoir mis en exergue toutes ces explications à travers trois grands thèmes : **Education au développement durable : les actions mises en place en Belgique, Quelles différences avec les écoles scandinaves ?, Etude de cas de l'école fondamentale d'Application de Morlanwelz**, nous proposerons divers **conseils**. Ceux-ci pourront être utiles aux instituteurs et directeurs d'écoles belges déjà impliquées ou non dans la démarche durable et, en étant davantage optimiste, aux autorités du système éducatif chargées de coordonner de nombreux points relatifs à l'enseignement primaire (programme scolaire, formations enseignantes, système scolaire global, etc.).

1. Méthodologie

Afin de débiter cette partie empirique, il convient d'énoncer la méthodologie appliquée. Tout d'abord, au sein du premier grand thème cité précédemment, nous aborderons une analyse des référentiels dans les programmes scolaires belges. Pour sa réalisation, nous avons décortiqué chaque compétence du cours de philosophie et citoyenneté présente dans le programme scolaire suivi par les enseignants. L'objectif de cela était de relever si celles-ci pouvaient être liées au développement durable. Nous avons opté pour l'analyse de ce cours en particulier, car ce dernier est celui dont les compétences se rapprochent, normalement, le plus du développement durable. Nous avons d'abord réalisé cette étude à travers des recherches documentées provenant du référentiel de compétences de la fédération Wallonie-Bruxelles. Ensuite, nous avons principalement confronté ces informations au rapport d'évaluation de l'AGERS afin de constater ce qui était réellement mis en place dans la pratique selon le gouvernement.

Ensuite, nous entrerons dans le deuxième grand thème évoqué auparavant. Cette partie mettra en exergue la place qu'occupe le développement durable dans le programme scolaire finlandais et permettra ainsi, de comparer cela à l'analyse belge réalisée précédemment et d'en tirer potentiellement des apprentissages. Pour ce faire, nous avons établi une analyse profonde des pratiques finlandaises en matière d'éducation notamment via des documents provenant de l'éducation nationale du pays.

Enfin, cette partie empirique sera clôturée par une analyse de cas d'une école belge : l'école d'Application de Morlanwelz. Après avoir analysé, sur base de documents internes, cet établissement, nous avons pu constater qu'il possédait de nombreux avantages, utiles pour apporter des éléments de réponses concrets pour nos questions de recherches mentionnées précédemment. L'ensemble de ces éléments seront mis en évidence dans la suite de ce chapitre. Cette analyse a été réalisée selon plusieurs pratiques. Tout d'abord, nous avons pris connaissance des documents relatifs à la structure même de l'établissement, mais également aux projets liés au développement durable mis en place au sein de celui-ci. Cela nous a permis de constituer une base objective sur laquelle nous nous sommes appuyées pour débiter l'analyse de ce cas. Par la suite, nous avons pris le parti d'interroger différentes parties prenantes de cette école : la directrice, trois professeurs, quatre parents d'élèves et neuf enfants. Les trois institutrices interrogées sont celles étant considérées comme « les plus investies » dans les projets liés au développement durable, selon la directrice. Le choix de les interroger, elles, semblait judicieux au vu de l'objectif poursuivi. En effet, celles-ci sont plus aptes à nous donner des éléments de réponse pertinents étant donné leur implication dans cette approche. Alors que

ces dernières réalisent de nombreuses activités liées au développement durable avec leurs élèves, d'autres enseignants sont davantage en retrait dans cette démarche ; les raisons relatives à cet éloignement seront évoquées par la suite, dans la partie « Freins de l'éducation au développement durable ». De ce fait, constater les actions mises en place, les freins et les gains de cette éducation au développement durable, etc. sont des réponses que nous avons pu obtenir grâce à leurs témoignages.

En outre, étant donné qu'au sein de l'école étudiée, tous les professeurs ne sont pas totalement investis dans une éducation au développement durable certains enfants n'ont pas eu l'opportunité de suivre ce type d'activité ou de cours. Ce point est important à souligner et présente un avantage ; des leçons pourront être tirées en se basant sur cet élément de comparaison entre les enfants ayant suivi ces activités axées sur le développement durable et ceux n'ayant pas eu cette possibilité.

Ensuite, afin d'attirer des parents participants, nous avons réalisé une affiche rassemblant toutes les informations nécessaires à la compréhension de notre démarche (Annexe 17). Celle-ci a été envoyée par courrier électronique à chaque parent d'élève. De plus, afin d'obtenir davantage de répondants, nous nous sommes rendues aux abords de l'école, à la sortie des classes. Cela nous a permis de trouver d'autres parents d'élèves manquants pour notre enquête. Toutes ces démarches ont été entreprises afin de recueillir le maximum de témoignage.

En dernier lieu, nous avons pu interroger des enfants de l'école d'Application. Questionner des enfants dans un cadre scientifique est quelque chose de plus complexe qu'avec des adultes, car de nombreux critères doivent être pris en compte. C'est pourquoi nous avons décidé de prendre contact avec une personne ayant déjà pu pratiquer cette démarche afin de rendre l'expérience la plus optimale possible. De ce fait, nous avons pu obtenir différents conseils nous permettant de discuter avec les élèves en les mettant à l'aise et en évitant les éventuels biais. Le principal biais que nous aurions pu produire aurait été de créer un effet de rappel auprès des enfants en leur suggérant des idées d'activités de sensibilisation au développement durable qu'ils auraient pu recevoir auparavant. En effet, d'après Poortinga, Whitmarsh, et Suffolk (2013), le fait de rappeler aux individus des actions positives, environnementalement parlant, qu'ils ont pu entreprendre, influencerait l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur implication sur le sujet (Charry & Parguel, 2019). Nous avons donc réalisé le guide d'entretien en tenant compte de tous ces éléments combinés. Au final, nous avons décidé d'interviewer neuf élèves répartis en trois groupes de trois. Ceux-ci étaient composés de : trois enfants de 4^{ème} année ayant reçu des activités de sensibilisation au développement durable lors de leur 1^{ère} et 2^{ème} année, trois enfants

de 6^{ème} ayant reçu également des activités de sensibilisation au développement durable lors de leur 1^{ère} et 2^{ème} année, ainsi que trois enfants de 5^{ème} année n'ayant reçu aucune activité de la sorte.

L'objectif de tous ces entretiens, que nous pouvons retrouver de l'annexe 33 à l'annexe 42, réalisés, en face à face, de manière groupée pour les élèves et individuelle pour les autres, était d'apporter des éléments de réponse que nous ne pouvions pas trouver autrement. En effet, ces interviews nous ont permis d'obtenir des ressentis, des avis personnels, des réactions sur l'ensemble des sujets abordés dans la partie théorique.

Toutes les informations récoltées ont été utiles afin de les confronter, par la suite, aux éléments théoriques vus précédemment et d'en tirer des conclusions pertinentes répondant à notre question de recherche initiale.

2. Education des enfants au développement durable : Actions mises en place

Comme vu précédemment, depuis quelques années, l'école doit assumer son nouveau rôle d'éducation et surtout celui concernant l'éducation au développement durable. Ainsi, il est utile de se demander « Quelles sont les actions déjà mises en place par les systèmes scolaires en Belgique pour une éducation au développement durable ? ». Un lien sera donc réalisé entre le rôle de l'Etat (en tant qu'acteur dans le système scolaire), de l'école et les actions mises en application. Cette partie se découpera en deux afin de confronter la théorie sur ce qui est imposé aux écoles et la pratique réellement observable.

2.1 En théorie

Après analyse du « référentiel de compétences » pour l'enseignement fondamental qui régit les compétences à acquérir en Wallonie, il semblerait que le cours de citoyenneté permette « *l'éducation philosophique et éthique, l'éducation au fonctionnement démocratique, ainsi que l'éducation au bien-être* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.-A, p. 4).

Cependant, lorsque l'on analyse le programme scolaire, la question du développement durable n'est pas reprise comme étant obligatoire en tant que telle. En effet, certaines compétences survolent quelques aspects pouvant être liés à la durabilité, mais sans être précis et ciblés. À titre d'exemple, dans le programme du cours de philosophie et citoyenneté seulement 3 des points sur 30 ont un lien avec le développement durable (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.-A ; Gruslin & UVED, 2017 ; Gwendoline, 2019) :

- 6.3 Reconnaître la diversité des cultures et des convictions
 - Découvrir la diversité des cultures et des convictions
 - Interroger la signification de pratiques culturelles et convictionnelles
- 10.1 Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle
 - Identifier des interdépendances au sein des sociétés
 - Identifier l'impact de ses comportements en regard de ces interdépendances
- 10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleur
 - Se représenter une société et/ou un monde meilleur
 - Esquisser des perspectives d'amélioration de la société (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.-A)

Le premier point pourrait être relié à l'aspect social des trois piliers du développement durable tandis que les deux suivants à l'aspect environnemental. Concernant l'aspect économique, aucun point n'est relié à celui-ci.

Il semblerait que ce constat puisse être élargi aux autres cours que celui de philosophie et citoyenneté, puisque ceux-ci ne comptent pas plus de compétences à acquérir en lien avec l'éducation au développement durable (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.-A).

2.2 En pratique

Afin de contrer ce manquement dans le programme scolaire de l'enseignement primaire, la Fédération Wallonie-Bruxelles encourage les écoles à pratiquer « l'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable » (Ere DD). Cette pratique a été appuyée par différents décrets (« Missions » en 1997 et « Citoyenneté » en 2007) ainsi que par l'Accord de Coopération en Education relative à l'Environnement et au Développement Durable entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région de Bruxelles-Capitale et la Région wallonne datant de 2012 (AGERS, 2014 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.-B).

Ainsi, les autorités ont décidé de mettre en place des dispositifs légaux, qui ont déjà pu être mentionnés auparavant, permettant de mettre en place des projets transversaux liés à l'ErE DD. Par exemple, l'aménagement des horaires, l'utilisation des heures de concertation ou encore l'utilisation du capital-périodes dans les écoles de l'enseignement primaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.-B).

Après quelques années de mise en place, la ministre de l'Enseignement demande d'« *évaluer des pratiques d'ERE-DD dans les écoles et émettre des recommandations* » (AGERS, 2014, p. 3). Ainsi, après avoir contacté l'AGERS, puisqu'étant à l'origine de ce rapport d'évaluation, il semblerait que celui-ci n'ait pas pu être actualisé depuis 2014, car non mandaté par la ministre de l'Enseignement.

Cependant, les résultats de cette enquête, bien que peu récente, peuvent mettre en évidence différentes informations. Par exemple, sur les 155 établissements primaires et secondaires étudiés (dont 79 de primaires) 85% exercent des actions d'ErE-DD. Aussi, ces activités tendent à être effectuées sur le long terme (voir tableau 1 ci-dessous) (AGERS, 2014).

Tableau 1 : Ampleur des activités ErE-DD, récupéré de (AGERS, 2014, p. 7)

Ampleur des activités ErE-DD		
Activités	Fondamental	Secondaire
Court terme (de 1 à quelques périodes de cours)	20 %	26 %
Moyen terme (quelques semaines ou quelques mois)	32 %	22 %
Long terme (au moins 1 an année scolaire)	48 %	52 %

De plus, il est intéressant de mettre en avant l'importance de la volonté personnelle des enseignants dans la mise en place ce type d'activités (AGERS, 2014 ; Gwendoline, 2019 ; Pellaud, 2011). En effet, comme nous pouvons l'apercevoir dans le tableau 2 ci-dessous, une majorité (52%) des éléments catalyseurs des projets ErE-DD semblent provenir d'enseignants dévoués à la cause et souhaitant se lancer dans un projet (AGERS, 2014).

Tableau 2 : Fréquence des principaux éléments déclencheurs des projets ErE-DD, récupéré de (AGERS, 2014, p. 11)

Fréquence des principaux éléments déclencheurs des projets ErE-DD selon les niveaux d'enseignement			
Enseignement fondamental		Enseignement secondaire	
Initiative personnelle	52 %	Initiative personnelle	71 %
Projet d'établissement	30 %	Associations	50 %
Programme	21 %	Programme	50 %
Associations	17 %	Projet d'établissement	27 %
Appels à projets	9 %	Appels à projets	21 %

Le bilan de ce rapport paraît positif sur l'état de la situation puisque 85% des écoles pratiquent ces Educations relatives à l'Environnement et au Développement Durable (AGERS, 2014).

Cependant, la Fédération Wallonie-Bruxelles a mis en place trois grandes recommandations afin d'améliorer la situation (Annexe 18). Celles-ci ont été rédigées sous forme de trois objectifs regroupés par **publics visés** par ces recommandations et reprenant les **opérateurs** qui mettront en place l'aide à ces publics pour les atteindre. Chacune de ces recommandations possède un éventail complet de pratiques à mettre en œuvre ou de ressources permettant d'atteindre l'objectif visé (AGERS, 2014).

3. Quelles différences avec les écoles scandinaves ?

Pourquoi s'intéresser aux pays scandinaves ? Les raisons sont simples, ils sont considérés par de nombreux pays européens, dont la Belgique, comme « la référence » à suivre en matière d'enseignement (Masure, 2018 ; Saint-Luc, 2009 ; Van Kempen, 2008). Selon l'étude PISA⁶, en termes d'éducation, la Finlande est en tête du classement « *des pays les plus performants de l'OCDE, avec l'Estonie, le Canada et l'Irlande* » (Boulho, 2019 ; Kosunen, Kyllonen & Meirieu, s.d.). De manière plus spécifique, le système scandinave est souvent perçu comme un système qui éduque au développement durable (Edge, Stokes & West, 2001 ; L'International de l'Education, 2017). C'est pour cela qu'il est pertinent de se pencher sur les actions mises en place par ce dernier ; l'objectif étant de nourrir l'analyse du cas présenté par la suite.

De plus, cette vision axée vers l'atteinte d'un monde plus durable n'est pas uniquement présente pour l'enseignement des pays scandinaves. En effet, cela se confirme également dans la vie quotidienne des Finlandais par exemple. Selon une étude du groupe K, de plus en plus de consommateurs s'orientent vers des modes de consommation socialement responsable (Groupe Crédit Agricole, s.d.). Entre autres, en reprenant l'Eurobaromètre de 2019 mesurant les comportements des citoyens d'Europe par rapport à l'environnement, il est possible d'apercevoir que : 54% des Finlandais achètent des produits locaux, 34% évitent d'acheter des produits suremballés, 40% achètent des produits de deuxième main à la place de neufs, 35% achètent des produits ayant un label environnemental et 29% ont changé leurs habitudes alimentaires pour consommer plus durable. En comparant ces chiffres avec ceux de la Belgique (Annexe 19), nous pouvons conclure globalement que la Finlande possède des consommateurs plus impliqués dans la transition vers un mode de consommation plus responsable. (Commission Européenne, 2019). Cela constitue un point important à prendre en considération

⁶ Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.-D).

lorsque l'on s'aperçoit à quel point le rôle joué par l'aspect consommation pèse un poids certain dans la balance pour l'atteinte d'un monde plus durable.

En outre, en 2021, la Finlande a été élue « le pays le plus heureux du monde » et ce depuis quatre années successives, ce qui ne doit pas être considéré comme anodin. Ce classement inclus de nombreux points tels que le faible taux d'inégalité, le système de santé efficace, le bonheur des Finlandais, etc. (Annexe 20 ; Aknin, De Neve, Helliwell, Layard, Sachs & Wang, 2021). Tous ces éléments sont directement liés à plusieurs Objectifs de Développement Durable (ODD 5 : égalité entre les sexes, ODD 3 : bonne santé et bien-être, etc.) ce qui prouve la force de la Finlande dans cette vision du monde plus durable. En effet, que ce soit au niveau écologique, bien-être humain, éducation ou encore, consommation socialement responsable, ce pays démontre qu'il est en avance dans le domaine du développement durable notamment, car il répond à de nombreux ODD et leurs cibles.

Au cours de cette section, l'accent sera donc mis sur la Finlande, ce pays étant considéré comme le modèle à suivre et notamment, en matière d'enseignement (Edge, Stokes & West, 2001 ; Masure, 2018 ; Saint-Luc, 2009). Néanmoins, la majorité des éléments qui seront cités par la suite, peuvent être répliquables pour d'autres pays scandinaves tels que le Danemark, la Suède, etc. En effet, l'enseignement dans ces pays est relativement semblable, notamment concernant l'éducation au développement durable qui prend une place importante au sein du système scolaire (Edge, Stokes & West, 2001 ; Institut national de recherche pédagogique, 2004).

Tout d'abord le programme scolaire finlandais sera abordé afin de constater le mode de fonctionnement du système éducatif de ce pays. La place du développement durable au sein de ce programme ainsi que dans l'éducation des pays scandinaves sera également mise en lumière. Ensuite, les critères de réussite du pays, la formation des enseignants et le modèle applicable dans différents pays seront abordés. Enfin, les limites de l'éducation finlandaise seront explorées et la question de transférabilité du modèle finlandais à la structure belge permettra de conclure cette section.

3.1 Programme scolaire

Tout d'abord, le cas de la Finlande sera abordé pour évoquer le cadre de l'enseignement scolaire. Dans ce pays, ce sont les communes qui s'occupent de l'organisation. Cela leur laisse une large autonomie puisqu'elles peuvent gérer les horaires, la manière dont elles souhaitent adapter le programme scolaire de base (comportant un référentiel commun), l'embauche de personnel, etc. (Belon Laitinen, 2021 ; Masure, 2008). Concernant les matières obligatoires,

c'est le Ministère de l'Éducation qui les fixe. Le contenu varie entre le contenu « traditionnel » (mathématiques, langues, histoire, etc.) et le contenu plus « particulier » tel que « connaissance de l'environnement », « religion ou éthique », « éducation à la santé », etc. (Turkieltaub, 2011).

Ensuite, dans les programmes scolaires, les travaux manuels et intellectuels sont représentés à parts égales et valorisés de la même manière (Masure, 2018 ; Van Kempen, 2008). Pour les travaux manuels, chaque enfant aura l'occasion de suivre des cours de menuiserie, de cuisine, de textile, un apprentissage du travail du métal, etc. À titre d'exemple, à partir de 7 ans déjà, les enfants finlandais ont l'opportunité de fabriquer leurs propres jeux en bois durant leur cours de menuiserie. En guise de comparaison, cela n'est pas le cas dans l'enseignement primaire belge (Masure, 2018). Ce point peut être directement lié à l'une des cibles (4.4) de l'ODD 4 (éducation de qualité) qui soutient : « *D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat* » (Nations Unies, s.d.-C).

Cela permet de démontrer, une nouvelle fois, l'avancée de la Finlande en matière d'éducation. En effet, nombreuses de leurs pratiques permettent d'atteindre des cibles fixées par les ODD et de ce fait, de continuer dans une démarche de transition durable.

De plus, en Finlande, les cours ne reposent pas uniquement sur une écoute attentive de l'élève, tout au long de la journée l'enfant sera actif (Boulho, 2019). Cela constitue un bénéfice pour l'apprentissage des enfants car comme évoqué auparavant, il a besoin d'être actif, d'avoir du dynamisme pour apprendre de manière optimale (Amégan, 1995 ; Piaget, 1998 ; Plaisance & Vergnaud, 2012).

De plus, les communes ne sont pas les seules à bénéficier d'autonomie. Les enseignants disposent également d'une liberté pédagogique totale et les programmes scolaires sont adaptables (Belon Laitinen, 2021 ; Robert, s.d. ; Sahlberg, 2012). En effet, ils peuvent choisir les méthodes pédagogiques qu'ils estiment être les plus adéquates pour le sujet abordé tout en allant dans la continuité des objectifs pédagogiques communs nationalement déterminés (Belon Laitinen, 2021 ; Sahlberg, 2012 ; Turkieltaub, 2011). Ils peuvent, aussi, organiser librement les activités qu'ils veulent mettre en place ou encore, choisir la méthode d'évaluation qu'ils souhaitent. Concernant les programmes scolaires, les professeurs se basent sur les programmes nationaux, puis ils ont la possibilité de construire le contenu eux-mêmes (Normand, 2018-A ;

Sahlberg, 2012). Tout cela peut être comparable au système belge (CIRÉ, s.d. ; Commission Européenne, 2021-A ; Commission Européenne, 2021-B ; Normand, 2018-A ; Sahlberg, 2012).

En outre, la participation des élèves quant aux choix des sujets est grandement sollicitée (Kosunen, Kyllonen & Meirieu, s.d.). Comme il a pu être mentionné au préalable, cela comporte un bénéfice pour les enfants, car ceux-ci peuvent se sentir davantage impliqués et peuvent porter un plus grand intérêt au contenu enseigné (American Psychological Association, 2015 ; Lellouche & Thiry, 2018 ; Pellaud, 2011 ; Tricot, 2017).

3.1.1 *La place du développement durable dans le programme scolaire*

Au niveau de la matière enseignée en Finlande, les sujets transversaux⁷ sont privilégiés au détriment des matières uniques. De ce fait, un sujet tel que l'Union Européenne par exemple, va solliciter de l'histoire, de l'économie, de la géographie et des langues étrangères (Kosunen, Kyllonen & Meirieu, s.d.). Concernant les sujets liés au développement durable, ceux-ci seront intégrés dans une démarche interdisciplinaire. Par exemple, l'éducation environnementale sera abordée au travers des thèmes tels que « l'éducation à la consommation », « l'éducation internationale », etc. Cette méthode est bénéfique pour des sujets liés au développement durable car « à l'école, dans les classes, l'Education relative à l'environnement crée les conditions favorables à une éducation participative, à la mise en place d'activités en interdisciplinarité⁸, à l'organisation de projets (...) » (Maingain, 2020, p. 5). En comparaison avec la Belgique (francophone), celle-ci utilise plutôt une approche où la matière sera intégrée dans d'autres sujets obligatoires tels que les sciences par exemple (Annexe 21 ; Edge, Stokes & West, 2001). En outre, il est bon de savoir que l'éducation environnementale est une matière qui doit être obligatoirement intégrée dans le programme scolaire en primaire dans toute l'Union européenne. Néanmoins, la manière dont chaque école souhaite l'intégrer est propre à chacune (Edge, Stokes & West, 2001 ; Ratava, 2010).

Dans les programmes scolaires finlandais, sept thèmes transversaux (voir figure 2) sont exigés et doivent être inclus dans toutes les matières (Ahvenharju, Bröckl, Oja, Pathan & Raivio, 2013 ; Moor, 2019 ; Ratava, 2010) :

⁷ « Qui recoupent plusieurs disciplines. » (Larousse, s.d.-D).

⁸ « Démarche dans laquelle deux disciplines vont croiser leurs compétences, leurs savoir-faire, vont interagir pour permettre aux élèves de comprendre une notion, apprendre cette notion ou construire un apprentissage. » (Olivier & Reveyzaz, 2016).

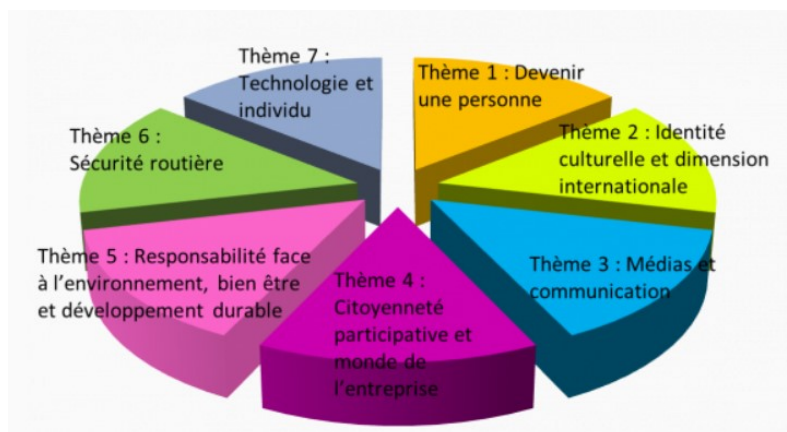


Figure 2 : Sept thèmes transversaux de l'éducation finlandaise, récupéré de (Moor, 2019)

À titre d'exemple, le cinquième est directement lié au développement durable car celui-ci contient des sujets tels que le développement écologique, économique, culturel, la consommation responsable, etc. Ce thème n'est pas l'unique qui peut être relié au développement durable, une grande partie peut l'être également (le quatrième ou encore le deuxième) (Moor, 2019 ; Ratava, 2010). Les valeurs sur lesquelles se basent ces sept thèmes sont relatives aux « *droits de l'homme, l'égalité, la démocratie, la biodiversité et la viabilité de l'environnement ainsi que l'acceptation du pluriculturalisme* » (Ratava, 2010, p. 15).

Au travers de ceux-ci, le but est de promouvoir le développement durable au sein de l'ensemble du système scolaire finlandais et ainsi, pouvoir atteindre son objectif central : éduquer les citoyens responsables de demain (Baltic 21, 2002 ; Edge, Stokes & West, 2001 ; Moor, 2019 ; Ratava, 2010). Le fait que le développement durable soit directement inclus dans les thèmes de base de l'enseignement, et ce de manière obligatoire est considéré comme un point fort de la Finlande. Cela constitue un point de divergence avec la Belgique (Ministère de l'éducation, 2006 ; UNECE, s.d.).

De manière plus concrète, il existe en Finlande un guide permettant aux professeurs de suivre un programme de mise en application d'activités liées au développement durable se nommant le « drapeau vert ». Celui-ci, étant également un label écologique international pour l'éducation, peut être appliqué au sein d'un établissement scolaire. Il a pour objectif de guider les écoles (mais pas uniquement) pas à pas vers une sensibilisation au développement durable. Il incite les enfants à poser des actions concrètes pour un monde plus durable (Ministère de l'éducation, 2006 ; Vihreä lippu, s.d.-A). Cela passe par un apprentissage dynamique, lié à un thème (différent à chaque fois), où les élèves pourront acquérir de nouvelles compétences et connaissances sur le développement durable. Les établissements (notamment scolaires)

participant à ce programme peuvent se voir accorder un certificat Green Flag démontrant leur participation continue à des activités rendant leurs actions plus durables (Vihreä lippu, s.d.-A).

Ce guide va faire passer les enfants par plusieurs étapes. Tout d'abord, ils choisissent, ensemble, le thème auquel ils veulent faire face. Par exemple, cela peut être « la vie saine » ou encore, « le changement climatique ». Après quoi, les élèves, notamment au travers d'observations, de questionnements, etc. doivent constater toutes les actions qui peuvent être posées pour améliorer la situation. Ensuite, ils se concentrent sur une ou deux activités à mener et interagissent ensemble sur leurs résultats afin d'établir un plan d'actions commun. Par la suite, ils mettent en pratique ce plan d'actions et agissent en fonction. Par exemple, ils vont poser un écriteau « éteignez la lumière » afin que chaque élève s'attèle à la tâche. Le professeur peut les aider à constater l'impact réel de leurs actions, notamment en montrant la réduction de coût liée à l'éclairage par exemple. Cela permet, à l'enfant, de constater que ses actions engendrent un impact concret et permet également d'accroître sa motivation. Cette démarche peut être applicable pour de nombreux thèmes (Vihreä lippu, s.d.-B).

Sur base de cela, le professeur pourra créer une leçon pour permettre aux élèves de retirer des compétences et des apprentissages de leur démarche. De cela, une phase d'information et d'implication en ressort. En effet, à travers ce plan d'actions, d'autres acteurs de l'école et au-delà pourront se sentir davantage impliqués et informés sur le sujet (Vihreä lippu, s.d.-B).

Ce programme peut engendrer des bénéfices considérables sur la planète, car en augmentant la conscientisation, les pratiques quotidiennes des citoyens changent. De fait, il peut être constaté des effets positifs tels qu'une réduction des déchets, de la consommation d'eau, d'énergie, etc. à hauteur de milliers d'euros par année (Vihreä lippu, s.d.-A).

L'ensemble de ces pratiques, notamment celle d'inclure directement au sein des programmes scolaires finlandais des cours liés au développement durable s'inscrit dans cette démarche durable dont la Finlande fait partie intégrante. À titre d'exemple, ces actions entreprises par l'enseignement finlandais peuvent être liées à la cible 4.7 de l'ODD 4 qui stipule : « *D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables (...)* » (Nation Unies, s.d.-C).

Comme il a été abordé dans le premier chapitre de ce mémoire, l'atteinte des cibles fixées par les Nations Unies relatives aux Objectifs de Développement Durable est primordiale pour la démarche de transition durable. À travers l'éducation au développement durable, l'objectif est

de sensibiliser et d'informer les enfants sur des sujets liés au développement durable et donc d'avoir un impact sur ces cibles, et ce afin de les atteindre d'ici 2030.

En analysant le cas finlandais, il peut être constaté que de nombreuses pratiques mises en place dans cet enseignement permettent de tendre vers cet objectif. De ce fait, appliquer certaines d'entre elles en Belgique pourrait permettre d'accroître l'impact positif sur les ODD et leurs cibles. De plus, en atteignant ces cibles, comme il a pu être expliqué auparavant, compte tenu des synergies qu'il existe entre tous les ODD, poser des actions en vue d'atteindre un ODD ou une cible, va également permettre d'en impacter d'autres positivement.

3.2 Place du développement durable dans l'éducation

L'objectif central de l'éducation finlandaise est : « *d'aider les élèves à croître en humanité et à devenir des membres éthiquement responsables en société* » ainsi que « *de leur fournir les connaissances et les compétences nécessaires à la vie* » (Finlex, 1998, p. 1). Cela démontre bien la place qu'occupe le développement durable au sein de l'éducation en Finlande ; il fait partie intégrante de l'objectif majeur. La Finlande assure même que le développement durable est considéré comme une priorité de l'éducation scolaire des enfants (Ahvenharju et al., 2013).

Comme introduit précédemment, les pays scandinaves s'impliquent grandement dans le développement durable. Par exemple, ils portent une grande attention au bien-être de l'élève notamment au travers du rythme scolaire (réduit par rapport au rythme belge) ou encore à l'intérêt porté à leurs goûts (Kosunen, Kyllonen & Meirieu, s.d. ; Turkieltaub, 2011). Cet aspect n'est pas l'unique qui peut être recensé. À titre d'exemple, en Suède et au Danemark, le concept d'*udeskole* est répandu. Le principe consiste à accueillir les élèves en extérieur pour que ceux-ci apprennent au contact de la nature (marche en forêt, repas bio avec les aliments trouvés sur place, découverte de la faune et la flore, etc.) (Barfoed Randrup, Bentsen & Mygind, 2009 ; Engie, 2021). Ce concept est également d'application dans certaines écoles belges (CRIE, s.d.).

Dès leur plus jeune âge, l'école finlandaise apprend aux enfants à adopter des gestes écologiques au quotidien tel que le recyclage par exemple. Dans certains établissements scolaires, une attention accrue est posée sur la nourriture gaspillée, celle-ci est pesée chaque jour et est utilisée comme une méthode efficace pour sensibiliser les enfants à la cause environnementale. Cette sensibilisation est bénéfique, car grâce à celle-ci grand nombre d'entre eux appliquent ces gestes au quotidien et les considèrent comme « normaux » (Rauhala, 2020). Comme expliqué auparavant, une pédagogie basée sur des exemples concrets (comme ce qui est fait en Finlande pour le gaspillage alimentaire), avec du dynamisme ou encore sous forme

de jeu, est une bonne méthode d'apprentissage pour les enfants. Cela permet une meilleure compréhension des sujets qui peuvent sembler complexes de prime à bord et ainsi accroître l'intérêt des élèves, leur sensibilisation et leurs actions quotidiennes en faveur du développement durable (AGERS, 2014 ; Graner & Giordan, 2019 ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, 2012 ; Piaget, 1998).

De plus, la Finlande s'engage de différentes manières afin de développer l'éducation au développement durable. En plus des éléments mentionnés précédemment, elle s'investit également dans le matériel pour les enseignants par exemple. Des manuels sur l'éducation environnementale, des guides fournissant de nombreux conseils sur ce sujet, un soutien pour aider les professeurs à assurer un apprentissage efficace sur le développement durable ou encore des livres liés à l'EDD sont des exemples d'aides, mises en place dans le pays, et favorisant une éducation au développement durable (Ministère de l'éducation, 2006).

Ensuite, contrairement à la Belgique, l'enseignement finlandais réserve du temps de cours pour éduquer les enfants à l'environnement. Cela se fait notamment en intégrant ces sujets de manière interdisciplinaire au sein des matières. Comme il a pu faire mention auparavant, l'un des problèmes en Belgique concerne le manque de temps des professeurs pour mettre en place des activités liées au développement durable ; ce qui n'est pas le cas en Finlande (AGERS, 2014 ; Gruslin & UVED, 2017 ; Hubin, s.d. ; Institut national de recherche pédagogique, 2004).

3.3 Critères de réussite

Pourquoi la Finlande est-elle vue comme une référence en matière d'éducation ? En plus des éléments évoqués précédemment, d'autres critères de réussite peuvent être recensés.

Il a pu être évoqué précédemment, au sein du programme scolaire, les différents thèmes transversaux exigés. De cela, il peut en ressortir des conclusions quant aux priorités de l'éducation finlandaise. Déjà, il peut être dit qu'une priorité absolue est accordée à des critères liés à la citoyenneté tels que « *responsabilité face à l'environnement* », « *devenir une personne* » ou encore « *citoyenneté participative et monde de l'entreprise* » (Ahvenharju et al., 2013 ; Finlex, 1998 ; Moor, 2019). Tout cela est orienté de manière à accomplir l'objectif fixé par le système scolaire finlandais déjà mentionné auparavant : éduquer l'élève pour qu'il devienne le citoyen responsable de demain (Baltic 21, 2002 ; Moor, 2019).

Au niveau des méthodes pédagogiques instaurées dans ce pays, celles-ci peuvent être comparables à celles en Belgique. Par exemple, donner l'envie aux élèves d'apprendre est l'une

des méthodes appliquées. Ou encore, motiver les enfants, solliciter les interactions pour un meilleur apprentissage, encourager la coopération entre les élèves, développer les compétences et les méthodes d'apprentissage afin que les élèves puissent les utiliser dans d'autres contextes, etc. (Institut national de recherche pédagogique, 2004 ; Turkieltaub, 2011). Toutes ces méthodes ont démontré qu'elles favorisaient l'apprentissage et notamment pour des sujets liés au développement durable. C'est pourquoi, continuer de les mettre en pratique dans l'enseignement comporte un avantage non négligeable (Fenouillet, 2012 ; Pellaud, 2011 ; AGERS, 2014 ; Graner & Giordan, 2019 ; Piaget, 1998).

3.4 Formations des enseignants

En Finlande par exemple, il est nécessaire d'accomplir cinq ans d'études universitaires afin d'obtenir le titre d'enseignant. Durant ces années, les futurs professeurs se verront allier la pratique, la théorie et la recherche (Kosunen, Kyllonen & Meirieu, s.d. ; Masure, 2018 ; Robert, 2016 ; Van Kempen, 2008). À la suite de ces études, les professeurs sont « armés » pour faire face et surmonter les difficultés auxquelles ils seront confrontés tout au long de leur profession (Moor, 2019). Cela constitue un grand point de divergence avec la Belgique où trois ans (prochainement quatre en 2022) en haute école sont requis (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.-E ; La Libre, 2021). Cela pourrait constituer un point d'amélioration pour ce pays. En effet, comme il a pu être évoqué précédemment, la formation pour la profession d'enseignant n'est pas suffisante pour aborder des sujets liés au développement durable (Cesep, 2011 ; Pellaud, 2019). En Finlande, les futurs enseignants sont davantage formés pour des pratiques interdisciplinaires, pour aborder des sujets transversaux, ce qui fait défaut dans le cursus belge (Cesep, 2011 ; Maingain, 2020 ; Moor, 2019 ; Pellaud, 2019). Néanmoins, aucune formation directement liée au développement durable n'est obligatoire durant le parcours menant à la profession d'enseignant en Finlande. Il en revient du choix du futur professeur d'intégrer, au sein de son programme, des cours facultatifs tels que « l'enseignant en tant qu'expert de l'environnement ». De plus, des séminaires sont organisés dans certaines universités afin de montrer, aux futurs enseignants, la manière dont ils peuvent appliquer les sujets liés au développement durable auprès des enfants. Ceux-ci ne sont cependant, pas obligatoires (Ministère de l'éducation, 2006). En comparaison, comme abordé précédemment, il n'est pas possible, en Belgique, d'inclure ce type de cours dans le cursus de formation des futurs enseignants (Condorcet, s.d. ; Helha, s.d.).

3.5 Modèle applicable

Une autre différence non négligeable peut être constatée entre l'éducation scolaire dans les pays scandinaves et celle en Belgique. Celle-ci concerne le modèle qui est d'application au sein des écoles. Alors que pour les pays comme le Danemark, l'Islande, la Suède le modèle est dit « d'intégration individualisé », dans les pays tels que la Belgique, l'Allemagne, la Suisse, etc. ce dernier est appelé « modèle de la séparation » (Kosunen, Kyllonen & Meirieu, s.d. ; Van Kempen, 2008). Dans le premier cas, l'accent est mis sur le suivi individuel de l'élève, l'accompagnement est personnalisé ; tandis que dans le second, il est mis sur la séparation entre ceux-ci, notamment sur base de leurs résultats scolaires (Kosunen, Kyllonen & Meirieu, s.d. ; Masure, 2018 ; Ministry of Education and Culture, s.d.). En effet, en Belgique, la scolarité est davantage basée sur une évaluation des élèves, qui finira, à terme, par créer des distinctions entre eux, contrairement à la Finlande où peu d'évaluations sont réalisées (Kaizen, 2012 ; Masure, 2018). Effectivement, en Finlande, les besoins des enfants sont vraiment mis au cœur des préoccupations, et ce plus que les cotations. Ainsi, l'enseignant doit les accompagner de manière à ce qu'ils dépassent les difficultés qui leur sont propres ; cela se fait de manière individuelle pour chaque enfant (Kosunen, Kyllonen & Meirieu, s.d. ; Masure, 2018 ; Ministry of Education and Culture, s.d.).

Avec toutes les différences qui ont pu être exposées auparavant, la question des dépenses liées à l'éducation finlandaise vient à se poser. Malgré la mise en place d'un système scolaire davantage axé sur l'enfant et le développement durable, le budget consacré à l'enseignement finlandais est similaire à celui de la Belgique. En effet, pour les deux pays, les dépenses correspondent à environ 6-7% du PIB⁹ (Masure, 2018 ; Van Kempen, 2008). Ces derniers proposant tous deux un enseignement gratuit, la différence notable entre les deux systèmes scolaires se situe plutôt dans la manière de gérer les dépenses. En effet, la Finlande gère plus efficacement son budget sur le long terme. L'une des raisons pouvant expliquer cela concerne notamment le redoublement des élèves. En Finlande, celui-ci est considéré comme « exceptionnel » à raison de 2% des élèves en moyenne ayant déjà doublé en dessous de 16 ans. Cela diffère de la Belgique où, comme nous avons d'ailleurs pu le découvrir à travers la partie théorique, plus de 60% des élèves en moyenne ont déjà doublé au moins une fois en dessous de la 5^{ème} secondaire (Moor, 2019 ; Baye, Dachet, Galand, Lafontaine & Monseur, 2019). Il est bon de savoir que le redoublement représente 10% du budget de la fédération Wallonie

⁹ « Vise à mesurer la richesse créée par tous les agents, privés et publics, sur un territoire national pendant une période donnée. » (Insee, 2021).

Bruxelles consacré à l'enseignement (Houssonlogé & Schmidt, 2021 ; Express, 2018 ; Heinderyckx, 2019 ; Masure, 2018 ; Van Kempen, 2008). Il serait donc intéressant de se demander s'il ne faudrait pas accorder plus de moyens à l'éducation nationale à court terme afin de financer cette transition vers un modèle similaire à la Finlande ? En effet, les coûts du modèle belge et finlandais étant comparables actuellement, le budget alloué sur le long terme continuerait à l'être également, tout en permettant de faire évoluer le système.

3.6 Limites de l'éducation scandinave

Malgré tous les points positifs qui peuvent être recensés dans l'éducation scandinave et plus précisément finlandaise, des limites peuvent, tout de même, en ressortir notamment lorsque l'on aborde la question relative à la capacité de transposabilité du système éducatif finlandais en Belgique.

Tout d'abord, il faudrait reconsidérer l'ensemble du **système de formation** pour les futurs enseignants. Pour se calquer sur la Finlande, ceux-ci doivent être davantage formés au métier (Masure, 2018 ; Robert, 2016 ; Turkieltaub, 2011). Pour aller plus loin, les mœurs en Belgique doivent être, en partie, changées. En effet, alors que la fonction d'enseignant est grandement considérée en Finlande, en Belgique il n'en est pas du même ressort. Pour transposer le système éducatif finlandais, il serait d'abord nécessaire de davantage valoriser le métier d'enseignant en Belgique. Cela se ferait, non seulement en accroissant la formation, mais également d'un point de vue salarial par exemple ou encore, avec une confiance à étendre dans l'inconscient collectif (Moor, 2019 ; van Kempen, 2008).

Ensuite, comme évoqué précédemment, le système finlandais est plutôt axé sur l'émancipation des élèves ainsi que sur la coopération. Cela peut être constaté notamment, au vu du peu d'évaluations présentes au sein des écoles. Alors qu'en Belgique le **système d'évaluation** est fortement mis en avant et la coopération fait davantage place à de l'individualisme et de la compétition la question de la transposabilité fait face à une limite. En effet, les deux systèmes éducatifs connaissent de grandes oppositions, et ce à même leur base (Masure, 2018 ; Saint-Luc, 2009 ; van Kempen, 2008).

De plus, une autre limite se trouvant au fondement de la structure éducative concerne les **cycles d'éducatifs**. En Finlande, les élèves restent dans le même cycle de 7 à 16 ans. Ce mode d'apprentissage favorise l'autonomie de l'enfant et évite que celui-ci ne se trompe dans le choix de ses études. En effet, c'est uniquement à partir de 16 ans qu'il aura la possibilité de choisir une orientation (Moor, 2019 ; van Kempen, 2008). Toutefois, en Belgique, les enfants sont dans

l'enseignement primaire de 6 à 12 ans pour ensuite entrer dans le secondaire jusqu'à 18 ans. En termes de transposabilité, cela signifie que l'ensemble du modèle éducatif belge doit être remodelé avec une fusion entre l'enseignement secondaire et primaire.

Une autre limite concerne les **séances de cours**. En Finlande, les heures de cours sont réduites à 9h-13h en moyenne tandis qu'en Belgique, les enfants suivent les cours de 8h30 à 15h30 (Commission Européenne, 2022 ; Masure, 2018 ; Wordpress, 2015). Aussi, en Finlande, après 45 minutes de cours, ils disposent de 15 minutes de pause afin de se calquer sur leur rythme de concentration (Moor, 2019). Toutefois, en Belgique, une unique pause de 15 minutes est octroyée en matinée entre 8h30 et 12h (Commission Européenne, 2022). Cela peut constituer une piste supplémentaire de changement en Belgique.

3.7 Suggestions

Malgré ces points de discordance entre ces pays, quelques pratiques finlandaises peuvent être utilisées en Belgique afin d'aller davantage vers une éducation au développement durable. Par exemple, le programme « **drapeau vert** » pourrait faire l'objet d'investigations de la part du système scolaire belge. Cela pourrait permettre d'accroître la sensibilisation et l'éducation en la matière auprès des enfants et ainsi, espérer augmenter leurs implications quotidiennes, comme c'est le cas en Finlande (Rauhala, 2020).

En outre, une autre suggestion qui pourrait être applicable en Belgique concerne la formation des enseignants. Comme il a pu faire mention auparavant, les futurs professeurs sont davantage formés au métier en Finlande. Dans ce pays, les années supplémentaires permettent aux futurs enseignants d'avoir plus de pratique, de stage et plus de contenu sur les méthodes pédagogiques à mobiliser. Ces années peuvent également être utiles pour l'apprentissage d'autres sujets, notamment liés au développement durable, ce qui n'est pas possible avec uniquement trois ans de formation. Notamment, il serait judicieux de se calquer sur la formation en Finlande pour l'interdisciplinarité. Comme il a été mentionné précédemment, dans ce pays, les futurs enseignants sont formés vers des pratiques interdisciplinaires, ce qui n'est pas le cas en Belgique. Pourtant, cette quête d'interdisciplinarité pour des sujets liés au développement durable semble essentielle à atteindre. De ce fait, si l'enseignant tente d'appliquer cette approche avec sa classe, il se retrouvera dépourvu de toute méthodologie, ce qui constitue un réel frein dans l'apprentissage (Maingain, 2020). C'est pourquoi il serait profitable à la Belgique d'**augmenter le temps de formation** des futurs professeurs.

Une autre suggestion peut être au niveau du rythme scolaire. Il peut être bénéfique de **calquer le rythme scolaire sur le rythme physiologique** de l'enfant, comme en Finlande. Cela permettrait aux enfants d'être concentrés tout au long des leçons et d'être davantage impliqués.

Un autre point concerne l'aspect « **évaluation** ». Il pourrait convenir de repenser le modèle belge en s'axant, tout comme en Finlande, sur un modèle d'intégration individualisé, plutôt qu'un modèle de séparation. Cela engendrerait une suppression d'une grande partie des évaluations et/ou un changement en termes de méthodes utilisées. En effet, il pourrait être bon de valoriser les acquis d'apprentissages des élèves au lieu de mettre en exergue leurs erreurs. De ce fait, les évaluations chiffrées pourraient se voir supprimer au profit d'appréciations voire d'absence de notation ; l'objectif étant de s'éloigner d'un modèle basé sur la compétition entre les élèves. Cette méthode permet également d'accroître la motivation des élèves (Robert, s.d.).

Une dernière suggestion serait de **fusionner les cycles primaires et secondaires** afin d'en créer un unique tout comme en Finlande. Cette suggestion est à mettre en perspective car elle est difficilement réalisable en Belgique. En effet, cela signifierait qu'il serait nécessaire de modifier l'ensemble de la structure scolaire belge. De manière pragmatique, malgré les avantages que présente ce modèle en Finlande, il semble illusoire de l'implémenter en Belgique.

En résumé, certaines de ces suggestions sont facilement implémentables au sein du système scolaire belge. D'autres doivent, toutefois, être considérées sur un plus long terme. Néanmoins, la Finlande, tout comme d'autres pays scandinaves, peut être prise comme exemple en Belgique, en matière d'éducation scolaire. Cela vaut, non seulement pour la qualité de l'enseignement, mais également pour la place accordée au développement durable dans l'éducation scolaire. Cependant, il semble essentiel de prendre en considération les limites de l'éducation scandinave, notamment en termes de répliquabilité du système au sein de la structure belge, avant d'y apporter quelque modification. Tout ne semble pas bon à garder, les changements doivent convenir à la structure du pays dans lequel ils vont être opérés. La Finlande, bien qu'elle soit considérée comme une référence en matière d'éducation et notamment d'éducation au développement durable, ne doit pas être répliquée en totalité en Belgique. La Belgique n'est pas à blâmer au niveau de l'éducation scolaire et de l'EDD, elle est sur la voie du changement. Des efforts en la matière doivent être opérés, mais il est essentiel de rappeler que de nombreux progrès ont pu être accomplis depuis de nombreuses années.

Tableau 3 : Tableau récapitulatif de la comparaison Finlande-Belgique

Critères	Finlande	Belgique
Journée scolaire	9h-13h 45 minutes cours + 15 minutes pause	8h30-15h30 1h40 cours + 15 minutes pause
Place du développement durable dans l'éducation	Programme scolaire et objectifs axés développement durable	Peu de place pour l'éducation au développement durable
Cycle scolaire	7 à 16 ans	6 à 12 ans et 12 à 18 ans
Formation enseignante	Haut degré de formation (5 ans) + valorisation du métier	Formation 3 ans + faible valorisation du métier
Place des travaux manuels	Place importante dédiée aux travaux manuels	Peu de travaux manuels
Intégration du développement durable	Développement durable abordé de manière interdisciplinaire	Développement durable intégré dans d'autres sujets
Type de modèle scolaire	Modèle d'intégration individualisé des enfants	Modèle de séparation des enfants
Cible	Accent mis sur l'individualité	Accent mis sur le groupe
Nombre d'élèves par classe	20 en moyenne ¹⁰	Entre 20 et 24 ¹¹
Capacité d'autonomie	Autonomie dans les méthodes pédagogiques	Autonomie dans les méthodes pédagogiques
Niveau de dépense	Niveau dépense dans l'éducation comparable à la Belgique (6-7% du PIB)	Niveau dépense dans l'éducation comparable à la Finlande (6-7% du PIB)

■ Différences ■ Similitudes	Légende
--	---------

¹⁰ (Masure, 2018)¹¹ (Commission Européenne, 2022)

Tableau 4 : Tableau récapitulatif des méthodes de transposabilité du système scolaire finlandais en Belgique

Méthodes facilement transposables (approche court terme)	Gouvernement	- Changement du rythme scolaire pour se baser sur le rythme physiologique des élèves (45 minutes + 15 minutes de pause)
	Ecole	- Apprentissage davantage individualisé - Valorisation des acquis d'apprentissages plutôt que la mise en exergue des erreurs
Méthodes moyennement transposables (approche moyen terme)	Gouvernement	- Suppression des évaluations ou système d'évaluation plus motivant (sur base d'appréciations et non plus de cotations)
	Ecole	
Méthodes difficilement transposable (approche long terme)	Gouvernement	- Valorisation du métier d'enseignant - Accroissement de la formation enseignante - Fusion des cycles de l'enseignement primaire et secondaire
	Ecole	

4. Etude de cas de l'école fondamentale d'Application de Morlanwelz

Notre choix s'est porté sur l'école fondamentale d'Application de Morlanwelz dirigée par Madame De Troch. Celle-ci fut créée en 1919 et est un établissement d'enseignement officiel de type non-confessionnel géré par la Province du Hainaut : le pouvoir organisateur (voir Annexe 22) (Annexe 23 ; Province de Hainaut, s.d.). L'analyse de ce cas présente de grands intérêts. Alors que l'environnement extérieur est propice à l'apprentissage de la biodiversité (Annexe 24), cette école met en avant un ensemble d'actions concrètes, réalisées en vue d'une transition durable. Notamment, la présence d'un bois, d'une mare, de prés fleuris ou encore d'un verger (Annexe 27 ; Annexe 28) offre un cadre permettant aux enseignants d'élargir leurs leçons dites « traditionnelles » et de s'ouvrir vers des projets plus « innovants » liés au développement durable. Concrètement, cela se constate au travers de toutes les activités mises en place par l'école au cours des cinq dernières années. Celles-ci seront largement expliquées dans la suite de cette partie. Leurs projets vont même valoir, à l'établissement, la future

acquisition du label éco-school¹², label permettant de démontrer que l'école d'Application a à cœur de porter ces avancées dans le développement durable (Annexe 25 ; Annexe 26). Analyser le cas d'une école fondamentale au sein de laquelle de nombreuses mesures liées à l'éducation au développement durable sont implémentées, et ce en vue de sensibiliser et d'engendrer un impact sur les enfants, semble opportun. C'est pour l'ensemble de ces raisons que nous voulons mettre l'accent sur cette école et ainsi montrer ce qui peut, concrètement, être mis en place afin d'entrer dans une transition durable.

4.1 Activités et cours mis en place au sein de l'école étudiée

Pour rappel, dans la partie théorique, nous avons pu analyser la place qu'occupait le développement durable au sein du programme scolaire belge imposant ainsi, une série de compétences à développer chez l'enfant à travers différents cours. Nous avons découvert que le développement durable n'avait, pour ainsi dire, pas trouvé de place prépondérante au sein de celui-ci. Cet élément a pu être confirmé lors de l'étude de notre cas, au fil des entretiens réalisés. C'est pourquoi nous avons tenté de déceler les activités ou cours mis concrètement en place par les institutrices afin de pallier ce manquement dans le programme scolaire actuel.

Ainsi, nous avons pu constater que le choix de ces activités de sensibilisation au développement durable incombe à chaque institutrice et part, selon elles, de différents éléments de départ. Premièrement, cela peut survenir au regard de l'actualité ou de leurs envies personnelles : « *On écoute l'actualité, on a des idées de projets pédagogiques. (...) Et à partir de là, je vais aller piocher des documents qui m'intéressent sur Internet.* » (Institutrice n°1, communication personnelle, 25 mars, 2022) - « *J'aime bien prendre dans mes propres idées. J'aime aller sur le net, chercher dans mes livres. (...) Donc il y a une inspiration personnelle.* » (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022).

En outre, ce choix d'activités peut également provenir de l'enfant lui-même : « *Maintenant, ça vient aussi de l'émulation personnelle de la classe. (...) Bon j'amène les choses forcément, mais les enfants, parfois, amènent aussi eux-mêmes un projet. C'est rare, mais ça arrive.* » (Institutrice n°1, communication personnelle, 25 mars, 2022) - « *Si je vois que des enfants sont motivés par une certaine chose, je peux travailler sur cette chose de cette manière-là avec eux*

¹² Label international qui encourage les écoles à mettre en place une dynamique environnementale avec leurs élèves (Bruxelles Environnement, s.d.).

et donc sûrement en fonction des enfants que j'ai dans mon petit public. » (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022).

Pour chaque activité déjà présente au sein de l'école d'Application et que nous allons évoquer maintenant, une analyse sous trois angles sera établie de notre part :

- *Quelles compétences ont pu être acquises ?*

Pour cela, nous nous référerons à celles discutées dans la partie théorique.

- *Est-ce que l'activité a pu impacter positivement ou non ?*

Pour cela, nous allons indiquer lorsqu'une activité nous a été citée par l'enfant lui-même ou son parent. En effet, nous partons du postulat que si l'enfant nous parle spontanément d'une activité de sensibilisation au développement durable qu'il a pu recevoir, sans que l'on ait pu créer d'effet de rappel chez lui, cela pourrait signifier que celle-ci a pu le marquer sur un terme relativement moyen. Pour rappel, les enfants que nous avons interrogés ont reçu ce type d'activités il y a plus de deux ans déjà, car celles-ci ont dû s'arrêter du jour au lendemain à cause de la pandémie de Covid-19.

Ensuite, si un parent nous raconte l'une des activités que son enfant a pu suivre et en lien avec le développement durable, cela pourrait signifier que l'enfant a particulièrement apprécié cette activité et qu'elle l'a marqué. En effet, nous découvrirons par la suite qu'un enfant ne parle, en général, des activités qu'il a pu entreprendre à l'école à ses parents que si celles-ci l'ont marqué très fortement d'une quelconque manière.

- *Sur quel(s) Objectifs de Développement Durable ces activités ont-elles un impact ?*

Nous avons pu, lors de nos interviews, nous rendre compte que les Objectifs de Développement Durable, ne sont ni une base sur laquelle les institutrices s'appuient afin d'enseigner un but à atteindre avec les différentes activités citées plus haut, ni un point de matière abordé de manière théorique : « *Non, moi je ne les [les ODD] enseigne pas. Je ne m'en suis jamais servie. »* (Institutrice n°1, communication personnelle, 25 mars, 2022).

Cependant, celles-ci estiment tout de même aborder certains thèmes dont discutent les ODD et donc de manière indirecte, avoir un certain effet sur les cibles à atteindre. « *Maintenant, il y en a certainement que l'on travaille sans s'en rendre compte forcément. Mais pas de façon continue et systématique. »*, « *Ici, par exemple en cours de CPC, ils travaillent régulièrement « pas de pauvreté » avec des récoltes de vivres pour les sans-abris ou ce genre de choses. »* (Institutrice n°2, communication personnelle, 25 mars, 2022) - « *J'ai une activité extra kids.*

(...) c'est avec des enfants handicapés justement, on fait un partenariat avec ces enfants-là. Donc au niveau égalité, inégalités réduites, etc. ça rentre. » (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022).

L'une des institutrices a d'ailleurs suggéré que les ODD deviennent une ligne de conduite à suivre. De ce fait, à chaque fin d'activités, les enfants pourraient découvrir l'impact réel de leurs actions sur les différentes cibles : *« Par exemple, on va dire oui, cette activité-là, on est plutôt dans cet objectif-là. Disons que ça pourrait apparaître comme ça. Moi, je vois plutôt apparaître ça comme une synthèse au bout du cycle et au bout du travail. Tiens nous, qu'est-ce qu'on a apporté au niveau des objectifs ? À quoi avons-nous touché ? Qu'est-ce que vous pourriez faire à l'avenir avec vos familles ? Etc. »* (Institutrice n°1, communication personnelle, 28 mars, 2022).

Afin de nous faire une idée des Objectifs de Développement Durable qui ont pu être impactés à travers les activités mises en place à l'école d'Application, nous allons, nous-mêmes, établir une liste ceux-ci.

Voici quelques exemples de thématiques abordées ainsi que notre analyse à leur égard :

- *La biodiversité*

Les enfants ont pu construire entièrement **un potager, un verger et un pré fleuri** (Annexe 27) et ce, de l'analyse sur papier du nombre de plantes à semer au mètre carré jusqu'à la creusée du terrain et le dépôt de la terre : *« Oui oui, c'est même eux qui ont amené la terre (...). Ce n'est pas l'enseignant qui va expliquer et qui va tout gérer. En fait, il y a toute une préparation avant en classe. Par exemple, le potager on a créé des feuilles, on a regardé ce que l'on pouvait planter, à combien de centimètres, il y a toute une analyse et un travail qui est effectué avant », « Par exemple, ils ont pu analyser le mètre carré. Pour la biodiversité, on a regardé en octobre, les enfants ont choisi un endroit sur le plateau, ils ont délimité un mètre carré mais d'abord il fallait apprendre ce qu'était le mètre carré, comment il fallait mesurer, comment il fallait regarder. Ensuite, ils ont dû creuser pour voir la vie animale et végétale qu'il y avait donc ça c'était en octobre. »* (Directrice, communication personnelle, 18 mars, 2022). Ce processus a donc permis, aux enfants, d'apprendre différentes leçons allant de la biodiversité présente sous la terre grâce à l'observation de celle-ci, jusqu'à des compétences plus traditionnelles comme l'apprentissage des mathématiques qui ont été utiles au calcul de différents points lors des analyses préliminaires.

Si l'on se réfère toutefois aux compétences acquises, discutées au sein de notre partie théorique, lors de la pratique d'activités liées au développement durable, ces trois activités permettent d'acquérir des compétences supplémentaires. Tout d'abord, **l'empathie** envers la nature qui entoure les enfants. Aussi, **être motivé et motiver les autres**, car ce projet s'est déroulé sur la durée et il a donc fallu garder cette motivation constante (par exemple pour l'entretien de ces espaces) : « *On avait même fait un potager et à chaque fois c'est la classe de Madame [Institutrice n°1] qui l'entretient.* » (Enfants n°1, communication personnelle, 26 avril, 2022).

Ces activités nous ont été racontées à la fois par des enfants et par des parents. C'est pourquoi il semblerait que ces dernières aient marqué les esprits, mais également qu'elles aient eu du succès auprès des enfants qui les ont adorées et n'ont pas manqué de nous le faire savoir : « *Oui [on aime ces activités telles que le potager et on les préfère].* » (Enfants n°1, communication personnelle, 26 avril, 2022). Nous pensons, à titre personnel, que ces activités ont impacté les enfants pour différentes raisons. Premièrement, car ceux-ci ont participé à la construction de ces installations. Ainsi, durant quelques mois, les enfants ont pu s'attacher de plus en plus au projet et à sa bonne réussite. Deuxièmement, car ces aménagements demandent un entretien régulier de la part des enfants. Grâce à cela, les élèves gardent un contact quotidien avec le potager, le verger et le pré fleuri et « normalisent » leur utilisation. Troisièmement, car le contact de la nature est quelque chose qui leur plaît et qui semble plus amusant. Enfin, car ceux-ci ont pu pratiquer l'apprentissage par le jeu avec des matières parfois plus rébarbatives comme les mathématiques (avec les calculs des mètres carrés par exemple) ou les sciences (avec la végétation et les saisonnalités).

Au fil de ces activités, les enfants ont pu agir, sans toujours s'en apercevoir, sur les Objectifs de Développement Durable suivants : ODD 12 Consommation et production responsables et ODD 15 Vie terrestre.

Dans cette même lignée, les enfants ont également pu construire **une mare** ainsi qu'**un hôtel à insectes**, un **abri à hérisson** et un **nichoir à oiseaux** (Annexe 28). Ces différentes infrastructures leur ont permis de découvrir la vie animale qui les entoure. De plus, les mêmes compétences que celles évoquées précédemment ont pu être acquises par les enfants, et ce pour les mêmes raisons.

Malheureusement, ces activités semblent avoir peu marqué les enfants puisqu'un seul groupe nous en a parlé. Nous pensons personnellement que ces activités n'ont pas forcément impacté les enfants, car leur participation sur le long terme n'est que peu voire pas sollicitée. De plus,

les leçons autour de la mise en place de ces projets ont, peut-être, duré moins longtemps que lors des activités discutées précédemment.

Les Objectifs de Développement Durable touchés sont les suivants : ODD 14 Vie aquatique et ODD 15 Vie terrestre.

Ensuite, il y a également eu l'élaboration d'**une chanson** discutant de la biodiversité. Le but des enfants était de sensibiliser, en musique, à travers des paroles fortes et convaincantes (<https://fb.watch/cgeSQn01gm/>). Durant cette activité, les enfants ont pu développer les compétences **d'anticipation de l'état futur du monde**, puisqu'ils ont basé leurs paroles là-dessus, mais aussi **d'être motivé et motiver les autres**, puisque cela représente le but même de cette vidéo. Ensuite, il y a également la **conscience de soi** qui est d'ailleurs démontrée encore une fois à travers les paroles.

Cette activité n'a pas été la plus marquante pour les parents et les enfants, puisqu'aucun d'entre eux ne nous en a parlé. Cependant, cette vidéo a, tout de même, pu récolter un bon nombre de visionnages sur les réseaux sociaux avec 751 vues. Nous pensons encore une fois que la durée sur laquelle l'activité est effectuée, dans ce cas-ci sur un ou deux cours de philosophie et citoyenneté, a un rôle à jouer dans l'impact moindre que nous avons pu apercevoir sur l'enfant.

Cette chanson a permis aux enfants d'agir sur les Objectifs de Développement Durable suivants : ODD 14 Vie aquatique et ODD 15 Vie terrestre.

Enfin, la mise en place d'une **classe en extérieur** est également un projet initié au sein de cette école (Annexe 29). Celle-ci a pour objectif de permettre aux enfants d'apprendre au contact de la nature. La directrice accorde une grande importance à cette dernière et impose aux institutrices de pratiquer au minimum deux heures de cours par mois dans cette classe en extérieur : *« Par exemple, pour l'école en extérieur c'est la seule chose que je vais moi imposer aux enseignants, ce sont des heures par mois. Je vais imposer de donner cours pendant 2h par mois dans cette classe extérieure et en leur disant il y a le potager à côté, il y a le verger, il y a le pré fleuri et donc de faire prendre conscience à l'enseignant qu'il y a plein d'activités qu'il peut faire, en mathématiques, en français, à partir de là. »* (Directrice, communication personnelle, 18 mars, 2022).

Ce projet ne peut pas réellement faire l'objet de notre analyse sous trois angles. Cependant, nous tenons à souligner que cette pratique a déjà pu porter ses fruits en Finlande et que la mise en place de celle-ci, à l'école d'Application, a également beaucoup plu aux enfants mais aussi

aux parents : « *D'ailleurs hier ma grande a eu cours toute l'après-midi en extérieur avec Madame X et ils ont adoré. J'avais les deux copines dans la voiture et elles m'ont dit « oh c'était trop chouette, on a mangé dehors, on est resté dehors toute l'après-midi. ».* Ils ont besoin de ça et donc clairement je suis pour. » (Maman n°2, communication personnelle, 22 avril, 2022). Durant nos interviews nous avons d'ailleurs tenté de récolter les avis sur la mise en place d'une classe en extérieur à plus grande échelle, comme il est le cas en Finlande. Les enfants suivraient les cours à hauteur de plusieurs jours par semaine et ce, durant plusieurs mois. Les réactions ont été assez unanimes en faveur de la démarche, puisque tous les parents, même les plus réticents aux activités de développement durable, ont validé l'idée : « *Moi je trouve ça très bien [la classe en extérieur à plus grande échelle].* » (Maman n°1, communication personnelle, 8 avril, 2022) – « (...) *Moi, je suis complètement pour [la classe en extérieur à plus grande échelle].* » (Maman n°2, communication personnelle, 22 avril, 2022).

Les institutrices, elles aussi, ont pu nous confier qu'elles seraient d'accord de pratiquer ce type d'activités : « *Mais oui, ce serait top.* » (Institutrice n°2, communication personnelle, 25 mars, 2022) – « (...) *moi je le ferais aussi (...).* » (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022).

Cependant, un point essentiel a pu être mis en évidence à de nombreuses reprises de la part de tous les partis concernés : la météo. En effet, le climat belge est un élément qui pourrait, à priori, refroidir la plupart des personnes que nous avons interrogées quant à la mise en place d'une classe en extérieur.

Malgré tout, nous pensons que si un pays comme la Finlande, qui possède un climat froid, arrive à pratiquer ce genre de classe en extérieur, la Belgique pourrait également y arriver. Il serait évidemment préférable de prévoir le matériel nécessaire en cas de forte pluie par exemple comme des bottes, des k-ways, etc. mais l'idée reste tout à fait réalisable dans les limites du possible. Cette activité nous semble au final être très positive pour les enfants et nous ne pouvons qu'encourager cette démarche.

- *La réduction des déchets*

La prise de conscience de la production de déchets des enfants a commencé par une activité de **récolte et tri des déchets** qui s'est étendue sur un mois : « *En classe on a eu le tri des déchets. En fait, elle a pris plusieurs déchets, elle avait pris la poubelle elle avait tout mis sur un banc elle avait trié ce qu'on pouvait mettre dans le compost ce qu'on pouvait mettre dans la poubelle.* » (Enfants n°1, communication personnelle, 26 avril, 2022).

Selon les dires des institutrices et de la directrice, ce processus a permis aux enfants de comprendre qu'ils produisent une certaine quantité de déchets et qu'ils pourraient tenter de les réduire à travers des gestes quotidiens : *« Je leur ai dit, au cours prochain, on essaiera de diminuer ces déchets. Les enfants sont arrivés avec des boîtes à tartines, des petites choses comme ça. Et finalement, on se rend compte qu'on peut faire des petites choses qui font que ça permettra de faire avancer. »* (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022).

De plus, afin d'assurer le tri des déchets, différentes poubelles de tri ainsi que des « bonshommes déchets » étant en réalité des dessins de poubelles disposés sur des affiches et indiquant aux enfants quoi faire de ses déchets (Annexe 30) ont été disposés dans les cours : *« En fait on avait tous dessiné un logo de la planète avec des déchets et d'ailleurs ils ont fait des badges avec le logo », « Avec Madame, les élèves de 1ère – 2ème et nous en 3ème – 4ème on les avait pris et on avait même tourné dans les classes avec des panneaux. »* (Enfants n°2, communication personnelle, 26 avril, 2022).

Toutes ces activités autour de la récolte et du tri des déchets ont pu permettre aux enfants de développer diverses compétences. En premier lieu, l'**anticipation du monde futur** à travers la compréhension de ce que deviendra le monde si l'on continue à produire autant de déchets. Ensuite, l'**empathie** envers la nature et la planète ainsi que la **compétence normative**, car il a été nécessaire de remettre en cause les normes qu'instaure notre société actuelle sur la production de déchets. De plus, **être motivé et motiver les autres** a été une autre compétence développée, à travers les panneaux d'affichage et le passage dans les autres classes. Enfin, la **résolution de problèmes** en tentant de trouver des solutions au souci de production de déchets trop élevée et la **conscience de soi** et de sa propre production de déchets.

Si nous lions désormais ces quelques activités aux Objectifs de Développement Durable, nous pourrions dire que les enfants ont agi sur ceux-ci : ODD 12 Consommation et production responsable et ODD 13 Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques.

Celles-ci ont vraisemblablement laissé une trace auprès des enfants puisque ceux-ci, ainsi que quelques parents, nous en ont parlé d'eux-mêmes : *« (...) ils ont eu des activités sur tout ce qui était tri des déchets (...). »* (Maman n°2, communication personnelle, 22 avril, 2022). Nous avons tendance à penser, personnellement, que ce type d'activité a pu impacter l'enfant et son parent, car ce sont des gestes du quotidien réputés comme être les plus faciles à mettre en pratique. Nous avons d'ailleurs pu le remarquer lors de notre chapitre théorique : le tri des déchets représente le premier geste que les citoyens opèrent en faveur du développement

durable. Au-delà de cela, il semblerait que les activités discutant de cette thématique aient été travaillées de manière conséquente et de différentes façons, et ce en plaçant toujours l'enfant en tant qu'acteur essentiel. Ainsi, celui-ci a pu comprendre son rôle et comment il pouvait facilement prendre part à la réduction de déchets. De plus, la méthodologie utilisée ici et consistant à créer des panneaux afin de passer dans d'autres classes pour expliquer la démarche pourrait s'apparenter à ce que nous avons vu précédemment au sein de la partie théorique : la communication engageante. Celle-ci a comme particularité de sensibiliser davantage les enfants et de les motiver eux et les autres.

Ces activités ont découlé sur celle de la **collation collective**. Le principe est le suivant : « (...) *dans les classes chaque jour les parents amènent des collations qu'ils ont préparées à la maison avec l'enfant, mais pour toute la classe ce qui a fait que l'on avait moins de déchets et c'était des collations saines (...).* » (Directrice, communication personnelle, 18 mars, 2022) – « *Il y avait des thèmes, produits laitiers, les fruits et ça changeait.* » (Maman n°2, communication personnelle, 22 avril, 2022).

Grâce à cette activité, les compétences développées ont pu être les suivantes : **être motivé et motiver les autres** à travers cette initiative de groupe qui englobe toute la classe, la **compétence stratégique** puisque les enfants ont mis en place, ensemble, une initiative innovante afin d'augmenter la durabilité au sein de l'école ou encore, la **conscience de soi** puisque chacun a pu comprendre l'impact qu'il pouvait avoir avec sa production de déchets et a donc pris part à l'activité.

Les Objectifs de Développement Durable impactés par cette dernière sont : ODD 12 Consommation et production responsable, ODD 13 Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques, ODD 3 Bonne santé et bien-être.

Cette activité de collation collective a également eu du succès auprès des enfants : « *Oui c'était trop chouette [la collation collective].* » (Enfants n°2, communication personnelle, 26 avril, 2022). Les parents trouvent aussi cette démarche intéressante : « *C'est chouette parce que c'est un moment de partage. On a beau dire, au lieu que chacun prenne sa petite collation avoir une collation autour d'une table, tout le monde prend la même chose, je trouve que c'est vraiment sympa.* » (Maman n°2, communication personnelle, 22 avril, 2022). Nous pensons, à titre personnel, qu'en impliquant à la fois l'enfant et son parent, l'impact et la motivation sur ces derniers ont pu être garantis sans difficulté.

De plus, la construction d'**un compost** a également pu jouer un rôle dans la thématique de la réduction des déchets (Annexe 31) : *« Et donc le but, c'était d'installer des bonshommes déchets, d'installer des panneaux, de faire fonctionner le compost qui, lui, par circuit interne, aurait pu retourner vers le verger, le potager, enfin, tout est lié donc c'est d'inciter les enfants à manger plus de fruits, à manger sans emballage, à manger des collations saines. »* (Institutrice n°1, communication personnelle, 25 mars, 2022).

Les compétences mobilisées auprès des enfants pour cette activité compost sont encore une fois : **l'anticipation de l'état futur du monde** puisqu'ils doivent comprendre ce qu'il adviendra de la planète s'ils continuent à produire trop de déchets, la **compétence de pensée systémique** puisqu'ils ont dû tenter de comprendre tout ce que représente le système de décomposition du déchet végétal qui deviendra la nourriture pour d'autres végétaux par la suite, la **conscience de soi** encore une fois pour la même raison qu'évoquée précédemment, **être motivé et motiver les autres**, car un entretien sur le long terme est nécessaire et pour cela, la motivation est élémentaire, etc.

Ensuite, les Objectifs de Développement Durable que nous pourrions associer à cette activité sont : ODD 12 Consommation et production responsable, ODD 13 Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques, ODD 15 Vie terrestre.

Les enfants nous ont parlé de cette activité en nous transmettant tout l'amusement qu'ils avaient pu prendre lors de la pratique de cette dernière et celle-ci semble avoir eu un réel impact réel sur eux. En effet, certains enfants ont même demandé à leurs parents d'installer un compost à la maison à la suite de cette activité : *« Oui c'est vrai nous aussi on a fait un compost après avoir reçu une activité. »* (Enfants n°2, communication personnelle, 26 avril, 2022). Personnellement, nous supposons que les enfants ont beaucoup apprécié cette activité, car ils ont pu y découvrir tous les bienfaits que cela peut entraîner sur la faune, la flore mais aussi la réduction de déchets. Aussi, le caractère continu de l'activité, lors de l'entretien du compost notamment, encourage les enfants à garder un souvenir de ce qu'ils ont pu découvrir et apprendre depuis le début de l'animation.

Par la suite, les enfants ont pu suivre un cours discutant de **la fin de vie des déchets**. Celui-ci leur a permis de mieux comprendre ce que devenaient les déchets après avoir été jetés à la poubelle et le cycle de fin de vie de ceux-ci : *« Ça quand ils expliquaient vraiment avec le système donc des déchets qui polluaient le sol et puis même s'ils étaient mis dans un parc à conteneurs ou quoi, mais qu'à un moment forcément c'était brûlé ou quoi que ça polluait l'air*

et que ça revenait. C'est vraiment ce cycle, et ça c'était complexe et ils maîtrisaient vraiment bien. » (Institutrice n°2, communication personnelle, 25 mars, 2022).

Cette activité a permis de développer chez les élèves des compétences comme : La **compétence de pensée systémique**, puisque comme l'exprime le témoignage ci-dessus, ce cycle de fin de vie des déchets est quelque chose de complexe à comprendre pour des enfants. Une autre compétence développée a été **l'anticipation de l'état futur du monde** afin de comprendre que si l'on continue à produire des déchets de cette manière, notre planète se détériorera. Enfin, encore une fois, **la conscience de soi** et de ce que représentera l'impact de sa propre production de déchets sur la planète.

Les Objectifs de Développement Durable touchés par cette activité sont : ODD 6 Eau propre et assainissement de l'eau, ODD 12 Consommation et production responsables, ODD 13 Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques, ODD 14 Vie aquatique et ODD 15 Vie terrestre.

Ce cours n'a pas forcément retenu l'attention des enfants et parents, mais il semble avoir tout de même fait la fierté des institutrices : *« C'est vrai que c'était très chouette parce qu'après ce qui était impressionnant, c'est de voir parler, d'écouter des enfants présenter des sujets vraiment compliqués, c'était le système de la pollution et des déchets. »* (Institutrice n°2, communication personnelle, 25 mars, 2022). Nous estimons, pour notre part, que l'activité en elle-même n'a pas forcément retenu l'attention de l'enfant ou de son parent, mais qu'elle a pu tout de même les guider dans leur implication dans d'autres animations vues précédemment telles que le compost, la collation collective ou encore le tri des déchets. Cette absence de souvenir pourrait provenir de deux éléments. Premièrement, l'activité a été pratiquée en « *one shot* » et n'a donc pas forcément pu retenir l'attention des enfants car celle-ci a été trop courte. Deuxièmement, le caractère trop théorique et peu pratique du sujet n'a peut-être pas aidé l'enfant à se souvenir sur du long terme de toutes les informations concernant cette activité.

- *Le vivre ensemble*

L'établissement participe à une action solidaire comme « **Shoe-Box** » : *« C'est une action qui fait que les enfants apportent une boîte à chaussures vide et à l'intérieur, ils viennent mettre de la nourriture non périssable pour les SDF. Et ça, ça se fait tous les ans et donc on offre ensuite aux Restos du cœur. »* (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022).

Cette initiative a permis de développer des compétences telles que : l'**empathie** envers des personnes en situation de détresse, la **conscience de soi** et de sa propre chance dans la vie de vivre ou non dans un quotidien plus confortable que d'autres, etc.

Concernant les Objectifs de Développement Durable que cette activité a pu toucher, les voici : ODD 1 Pas de pauvreté et ODD 2 Faim « Zéro ».

Cette activité n'a pas été citée par les enfants ou les parents lors de nos interviews, nous pensons donc qu'elle a pu potentiellement les impacter plus faiblement dans leur quotidien contrairement à d'autres activités. Et pour cause, celle-ci n'est pratiquée qu'une fois par an et risque donc de passer inaperçue auprès des enfants.

Aussi, l'école est en partenariat avec un organisme mettant en relation les enfants avec d'autres, porteurs d'un handicap, lors de la journée « **Extra Kids** ».

Cette collaboration a pu permettre aux enfants d'acquérir des compétences comme : l'**empathie** envers des enfants à mobilité réduite, la **conscience de soi** et de sa propre chance d'être totalement valide, etc.

L'Objectif de Développement Durable sur lequel les enfants ont pu agir grâce à cette action est : ODD 10 Inégalités réduites.

Ici encore, cette animation ne nous a pas été rapportée par les enfants ou leurs parents et semble donc avoir eu moins d'impact sur eux et leurs quotidiens. Cette constatation devrait sans doute provenir du caractère plus « exceptionnel » de l'activité en matière de temporalité.

Le **banc de l'amitié** est également une pratique mise en place au sein de l'école et permet à un enfant qui se sent seul de faire venir à lui d'autres enfants souhaitant s'intéresser à celui-ci. Dans la même lignée, il existe le **banc de la réconciliation** qui, comme son nom l'indique, est utile lorsque des enfants souhaitent se rabibocher à la suite d'une dispute.

Ces deux actions permettent aux enfants d'assimiler des compétences telles que : dans le premier cas, l'**empathie** envers un enfant qui se sentirait seul et dans le second cas, la **gestion de conflits** entre deux enfants qui se chamaillent.

Dans la cadre de ces deux systèmes de bancs, les enfants n'ont pas forcément d'impact notable sur les Objectifs de Développement Durable.

Aussi, nous pouvons apercevoir que ces éléments ont pu provenir du récit d'un des parents interviewés et que cette démarche l'a donc, d'une quelconque manière, impacté lui ou son

enfant. Nous avons tendance à penser que l'enfant racontera, uniquement, cette pratique à son parent ou à un tiers, si celui-ci a pu faire usage d'un de ces deux bancs et que cela a permis de dénouer une situation dans laquelle il se trouvait personnellement.

- *Alimentation durable*

Les institutrices ont préparé un cours discutant des **kilomètres alimentaires**, c'est-à-dire le nombre de kilomètres que parcourt un aliment avant d'arriver dans notre assiette, ainsi que de la **saisonnalité des produits**. Au fil de ce cours, différentes recherches ont été effectuées par les enfants afin de les impliquer et de les conscientiser. Tout ceci a abouti à un **repas** organisé par les institutrices et composé de produits respectant toutes les conditions durables vues au préalable par les enfants : *« Donc on avait organisé un repas pour les deux classes et il était question d'avoir des produits locaux et des produits de saison, circuit court. »* (Institutrice n°1, communication personnelle, 25 mars, 2022).

Ce cours a permis aux enfants d'apprendre des compétences comme : la **compétence normative** puisque les enfants ont remis en question ce qu'était leur propre norme de consommation, la **conscience de soi** et de son impact sur la terre avec sa manière de consommer ou encore, **l'anticipation du monde futur** si l'on continue à consommer des produits venant du bout du monde.

Les Objectifs de Développement Durable concernés par la démarche sont : ODD 12 Consommation et production responsables, ODD 13 Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques, mais aussi d'une certaine manière ODD 8 Travail décent et croissance économique.

Les enfants nous ont parlé brièvement de ce cours lié à la saisonnalité des fruits et légumes : *« Oui mais pas seulement on avait aussi fait en fonction des saisons et de ce qu'on devait prendre [comme aliment] par rapport aux saisons. »* (Enfants n°1, communication personnelle, 26 avril, 2022). Il semblerait donc que ce cours les ait marqués d'une certaine manière. Nous supputons que cela puisse provenir de la continuité qu'il ait pu exister entre les différentes activités. En effet, cela permet à la fois à l'enfant de créer des liens entre ces différents éléments de saisonnalité et les kilomètres alimentaires par exemple, mais aussi de garder l'enfant en haleine sur la durée.

Au-delà de tous ces exemples d'activités pratiquées au sein de l'école, il en existe d'autres mises en place par des organisations externes à l'école, à l'instar de la CRIE de Mariemont qui a pour habitude d'organiser différentes activités de sensibilisation. Un exemple cité par l'une

des institutrices est la découverte de la chaîne alimentaire : « *c'est un jeu sur les chaînes alimentaires donc les enfants ont des dossards. Et alors, d'abord, on fait le petit jeu de qui attrape qui, qui mange qui et puis on se relie tous avec des ficelles pour faire la chaîne alimentaire. Et on se rend compte qu'à un moment donné, s'il y en a un qui disparaît, donc on fait baisser un enfant, parce que voilà la coccinelle avec les pesticides, voilà n'importe quoi ou l'abeille, et bien on voit que toutes les ficelles, elles bougent et donc on se rend compte qu'en fait tout est impacté* » (Institutrice n°1, communication personnelle, 25 mars, 2022). Il y a également la maison de la Laïcité à La Louvière, la Rivière de Morlanwelz qui propose des activités gratuites sur la thématique de l'eau, etc. L'avantage de ces organisations externes est que celles-ci disposent d'outils et de matériel que les institutrices ne détiennent pas forcément.

Maintenant qu'une grande partie des activités mises en place par l'école d'Application a pu être analysée, nous pouvons réaliser un bref récapitulatif des Objectifs de Développement Durable travaillés lors de celles-ci. Notre conclusion est la suivante : les institutrices parviennent à avoir un impact sur 10 des 17 ODD (voir figure 3 ci-dessous). Nous estimons que ce résultat ressort comme étant encourageant, étant donné l'absence de volonté directe de les impacter. En effet, les thématiques travaillées durant les activités ou cours liés au développement durable paraissent très variées au regard des Objectifs de Développement Durable. Evidemment, nous conseillons à l'école d'Application de tenter d'en travailler d'autres non discutées auparavant et peut-être de manière davantage explicite. Toutefois, il est important de garder à l'esprit que les actions des enfants dans leur vie quotidienne ne pourront, évidemment, pas avoir d'impact sur l'ensemble des cibles des ODD existantes.



Figure 3 : Objectifs de Développement Durable travaillés au sein des activités mises en place à l'école d'Application (Unicef, 2015)

Cet ensemble d'éléments permet de démontrer comment l'école d'Application de Morlanwelz tente d'éduquer ses élèves au développement durable. Celle-ci a décidé de mettre en place un grand nombre d'activités différentes étant en continuité les unes avec les autres et formant, ainsi, une boucle permettant de traiter différents sujets liés au développement durable les uns après les autres. Comme nous avons pu le découvrir dans la théorie, il existe cependant d'autres manières de sensibiliser et d'engendrer un impact sur les enfants ; cet exemple de méthodologie est donc non exhaustif.

4.2 Premier levier d'action : la consommation socialement responsable

Comme nous avons pu le constater dans la partie théorique, la consommation socialement responsable joue un grand rôle dans la transition durable. Pour cela, l'enfant est vu comme un acteur prépondérant car celui-ci possède un **rôle d'acheteur**. À travers nos interviews, nous avons d'ailleurs pu confirmer ce rôle qu'il occupe dans la consommation, au même titre qu'un adulte : « *Moi je demande un peu d'argent [à mes parents] et j'y vais [acheter certains produits].* » (Enfants n°3, communication personnelle, 26 avril, 2022).

De plus, d'après les différents témoignages de parents d'élèves, l'élément sur lequel leurs enfants ont le plus d'influence sur eux, au quotidien, concerne la consommation. En effet, que cela soit fait en pleine conscience ou plutôt de manière indirecte, les parents adaptent très fréquemment leur liste de courses en fonction des goûts, des désirs ou des recommandations de leurs enfants ; ils jouent leur **rôle de prescripteur**. Cela est appuyé par les dires de quelques parents « *malgré tout, en tant que parent, quand on fait les courses, on veut faire plaisir aux enfants.* » (Maman n°2, communication personnelle, 22 avril, 2022) - « *les enfants, ils préfèrent le jambon préemballé et du coup on doit aller au Delhaize pour acheter du jambon préemballé parce que sinon ils ne vont pas manger.* » (Maman n°3, communication personnelle, 19 avril, 2022). Les enfants eux-mêmes affirment qu'ils jouent ce rôle « *Mais sinon je reste dans la voiture [pendant que mes parents font les courses] et je leur dis quoi prendre.* » (Enfants n°3, communication personnelle, 26 avril, 2022).

Nous pouvons apercevoir ici que l'enfant, que ce soit à travers son rôle d'acheteur ou de prescripteur, aura toujours un impact sur la consommation, ce qui n'est pas toujours le cas pour d'autres sujets de société. C'est pourquoi sensibiliser, de manière prioritaire, les élèves sur le thème de la consommation socialement responsable paraît évident lorsque l'on souhaite entamer une transition durable. En effet, ceux-ci pourront, à travers des prises de conscience

venant des activités reçues, avoir un impact sur leur propre consommation ou celle de leur famille.

Désormais, il est donc intéressant de se demander : « Est-ce que l'école d'Application de Morlanwelz a conscience de l'importance de la consommation socialement responsable en tant que thème à aborder avec les élèves ? »-

Les activités pratiques expliquées auparavant démontrent que l'école tente, effectivement, d'utiliser ce thème, parmi d'autres, pour conscientiser les enfants sur les enjeux qui y sont liés. Bien que celui-ci ne soit pas utilisé en guise « de thème prioritaire », certains professeurs tentent d'inculquer, à travers ce dernier, les bons gestes à adopter en matière de consommation. Par exemple, lors d'un cours de philosophie et citoyenneté « *on a discuté des collations (...) tout le monde a mis ses déchets par terre, je leur ai dit, au cours prochain, on essaiera de diminuer ces déchets. Les enfants sont arrivés avec des boîtes à tartines et (...) maintenant il y a les trois quarts des enfants qui ont une gourde et plus une bouteille d'eau en plastique.* » (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022).

De plus, le personnel interrogé a également, implicitement, relevé les interactions qui existaient entre plusieurs Objectifs de Développement Durable. De ce fait, celui-ci est conscient qu'en donnant des activités comme « les collations sans déchet », « consommer local », etc. il pourra, par la suite, aborder d'autres thèmes (s'axant sur d'autres ODD) en faisant la relation avec la consommation socialement responsable.

Néanmoins, expliquer aux enfants en quoi la consommation socialement responsable est primordiale si l'on veut entamer une transition durable ne constitue pas l'unique tâche à exécuter. En effet, bien que le rôle de l'équipe enseignante soit accompli, le rôle des parents reste un maillon important de la chaîne. Les enfants, aussi bien sensibiliser et conscientiser à cette cause qu'ils soient et malgré leur rôle de jeunes citoyens-consommateurs (acheteurs et prescripteurs), ne pourront pas réellement aller à l'encontre des limites fixées par leurs parents : « *On a des producteurs locaux, donc je lui proposerai [à ma fille] qu'on aille voir sur place (...) maintenant, je ne cache pas que je regarderais si du point de vue coût, c'est possible aussi parce que ça aussi, ça a un impact (...) il faut voir si on peut se le permettre aussi.* » (Maman n°1, communication personnelle, 8 avril, 2022). Lorsqu'il s'agit de consommation socialement responsable, certains consommateurs semblent réticents, et ce pour plusieurs raisons. Certaines d'entre elles ont déjà pu être mises en lumière dans la partie théorique et peuvent dorénavant

être confirmées par les témoignages de parents récoltés ; ce que nous pourrions apercevoir tout au long des lignes suivantes.

Certaines de leurs limites peuvent même constituer un réel frein dans la mise en place d'activités par l'école. Par exemple, lors de nos interviews un parent nous a raconté que le professeur de son enfant insistait pour qu'il donne des collations sans déchet, ce à quoi il a répondu « *si madame à plus de temps que moi je l'invite à faire tes collations.* » (Maman n°1, communication personnelle, 8 avril, 2022). Ce scénario aussi concret qu'il soit n'est pas anecdotique, bien au contraire. La majorité des parents interrogés font face à cette **contrainte de temps** lorsqu'il s'agit de consommer responsable. De plus, cela ne fait pas uniquement référence au choix de la nourriture emballée ou non. Selon eux, il est plus rapide de se rendre dans un supermarché où tout est à disposition plutôt que dans plusieurs magasins locaux. Selon leurs propres mots : « *Il faut aussi penser au gain de temps parce que quand on travaille tout ça, si c'est pour faire x magasins, ça ne sert à rien.* » (Maman n°3, communication personnelle, 19 avril, 2022) - « *Avoir des habitudes responsables (...) ça prend beaucoup de temps et d'énergie et faire tout ça quand on travaille à temps plein à deux, c'est compliqué.* » (Maman n°1, communication personnelle, 8 avril, 2022). En tant que chef de famille avec un ou plusieurs enfants, le surplus de temps quotidien, dédié aux courses n'est pas négligeable.

Ensuite, une autre contrainte déjà abordée au sein de la partie théorique concerne le **coût financier** engendré par la consommation socialement responsable. Cela se vérifie concrètement puisque selon l'un des parents interrogés, malgré la volonté de se rendre chez des petits producteurs locaux en lieu et place du supermarché, le surcoût que cela pourrait engendrer n'est pas à prendre à la légère et représente une réelle limite. De manière générale, la majorité des parents considère ce surcoût financier comme un réel frein à la consommation socialement responsable. Ceux-ci affirment : « *Et pour pouvoir s'en sortir, si on ne travaille pas à deux ou si l'un n'a pas un salaire de ministre, ce n'est juste pas possible.* » (Maman n°1, communication personnelle, 8 avril, 2022) ou encore « *Je ne vais pas nier que l'aspect financier a quand même un rôle.* » (Maman n°2, communication personnelle, 22 avril, 2022).

Une dernière contrainte, non abordée dans la partie théorique, mais mise en avant par deux des parents interrogés concerne la **réticence des produits biologiques**. Ce frein pourrait provenir d'un manque de confiance relatif aux conditions de production et à la véracité des informations, frein qui, lui, a pu déjà être évoqué auparavant. Selon ces derniers, « *si c'est vraiment du bio, je leur expliquerai [à mes enfants] que ce n'est pas spécialement bio.* » (Maman n°3, communication personnelle, 19 avril, 2022) - « *C'est facile de mettre une étiquette bio sur un*

produit (...). C'est un sujet où l'on nous cache beaucoup de choses aussi. » (Papa n°1, communication personnelle, 1 avril, 2022). Hormis que cette pensée puisse constituer un réel frein pour les parents au sein d'une famille, cela peut se répercuter négativement sur la conscientisation, concernant ce sujet, des enfants qui recevront ce type d'éducation familial.

Enfin, malgré les motivations concernant le désir de « **santé** » (Maman n°1, communication personnelle, 8 avril, 2022), la volonté de **diminuer son impact écologique** ou encore « **faire plaisir aux enfants**. » (Maman n°2, communication personnelle, 22 avril, 2022) s'ils demandent des aliments en particulier, nous pouvons comprendre que les freins concernant la consommation socialement responsable ont parfois plus de poids dans la balance lors du choix des produits « *Ça ne me dérange pas d'acheter un truc plus durable ou un truc bio, mais s'il coûte quatre fois le prix, je ne vais pas forcément savoir le faire* » (Papa n°1, communication personnelle, 1 avril, 2022). Cela s'est également confirmé par les dires des enfants. À la suite de la question suivante : « *Vos parents veulent-ils toujours bien acheter ce que vous leur demandez ?* », ceux-ci ont affirmé « *ça dépend, si c'est vraiment trop cher par exemple non.* » (Enfants n°1, communication personnelle, 26 avril, 2022).

Pour résumer, aborder la consommation socialement responsable semble essentiel dans l'objectif d'éveiller les consciences chez les enfants mais également chez les parents. Néanmoins, il convient de prendre en considération les limites qui pourraient freiner ces avancées durables et de ce fait, mettre à mal l'impact de l'éducation qui lui est lié.

4.3 Freins et gains de l'éducation au développement durable

4.3.1 Les freins

Comme nous avons pu le constater précédemment, au cours de la partie théorique, de nombreux freins peuvent être présents lorsque le système scolaire tente d'éduquer les enfants au développement durable. Alors que des freins tels que le manque de formation, le caractère « trop cadré » du programme scolaire, une trop faible connaissance du sujet parfois, un manque de temps ou encore une attention accrue portée à la neutralité du discours et à la prise en considération des opinions parentales font partie intégrante des réponses recensées par notre panel d'instituteurs, ce qui affirme la théorie vue précédemment, d'autres freins peuvent également être établis. Nous aborderons en premier lieu ces nouveaux freins et reviendrons juste après, sur ceux déjà relevés dans la partie théorique.

Tout d'abord, l'un des freins évoqués à de nombreuses reprises par le corps enseignant ainsi que la directrice de l'établissement étudié concerne la **surcharge administrative** pouvant être

liée au **manque de budget**. En effet, afin de développer diverses activités liées au développement durable, l'école doit répondre à des appels à projets. L'objectif de ceux-ci est, à travers une description de la part de l'établissement scolaire des projets souhaités, de recevoir un certain budget permettant de les mener à bien. Par exemple, lorsqu'une activité telle que la « collation saine à l'école » (Annexe 32) veut être développée, de nombreuses étapes administratives doivent être franchies afin de se voir octroyer un certain budget. Ce dernier sert notamment, à l'achat de fruits et légumes agricoles permettant aux élèves de manger sainement et de diminuer leur consommation de déchets. Néanmoins, à la vue du nombre de dossiers à remplir, de justifications à rendre, de procédures, etc. le personnel et la direction se sentent trop contraints et cela en pâtit également sur leur motivation pour le lancement d'autres projets ; cette limite met à mal l'éducation au développement durable. Selon leurs dires : « *Je trouve qu'au niveau administratif ça décourage totalement (...) ça met trop de freins.* » (Directrice, communication personnelle, 18 mars, 2022). Cette surcharge administrative peut freiner de nombreux acteurs du système scolaire, et ce même jusqu'à atteindre une renonciation de leur part de nouvelles actions en ce sens.

Ce manque de budget peut constituer une limite plus large. En effet, les enseignants doivent sensibiliser, apprendre, réaliser des activités avec **peu de matériel adéquat** pour le faire. Un exemple concret évoqué par l'une des institutrices interrogées est le suivant : « *Je pense par exemple même à une station météo où je dois voir la météo avec eux, mais je vais faire quoi ? Une station météo avec des pots de yaourt, des trucs comme ça, des bouteilles en plastique alors qu'il y a de belles choses qui sont là, qui pourraient être durables mais voilà. L'argent, l'argent.* » (Institutrice n°2, communication personnelle, 25 mars, 2022). Ceux-ci sont contraints de se débrouiller avec les moyens du bord compte tenu du peu de budget qui leur est octroyé, et ce parfois au détriment de l'apprentissage.

De plus, un autre frein, non encore évoqué a pu être relevé à la suite de nos interviews : **la réticence** de certains instituteurs quant au fait d'aborder le sujet du développement durable avec leurs élèves. Cela peut s'expliquer à travers plusieurs raisons. D'après les témoignages des institutrices impliquées dans la démarche et de la directrice, il semblerait que les freins entravant le personnel non impliqué soient essentiellement le manque de volonté et le manque de connaissances de leur part. Ces deux aspects peuvent notamment découler du manque de formation, frein qui sera développé par après. Néanmoins, un autre élément expliquant la réticence a pu être ajouté par la directrice : l'argument générationnel « *On a trois générations. On a la génération des plus anciennes, des moyennes et des plus jeunes. Le gros souci c'est que*

la nouvelle génération c'est le numérique à fond et donc l'extérieur ne les intéresse pas. On a la génération plus âgée où là ils ont la méthodologie frontale école école école et on a la génération entre eux qui sont ouverts et c'est cette génération qu'il faut viser et qui essaie de motiver les deux autres mais c'est plus compliqué donc là je mets un frein aussi. L'âge des enseignants je mets un frein. » (Directrice, communication personnelle, 18 mars, 2022).

Ensuite, pour revenir aux freins évoqués dans la partie théorique, un grand nombre d'entre eux ont pu être confirmés suite aux entretiens réalisés. Il convient de s'attarder sur quelques-uns, et ce afin de les développer en les illustrant par des exemples concrets.

Le manque de formation est une deuxième limite souvent évoquée lors des entretiens réalisés. L'ensemble des enseignantes ainsi que la directrice interrogées relatent que cela représente un réel frein à l'éducation au développement durable : *« c'est vrai qu'il manque ça [des formations liées au développement durable] dans le programme pour pouvoir influencer les enseignants à aller vers ce type d'enseignement. »* (Directrice, communication personnelle, 18 mars, 2022). Pour rappel, aucune formation liée au sujet du développement durable n'est proposée dans le cursus pour devenir enseignant. De plus, celles-ci ont pu ajouter que cela est également valable pour les formations continues au cours de leur carrière. Malgré l'obligation de suivre trois journées de formation chaque année, aucune d'entre elles n'est axée sur des sujets liés au développement durable. En effet, au sein du catalogue de formation proposé par le CECP et sur base duquel le choix de celles-ci se réalise, aucune formation liée directement au développement durable n'est proposée (CECP, 2021).

Au fil de nos interviews, nous avons pu comprendre que ce manque de formation a pu découler sur deux autres freins : le **manque de connaissances** et ce **manque de motivation**.

Effectivement, comme déjà expliqué précédemment, beaucoup d'instituteurs ne se sentent pas suffisamment armés pour aborder des sujets liés au développement durable avec leur classe et estiment manquer de connaissances. À titre d'exemple, lorsqu'une question relative au degré de désarmement des instituteurs face au sujet du développement durable leur a été posée, ceux-ci ont placé le curseur sur 7/10. Cela confirme qu'ils estiment ne pas avoir assez de connaissance sur le sujet pour pouvoir l'aborder efficacement auprès de leurs élèves.

De plus, ce manque de formation pourrait également influencer sur la motivation que portent les instituteurs à l'égard de ce thème. En effet, selon les dires des personnes interrogées, alors que certains instituteurs s'investissent grandement dans les projets mis en place au sein de l'école, d'autres décident de ne pas y prendre part. Aucune obligation n'étant présente, chacun se donne

le droit de suivre ou non le mouvement instauré par les initiateurs d'idées, la motivation étant, par conséquent, le seul moteur de participation.

Pourtant, la demande de formations « utiles », selon les mots des institutrices interrogées, et liées au développement durable est bien présente de la part du corps enseignant. Celle-ci estime que suivre des formations qui donneraient des « idées de cours et de projets » (Directrice, communication personnelle, 18 mars, 2022), où des intervenants expliqueraient comment « ouvrir des portes » (Institutrice n°1, communication personnelle, 25 mars, 2022) serait bénéfique à l'apprentissage du développement durable auprès des élèves.

Ensuite, une autre limite déjà expliquée auparavant a pu être confirmée par les entretiens réalisés ; celle-ci est relative au **programme scolaire**. Selon la directrice, celui-ci est considéré comme « pas assez développé pour que l'on puisse mettre en avant tout ce qui concerne le monde extérieur » (Directrice, communication personnelle, 18 mars, 2022). Ces propos sont confirmés par les institutrices interrogées qui estiment que le programme scolaire ne les autorise pas suffisamment à aborder des sujets liés au développement durable ; ce qu'elles regrettent « on a de plus en plus d'obligation au niveau du programme scolaire » (Institutrice n°2, communication personnelle, 25 mars, 2022) - « si c'était [le développement durable] dans le programme scolaire, ce serait bien » (Institutrice n°2, communication personnelle, 25 mars, 2022). Seuls les professeurs de philosophie et citoyenneté ont un programme dont certains objectifs sont parfois axés sur ce thème.

Lorsque nous avons questionné la directrice et les institutrices sur ce qu'elles penseraient d'inclure, comme en Finlande, directement au sein du programme, des cours liés au développement durable, les réponses ont été positives : « ce serait parfait (...) je pense à 100% que ça devrait se faire en Belgique. » (Directrice, communication personnelle, 18 mars, 2022) - « ça serait certainement génial. » (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022) - « à fond [je suis pour répliquer cette partie du modèle finlandais]. » (Institutrice n°2, communication personnelle, 25 mars, 2022). Cette démarche est également soutenue par plusieurs parents d'élèves qui estiment important le fait d'inculquer aux enfants des cours liés au développement durable. Le but est de les conscientiser et par voie de conséquence leurs parents. Selon leurs propos : « Oui, je pense que si on réadapte vraiment tout, peut être que du coup, ça pourrait peut-être sensibiliser un peu plus les parents. » (Maman n°3, communication personnelle, 19 avril, 2022) - « Si on veut que ça change, clairement, c'est la jeune génération qu'il faut toucher à la base donc oui [je serais favorable à inclure au sein des programmes

scolaires des cours et des activités directement liés au développement durable]. » (Maman n°2, communication personnelle, 22 avril, 2022).

Cette limite du programme scolaire trop cadré et n'incluant pas de sujet lié au développement durable entraîne un autre frein : le **manque de temps**. Cette information, dont nous avons déjà discuté, a pu nous être confirmée par les institutrices lors de nos discussions : « *On n'a pas assez de temps avec la semaine.* » (Institutrice n°1, communication personnelle, 25 mars, 2022). En effet, étant donné que les objectifs du programme scolaire doivent être suivis tout au long de l'année, cela laisse peu de temps pour des activités « sortant » de ce programme.

Enfin, un dernier frein qui, lui aussi, a déjà pu être abordé dans le chapitre précédent concerne la **relation enseignant-enfant-parent**. Cette limite fait référence à la **discordance** qu'il peut parfois exister entre les **discours** inculqués aux enfants. En pratique, cela s'observe également ; l'enfant peut parfois être tiraillé entre le discours de l'école et celui qu'il reçoit dans sa bulle familiale. Cela représente une limite difficilement surmontable, c'est ce qu'affirme la directrice interrogée en expliquant « *si les deux [l'école et le cercle familial] inculquent cette éducation [au développement durable], je pense que dans la tête de l'enfant, ça va se faire naturellement. S'il y en a un qui est résistant (...) alors l'enfant ne va pas s'investir (...) il va voir la vision de la maman, de la famille plus que la vision de l'école (...) il faut vraiment que les deux soient solidaires par rapport à ça.* » (Directrice, communication personnelle, 18 mars, 2022).

Une distinction doit être établie entre l'établissement scolaire et la maison. Si l'enfant reçoit une éducation au développement durable de la part de ses professeurs mais que ses parents vont à l'encontre de celle-ci, ou inversement, l'enfant devra suivre ces directions différentes en fonction de sa posture ; soit élève, soit enfant. Concrètement cela se produit à de nombreuses reprises ; certains enfants viennent parfois dire à l'institutrice « *maman ne veut pas* » (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022) ou encore quelques parents disant « *ce n'est pas madame qui va me dire ce que je dois acheter* » (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022) lors d'une activité de sensibilisation où le parent devait intervenir. Aussi, certains parents tentent de suivre les demandes des enseignants mais en détournant l'objectif. Un exemple très concret concerne la collation. Alors que l'enseignante demande à chaque enfant, un jour, de venir avec des collations sans déchet, certains parents décident simplement d'ouvrir les paquets de biscuits en plastique pour les mettre dans des boîtes à tartines, ce qui fait perdre tout son sens à l'activité initiale. Dans cette même optique, certains parents ont utilisé la posture du « *vous n'avez aucun droit d'intervenir dans notre manière de donner à manger à nos enfants* » (Directrice, communication personnelle, 18 mars, 2022) - « *si*

madame à plus de temps que moi, je l'invite à faire tes collations » (Maman n°1, communication personnelle, 8 avril, 2022) ou encore *« moi, mettre des fruits dans la boîte de mes enfants j'étais contre »* (Maman n°3, communication personnelle, 19 avril, 2022). Selon les dires des institutrices et de la directrice, au vu de la petite part de **parents réticents** qui représentent également un frein à l'EDD, ces situations semblent anecdotiques. C'est tout de même, de par ce type d'actions que l'enfant reçoit des discours confus qui se répercutent sur sa sensibilisation.

Néanmoins, des projets sont mis en place pour tenter de surpasser ces deux limites, à l'instar de « la collation collective ». Cela permet à chaque parent de s'investir dans l'éducation liée au développement durable, instaurée par l'établissement scolaire. L'ensemble du personnel ainsi qu'une majorité de parents interrogés, mettent en avant l'importance de l'implication des deux partis (parents et enseignants) dans une éducation au développement durable. Nous avons pu constater implicitement que dans le cas contraire, l'impact que peut engendrer ce type d'éducation sur l'enfant se verrait amoindri, voire inobservable. C'est pourquoi, avoir un rythme d'apprentissage constant et continu, sans cassure ni contradiction permet à l'enfant de mieux comprendre et de suivre la lignée imposée par ses éducateurs. Cette continuité dans l'éducation vaut non seulement pour cette séparation maison-école, mais également tout au long des cycles scolaires de l'élève.

En effet, les enseignantes ainsi que la directrice affirment que l'éducation au développement durable doit s'appliquer sur plusieurs années et que **l'absence de continuité** peut constituer un réel frein à cet apprentissage. Madame De Troch va également plus loin en disant même que celle-ci ne doit pas uniquement être présente dans l'enseignement fondamental mais au-delà également. Pour qu'un apprentissage soit perpétué et non pas oublié, celui-ci doit se faire tout au long de la vie d'un enfant. Selon les propos des enseignantes interrogées, si la sensibilisation au développement durable ne s'effectue pas sur le long terme, les enfants arrêtent de poser des actes allant dans ce sens ; elles ont déjà pu observer cela dans leur classe : *« [si on ne continue pas à sensibiliser sur le long terme, les enfants vont arrêter] ça oui, on l'a vraiment vu, c'est clair (...). Quand ils sont dans le projet, oui ils sont sensibilisés, mais après plus, ça c'est démotivant. »* (Institutrice n°2, communication personnelle, 28 mars, 2022). Les enfants eux-mêmes affirment cela : *« Le jour où elle [Institutrice n°1] nous l'a appris [à manger sainement] je l'ai fait, mais après c'est rentré dans une oreille et c'est ressorti de l'autre. »* (Enfants n°2, communication personnelle, 26 avril, 2022). Puisqu'en effet, certaines institutrices étant davantage présentes dans une éducation au développement durable que d'autres, les enfants

passants d'une classe pratiquant les activités de sensibilisation à une classe n'en pratiquant pas perdent l'intérêt et l'implication qu'ils pouvaient porter sur le sujet.

Au vu de ce qui a pu être constaté durant l'analyse de cas réels, de nombreux freins sont à prendre en considération lorsque l'on tente d'éduquer les élèves au développement durable.

4.3.2 Les gains

Concernant les gains de cette éducation au développement durable, nous avons pu découvrir, au fil des interviews, un nouveau gain non abordé au sein de la théorie et qu'apporte ce type d'éducation : **les enfants adorent** les activités et cours liés au développement durable. En effet, comme nous avons déjà pu le comprendre précédemment, les différents entretiens réalisés avec les institutrices, les parents, mais aussi ceux des enfants, ont pu confirmer que cet élément est à considérer comme une motivation pour suivre des activités de sensibilisation : *« si on parle de tout ce qui est éveil, il n'y a pas besoin de motiver, le sujet en lui-même est [motivant]. »* - *« Ce qui est projet pédagogique, ça va intéresser les gosses, ça oui. »* (Institutrice n°2, communication personnelle, 25 mars, 2022) - *« Je n'ai jamais vraiment eu le cas [d'un enfant non motivé]. »* (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022).

En effet, les actions de sensibilisation au développement durable permettent d'apprendre différemment (plus de pratique et moins de théorie, réflexions par groupe, partage de son opinion, etc.) et sur des sujets plus concrets qu'à l'accoutumée puisque ceux-ci traitent souvent de la découverte et de la compréhension du monde qui les entoure. Par exemple, l'institutrice n°3, professeur de citoyenneté nous indique *« (...) ils font toujours des bonds de trois mètres parce qu'ils savent que c'est différent. C'est une autre approche. Le fait de pouvoir parler, s'exprimer, c'est quelque chose qu'ils adorent. »* (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022). Même les parents ont perçu l'aspiration que portait leur enfant à ce type d'activités car celles-ci sont enseignées de manière différente. Par exemple, une maman nous explique à propos de sa fille : *« les seuls moments où elle va me parler de ce qu'elle a fait à l'école c'est quand elle a manipulé. »* (Maman n°1, communication personnelle, 8 avril, 2022).

Les autres gains de cette éducation au développement durable qui ressortent des entretiens réalisés avec le personnel de l'école ont déjà pu être mentionnés dans la partie théorique. Tout d'abord, à travers les activités et projets mis en place, **conscientiser les futurs citoyens**, notamment responsables, est l'une des missions de l'école d'Application. Toutes les institutrices ainsi que la directrice interrogées insistent sur l'importance de conscientiser les enfants aux enjeux liés au développement durable. Celles-ci mettent même en avant leur rôle

dans cette prise de conscience. En effet, en tant que professeures, elles estiment avoir un rôle à jouer, à parts égales avec la cellule familiale, dans l'éducation des enfants : « *Je trouve que c'est le rôle de l'éducation [de sensibiliser au développement durable]. Et comme nous, on prend part à l'éducation et à l'instruction, oui, forcément, ça fait partie du processus.* » (Institutrice n°1, communication personnelle, 25 mars, 2022) – « *Je pense [que c'est le rôle] des deux [parents et enseignants]. Plus on tape sur le clou, plus ça rentrera, je pense.* » (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022).

Cette idée semble d'ailleurs être confirmée par certains parents : « (...) *Je crois que ça doit venir des deux côtés, le travail de l'un sans le travail de l'autre c'est un peu compliqué pour qu'ils comprennent le bien-fondé de l'histoire.* » (Maman n°2, communication personnelle, 22 avril, 2022) - « *Oui [l'école a aussi un rôle à jouer dans l'éducation au développement durable].* » (Maman n°1, communication personnelle, 8 avril, 2022).

Ensuite, le **changement de comportement** représente lui aussi un gain dont nous avons discuté dans la partie théorique. Celui-ci a d'ailleurs pu être confirmé par la pratique et sera abordé beaucoup plus en profondeur dans la partie suivante « Quels impacts et sur qui ? ».

Le dernier gain abordé dans la théorie, **acquérir de nouvelles compétences** chez les enfants, a lui aussi pu être confirmé par notre analyse des activités pratiquées au sein de l'école d'Application (4.1 Activités et cours mis en place au sein de l'école étudiée). Cependant, d'après les propos des personnes interviewées, nous pouvons estimer que d'autres compétences supplémentaires, et différentes de celles du référentiel de compétences de notre partie théorique, avaient pu être acquises par les élèves. En effet, selon certaines institutrices que nous avons interrogées, des compétences en lien avec la **confiance en soi** ont pu être acquises à travers, par exemple, une activité où les enfants devaient présenter aux autres classes (dont des classes supérieures) des thématiques liées au développement durable qu'ils avaient pu travailler : « *C'était vraiment chouette. On voit des enfants qui se révèlent, quand ils doivent partir en sixième, etc. alors qu'ils sont en deuxième.* » (Institutrice n°1, communication personnelle, 25 mars, 2022). Une autre compétence développée est la **compréhension du point de vue des autres**, notamment grâce à l'apprentissage des débats « *Parce qu'ici, c'est vraiment une discussion, donner son avis, c'est avoir un esprit critique sans écraser l'autre. Le plus important, c'est de savoir que tel a son avis, l'autre a son avis. Ce n'est pas parce que toi tu as le tien qui est différent de l'autre que je dois complètement le suivre, je dois vivre avec les différences et je dois vivre avec des idées différentes.* » (Institutrice n°3, communication personnelle, 28 mars, 2022).

4.4 Quels impacts et sur qui ?

Maintenant que nous avons un meilleur aperçu des activités liées au développement durable réalisées au sein de l'école étudiée ainsi que des potentiels freins et gains de celles-ci, il convient d'aborder les impacts qu'elles génèrent.

4.4.1 Sur qui et pourquoi ?

Comme dit précédemment, **sensibiliser l'enfant** à travers une éducation au développement durable peut lui permettre de changer ses comportements, en tant que **citoyen du monde**, mais également de modifier l'attitude de ses parents en jouant son **rôle de catalyseur**, vu dans la partie théorique. Dans la pratique, cela se vérifie puisque selon les institutrices interrogées « *on essaie (...) de toucher les enfants pour toucher les parents et ça, ça fonctionne* » (Institutrice n°1, communication personnelle, 25 mars, 2022). Tantôt direct, tantôt indirect, de par les entretiens réalisés auprès des parents d'élèves et des quelques enfants, nous avons pu remarquer que de réels impacts peuvent être générés grâce aux activités liées au développement durable reçues par les élèves. Ces impacts peuvent se référer à de nombreux thèmes abordés en classe. Nous avons pu observer auparavant que les principaux impacts concernaient la consommation socialement responsable mais pas uniquement. Un exemple de situation réelle où l'enfant déjà impacté, a tenté de sensibiliser **son parent** à la suite d'une activité reçue relative à la protection du climat appelée « couper le moteur » est la suivante : « *Ça, ça fonctionne quand même parce que moi, je me rappelle notamment X [une maman] qui m'avait dit qu'Y [une maman] lui avait fait la remarque parce qu'elle avait laissé la voiture tourner et elle lui avait dit Maman, tu te rends compte, les ours polaires.* » (Institutrice n°2, communication personnelle, 25 mars, 2022). D'autres exemples font quant à eux référence aux activités relatives à la réduction des déchets « *Moi par exemple ma maman avant elle me mettait de l'aluminium mais je lui ai dit que je n'en voulais plus et du coup maintenant elle me met une boîte à tartines.* » (Enfants n°2, communication personnelle, 26 avril, 2022) - « *Moi, je leur [à mes parents] ai demandé d'installer un compost donc ils en ont acheté un.* » (Enfants n°1, communication personnelle, 26 avril, 2022). Ces impacts sur l'enfant peuvent également être constatés dans leur vie quotidienne « *quand elle est à l'école et qu'elle voit qu'il y en a qui mettent leurs déchets à terre ou qui ne trient pas correctement, ça l'énerve.* » (Maman n°1, communication personnelle, 8 avril, 2022).

De manière générale, après avoir été sensibilisés toute la journée à « *ce qu'il était préférable de faire et de ne pas faire pour atteindre un monde plus durable.* » l'enfant pourra transmettre

ce savoir à ses parents et ainsi espérer les impacter notamment en leur faisant modifier leurs comportements « *Oui, ils disent [les parents] que les enfants deviennent de petits chefs à la maison et qu'ils peuvent plus faire ça ça et ça.* » (Institutrice n°1, communication personnelle, 25 mars, 2022).

Un autre exemple permet même de démontrer le réel intérêt de mettre en place ces activités liées au développement durable sur la conscientisation des enfants. En interrogeant une maman dont le fils a pu suivre ce type d'activités contrairement à sa fille, nous avons pu comprendre implicitement qu'une réelle différence existait en matière d'impact. En effet, son fils posait des actes quotidiens orientés développement durable alors que ceux de sa fille étaient davantage anecdotiques : « *[Mon fils] est beaucoup plus ouvert à la petite faune (...) il était beaucoup plus éveillé aux petits organismes. Il a découvert les tritons, les machins, donc oui beaucoup plus éveillé à ce qui était autour de lui.* », « *Au niveau des déchets, ils ont fait des trucs aussi. Même [mon fils] est arrivé une fois en disant « ça maman il ne faut plus acheter » (...) Aussi, les lumières allumées, ça c'est quelque chose où il a été fort marqué et via Madame [Institutrice n°1] (...) maintenant, il voit une lumière allumée « il faut éteindre, ça ne sert à rien.* » » (Maman n°2, communication personnelle, 22 avril, 2022). De plus, de manière plus explicite, cette maman a même évoqué la différence en matière d'impacts sur les gestes quotidiens, qu'il existait entre ses deux enfants : « *Oui (...) On voit une différence.* » (Maman n°2, communication personnelle, 22 avril, 2022). Nous pouvons apercevoir ici, une nette différence entre un enfant sensibilisé à la cause ou non. Tous ces exemples permettent de démontrer que réaliser des activités de sensibilisation auprès des enfants est important afin de les impacter et ainsi espérer atteindre des changements de comportements positifs pour eux et leurs parents par la suite.

Néanmoins, alors que certains parents semblent réticents quant au fait que l'enfant puisse les influencer dans leur quotidien - « *si l'adulte n'est pas inculqué lui à la base, je ne pense pas qu'il [l'enfant] va pouvoir inculquer ses parents parce que les parents vont dire on s'en fout.* » (Maman n°3, communication personnelle, 19 avril, 2022), il semblerait que ceux-ci le soient implicitement « *à un moment donné si vous voulez qu'ils [mes enfants] mangent, je dois m'adapter.* » (Maman n°3, communication personnelle, 19 avril, 2022). Cela se confirme même par les dires des enfants, puisque nous avons déjà pu apercevoir dans la partie « Premier levier d'action : la consommation socialement responsable » que l'enfant possédait un impact indirect sur son parent à travers la consommation : « *Oui oui [je mets des articles dans le caddie moi-même]. Comme ça elle ne peut pas refuser.* » (Enfants n°1, communication personnelle, 26

avril, 2022). Grâce à nos différentes interviews, nous avons pu apercevoir que cela vaut à la fois pour les enfants ayant reçu des activités de sensibilisation au développement durable, que ceux qui n'en ont pas reçu.

En matière d'impact, nous venons d'observer que l'enfant peut avoir un impact direct ou indirect sur ses parents au quotidien. L'impact direct sera observable lorsque l'enfant évoquera directement, avec ses parents, les activités qu'il a reçues à l'école tandis que l'impact indirect sera observé à travers les choix de vie et de consommation du parent.

Cependant, nous avons pu comprendre implicitement qu'aussi bien sensibilisés qu'ils soient, à l'école, si les enfants ne racontent pas à leurs parents ce qu'ils ont réalisé durant la journée, l'impact sur ces derniers pourrait être amoindri, voire inobservable. En effet, certains enfants « *n'en parlent pas beaucoup [des activités qu'ils ont reçues].* » (Papa n°1, communication personnelle, 1 avril, 2022). Pour preuve, à la suite de la question « *Est-ce que, en rentrant de l'école, vous aimez bien expliquer à vos parents ce que vous avez fait durant la journée ?* » grand nombre des enfants interrogés ont répondu « *non.* » (Enfants n°1, n°2, n°3, communication personnelle, 26 avril, 2022).

4.4.2 Quand ?

Ensuite, comme nous avons pu l'évoquer précédemment dans la partie théorique, l'absence de continuité dans les activités liées au développement durable reçues par les élèves représente un réel frein en matière **d'impact à long terme** sur ceux-ci. Alors que nous avons pu interroger deux groupes d'élèves ayant eu l'opportunité de suivre une grande partie des activités expliquées précédemment, l'un des groupes les a suivies deux ans auparavant tandis que l'autre quatre ans. De ces entretiens, un constat peut clairement être établi : la sensibilisation au développement durable se perd au fil des années si aucune activité qui y est liée ne vient raviver les souvenirs « *l'impact, il n'est pas durable.* » (Institutrice n°1, communication personnelle, 25 mars, 2022) - « *tant qu'on le nourrit il est là. Quand on arrête il n'est plus là.* » (Institutrice n°2, communication personnelle, 25 mars, 2022). Alors que le groupe d'élèves de 4^{ème} primaire a pu aborder leurs nombreux actes quotidiens allant dans le sens des activités reçues – « *moi oui, j'achète moins de trucs en plastique.* », « *par rapport au magasin (...) il y a des biscuits qui sont plus emballés, mais qui ont le même goût qu'un autre biscuit, mais qui sont moins emballés. Du coup, nous on prend l'autre biscuit.* » (Enfants n°1, communication personnelle, 26 avril, 2022) - le groupe de 6^{ème} est resté davantage évasif sur ce point, en affirmant même « *oui [on allait auprès de nos parents pour leur dire ce qu'il était préférable d'acheter] mais*

après on a arrêté. » (Enfants n°2, communication personnelle, 26 avril, 2022). C'est pourquoi nous pouvons constater que passer d'un professeur qui inculque une éducation liée au développement durable à ses élèves à un autre qui n'aborde aucune de ces activités pose un réel problème quand on se penche sur l'impact à long terme des enfants. Les enfants aussi bien sensibilisés qu'ils soient sur du court terme, voient leurs connaissances diminuer voire disparaître au cours des années.

4.4.3 Comment ?

Un constat a pu être relevé notamment, en comparant les réponses des groupes d'élèves interrogés : c'est en **mettant en place des activités liées au développement durable** qu'un impact sur l'enfant peut être observé. Alors que, comme dit antérieurement, les groupes de 4^{ème} et 6^{ème} primaires sont, à plus ou moins d'intensité, sensibilisés aux enjeux liés au développement durable, le groupe d'élèves de 5^{ème} ne pose presque aucun acte quotidien allant dans ce sens, et ce car ceux-ci n'ont pas été sensibilisés à cela dans leur éducation scolaire « *Non [il ne nous est jamais arrivé de demander à nos parents de changer leur manière de faire les choses parce que l'on avait appris quelque chose à l'école].* » (Enfants n°3, communication personnelle, 26 avril, 2022).

Un second aspect important à aborder qui permet de montrer comment il est possible d'atteindre un impact sur l'enfant suite à une sensibilisation aux enjeux du développement durable concerne la **méthodologie** utilisée pour ce faire. Comme nous avons pu le constater dans la partie théorique, l'apprentissage actif (par le jeu, la manipulation, etc.) semble être adéquat pour sensibiliser les élèves de primaire au développement durable. Concrètement, cela s'est vérifié au fil de nos entretiens, que ce soit auprès des institutrices, de la directrice, des parents ainsi que des enfants eux-mêmes : « *oui [on préfère ce type d'activités telles que le potager, la mare, le compost].* », « *Parce que l'on sort dehors, on prend le bon air et on fait sous forme de jeux.* », « *Du coup nous, ça nous amuse plus aussi.* » (Enfants n°1, communication personnelle, 26 avril, 2022) – « *Je me rappelle beaucoup plus d'activités que l'on a faites que des feuilles que l'on a faites.* » (Enfants n°2, communication personnelle, 26 avril, 2022). Selon les parents d'élèves : « *un enfant qui manipule et qui est dans un environnement extérieur est beaucoup plus réceptif qu'un enfant qui est assis sur sa chaise à fixer un tableau.* » (Maman n°1, communication personnelle, 8 avril, 2022) – « *Voilà, maintenant [mon fils] par exemple avec les fractions il a du mal. Elle a fait la recette des crêpes et les fractions, ils les faisaient comme pour rien, parce que le contexte était mis différemment. (...).* » (Papa n°1, communication personnelle, 1 avril, 2022).

En addition au fait que les enfants soient davantage sensibilisés et par conséquent, impactés lorsque les activités et les cours sont donnés d'une manière moins traditionnelle, l'impact sera également plus grand sur le parent. En effet, comme vu auparavant, les enfants n'ont pas toujours tendance à raconter ce qu'ils ont fait durant leur journée à leur parent. Néanmoins, nous avons pu constater que lorsqu'ils réalisaient des activités où le jeu, la manipulation, la vie extérieure entraient en ligne de compte, le dialogue de l'enfant vers le parent, sur celles-ci, s'accroît grandement : « *Les seuls moments où elle va me parler de ce qu'elle a fait à l'école c'est quand elle a manipulé.* » (Maman n°1, communication personnelle, 8 avril, 2022) – « *Quand ils font des activités, ils adorent et ils en parlent « on a fait ça, on a fait ça ». Ils aiment beaucoup manipuler.* » (Maman n°2, communication personnelle, 22 avril, 2022) - « *Ou alors quand on a fait quelque chose de bien dans la classe une activité ou quoi ça je vais le raconter.* » (Enfants n°2, communication personnelle, 26 avril, 2022).

5. Conseils à destination des établissements scolaires belges et du système éducatif

Après avoir pu confronter la théorie à la pratique, nous avons pu récolter assez d'informations nous permettant d'émettre différents conseils, combinables entre eux. Comme dit précédemment, ceux-ci sont destinés à des instituteurs belges, à des directeurs d'écoles ainsi qu'aux autorités régulant le système éducatif belge. Ces conseils ont pour but de rendre encore plus efficace l'acheminement vers une éducation au développement durable. Ainsi, prendre en compte ces différents points permettrait au système scolaire belge de s'améliorer en ce sens. Cela pourrait se faire notamment, en imitant les meilleures pratiques mises en place dans le système finlandais vu antérieurement afin d'espérer obtenir des résultats similaires. Cependant, à la différence des quelques suggestions de transposabilité du modèle finlandais en Belgique que nous avons pu émettre dans la partie précédente, ces nouveaux conseils permettront, au système éducatif belge, de s'améliorer sur les pratiques déjà existantes et de passer outre les différents freins que nous avons observés au fil de ce travail.

Par ailleurs, en plus des conseils qui suivront, nous suggérons aux instituteurs qui le souhaitent de parcourir notre partie « Comment sensibiliser » et « Comment intéresser » afin d'en apprendre davantage sur ces questions et de disposer d'une idée de méthodologie efficace. Ceux-ci pourront également explorer notre partie « Quelles compétences développer pour sensibiliser les enfants au développement durable ? » qui permet, notamment, d'obtenir des idées d'activités développant des compétences essentielles à acquérir chez les enfants pour éduquer au développement durable.

5.1 Etablir des échanges par correspondance

Tout d'abord, ce premier conseil est destiné à la fois aux instituteurs et aux directeurs d'établissements scolaires. Nous suggérons que deux associations, l'une belge, l'autre finlandaise - ou de tout autre pays - entrent en contact afin d'établir un relai entre les enseignants respectifs de ces deux pays. Passer par des associations permettrait in fine d'entrer en relation plus facilement avec des écoles finlandaises. L'objectif de cela serait d'établir un échange par correspondance entre les professeurs et ainsi partager leurs expériences relatives à leurs méthodes d'enseignement mais pas uniquement. Tous deux pourraient se donner des conseils, des nouvelles idées notamment basées sur les meilleures pratiques de leurs pays respectifs, une méthodologie efficace, etc. permettant ainsi aux pays d'apprendre à travers l'autre.

Concrètement, l'Education et Formation au Développement Durable ASBL est une organisation belge en charge de « *la promotion et l'intégration du développement durable (DD) et de l'éducation au développement durable (EDD) dans les structures d'éducation et de formation formelles, non-formelles et informelles, que ce soit au niveau local, régional, national ou international* » (Bonnes causes, s.d.). Celle-ci pourrait être compétente pour établir la relation entre la Belgique et d'autres pays. Par exemple, elle pourrait contacter une association finlandaise à l'instar de « l'Association des Professeurs de Français de Finlande » qui s'occupe d'organiser des formations, fournit du matériel pédagogique et propose des bourses à ses membres. Alors que des partenariats entre cette association et d'autres groupes français tels que le Ministère de l'éducation ou encore l'institut français existent déjà, d'autres pourraient être créés avec la Belgique. Si ce partenariat venait à être établi, les instituteurs auraient l'opportunité de dialoguer avec des professeurs finlandais et ainsi recevoir une panoplie de conseils relatifs à une éducation au développement durable efficace. En contrepartie, la Belgique pourrait les aider dans d'autres thèmes tels que l'apprentissage du français par exemple. Cela entrerait parfaitement dans la démarche de l'Apff en matière de promotion de « *l'enseignement et l'apprentissage de la langue française* » (Apff, s.d.). C'est pourquoi ce partenariat semble judicieux. L'avantage de cette collaboration résiderait dans la facilité linguistique que cela entraînerait. En effet, les instituteurs belges parlant uniquement le français pourraient facilement entrer en contact avec ces professeurs de français résidant en Finlande ; aucune barrière de la langue ne viendrait freiner cette démarche.

Un autre partenaire finlandais pourrait constituer le relai dans cette initiative : « le Conseil National pour l'Education finlandaise ». Ce dernier « *fournit aux enseignants et éducateurs finlandais des outils, du matériel et des informations pour l'enseignement, la planification de*

l'enseignement et le développement de leur propre expertise », ce qui le rendrait compétent pour cette initiative (Opetushallitus Utbildningsstyrelsen, s.d.). Néanmoins, cette collaboration serait plus adéquate pour les instituteurs disposant déjà de bonnes bases en anglais afin que ceux-ci puissent dialoguer dans une langue commune.

Ces deux groupes indiquent leurs points de contact directement via leurs sites internet respectifs et laissent donc l'opportunité à des associations voire même directement à des établissements scolaires de les joindre facilement afin d'établir de futurs partenariats.

5.1.1 *Quels gains espérer ?*

Ce conseil va tenter de surpasser plusieurs freins qui ont pu être mis en lumière précédemment. Premièrement, grâce à cet échange par correspondance, nous espérons pouvoir atteindre le gain suivant : **mettre en place davantage d'activités pratiques** au sein des établissements scolaires. D'après ce que nous avons pu récolter comme information, les enfants auraient plutôt tendance à préférer les activités et les cours où ceux-ci manipulent des éléments. Cette marche à suivre permet également de les motiver d'autant plus que lors de l'utilisation de méthodologie plus classique comme la prise de note d'une leçon théorique. En effet, les élèves eux-mêmes, ainsi que leurs parents ont pu nous confier que ce type d'activités plus pratiques les marquent beaucoup plus, et permettent donc, à priori, de laisser des traces sur un plus long terme qu'à l'accoutumée. Néanmoins, il semblerait que les enseignants n'aient pas toujours d'inspirations quant à des activités liées au développement durable concrètes à réaliser avec leurs élèves. C'est pourquoi, la mise en place de partenariats et donc d'échanges par correspondance avec des pays tels que la Finlande permettrait d'aller au-delà de ce frein.

Le second gain que ce conseil tente d'atteindre est la **mise en place d'activités et de cours en continu**. En effet, comme nous avons pu le découvrir, le caractère continu des activités et des cours liés au développement durable mis en place par les instituteurs est quelque chose d'essentiel afin que l'impact sur l'enfant puisse s'opérer à plus long terme. C'est pourquoi permettre que l'élève puisse à la fois suivre ce type d'activité tout au long de l'année mais aussi tout au long de sa scolarité est quelque chose de primordial. De ce fait, créer des échanges avec des pays qui sont davantage avancés en la matière permettra de comprendre la manière dont eux réussissent à surpasser ce frein.

5.2 Utiliser des ressources pédagogiques

Le deuxième conseil que nous émettons serait également destiné aux enseignants : **utiliser l'ensemble des ressources** mises à disposition pour comprendre le développement durable et

avoir des idées d'activités concrètes. Celles-ci pourraient être des articles, des bricolages, des jeux, des reportages, etc. De plus, l'un des outils pédagogiques le plus complet et facilement utilisable par des instituteurs est la « malle pédagogique ». Celle-ci contient à elle seule, des documentaires et films, des illustrations, des guides d'activités, des exemples de leçons, du matériel, etc. ; elles peuvent être virtuelles, mais également et surtout « physiques » et sont disponibles sur de nombreux thèmes liés au développement durable.

De manière pratique, différents sites internet proposant un ensemble de ressources pédagogiques existent :

- <https://www.reseau-idee.be/> : Sur ce site nous pouvons retrouver des outils pédagogiques permettant aux enseignants qui le souhaitent, de s'informer, d'obtenir des idées d'activités ainsi que du matériel adéquat ou tout autre instrument utile à une éducation au développement durable. À titre d'exemple, nous pouvons retrouver des malles pédagogiques en ligne ou les emprunter « physiquement » au Réseau IDée de Bruxelles et Namur.
- <http://enseignement.be/index.php?page=26929&navi=3516> : Cette page internet, gérée par la Fédération Wallonie Bruxelles, donne quelques exemples d'idées d'activités dans cette thématique, selon le degré et le type d'enseignement.
- <https://www.touk-touk.com/sensibiliser-les-enfants-a-lecologie/> : Ce site donne des idées globales de thématiques à aborder avec les enfants afin de les sensibiliser au développement durable.
- <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/> : Cette page web répertorie et donne de plus amples explications sur les Objectifs de Développement Durable établis par l'ONU de manière générale.
- <https://mcic.ca/uploads/public/files-sf/SF-Full-FINAL-WEB-ISBN-2021-FR.pdf> : Ce document PDF est un guide destiné aux enseignants qui souhaiteraient apprendre les Objectifs de Développement Durable à leurs élèves. Celui-ci inclut des explications de chaque objectif, des ressources pour chacun d'entre eux ainsi que des manières d'agir sur ces ODD.

Des exemples très concrets d'activités pratiques que les enseignants pourraient mettre en place avec leur classe sont les suivantes : nous pourrions imaginer initier des cours manuels ayant pour objectif l'apprentissage du bois. À titre d'exemple, l'une des constructions finirait en nichoir à oiseaux. L'idée de lancer ce type de cours basés sur l'artisanat a été bien accueilli par les personnes interviewées, que ce soit par le corps enseignant comme par les parents.

Une seconde idée, également soutenue par la plupart des parents interrogés, serait de pratiquer la classe en extérieur (similaire à celle construite à l'école d'Application de Morlanwelz) afin de rendre possible l'apprentissage au contact même de la nature.

5.2.1 *Quels gains espérer ?*

À travers ce conseil, nous voulons tout d'abord, tenter d'accroître le champ des connaissances liées au développement durable des enseignants et donc de leur permettre de **s'informer** sur ce sujet. En effet, n'ayant pas pu recevoir de formation sur ce dernier, les instituteurs se voient dans l'obligation de devoir s'informer eux-mêmes sur ce thème qui peut s'avérer parfois très vaste et complexe.

Ensuite, en leur proposant diverses idées, de sites et de ressources cela leur permettrait **d'accroître le nombre d'activités pratiques** liées au développement durable mises en place dans leur classe avec leurs élèves.

Enfin, le dernier gain que nous souhaitons atteindre serait la **mise en place d'activités en continu**, pour les mêmes raisons que celles citées auparavant.

C'est pour toutes ces raisons que proposer un recueil d'informations facilement utilisable pour sensibiliser les enfants au développement durable auprès des enseignants semble primordial, et ce afin d'aller au-delà des freins vus dans les parties précédentes.

5.3 **S'informer et se former**

Un autre conseil relatif à la formation serait destiné à la fois aux instituteurs et aux autorités belges. Celui-ci consisterait à suivre des MOOC en ligne. Ce sont des cours gratuits sous forme de capsules vidéo, proposés à tout un chacun souhaitant s'informer voire se former sur un sujet en particulier. Dans notre cas, nous proposons tout d'abord, aux enseignants volontaires de suivre des MOOC relatifs à une éducation au développement durable afin de s'informer sur le sujet. Deuxièmement, nous suggérons que certains MOOC soient proposés, par les autorités ou les professeurs, aux instituteurs pour se former, de prime à bord de manière facultative et par la suite de les rendre obligatoires. Cela serait valable non seulement pour les formations continues tout au long de leur carrière, mais également à implémenter dans le cursus scolaire des futurs enseignants. Concrètement, plusieurs plateformes proposant ces cours en ligne peuvent être proposées :

- <https://globalcitizen-learninglab.com/index.php/courses/sdgs4u-2/> : Ce site internet, encore en version préliminaire, propose à travers différents modules des explications,

connaissances, outils et compétences afin de faire évoluer ses connaissances sur les Objectifs de Développement Durable. Celui-ci est très complet et inclut des vidéos et quiz afin de rendre l'apprentissage plus interactif.

- <https://www.uved.fr/les-mooc/les-mooc-uved> : Ce site propose de nombreux MOOC allant de thèmes tels que la « biodiversité » au « Océan au cœur de l'humanité ».

5.3.1 *Quels gains espérer ?*

Grâce à ce conseil relatif à l'autoformation, les enseignants volontaires pourraient **s'informer ou se former** sur le sujet du développement durable et ainsi, pallier leur manque de connaissance et de formation relatif à ce thème.

Ensuite, si ce mode de formation se voit être imposé par les autorités belges, cela obligerait in fine, les enseignants à **se former** sur le développement durable. Le manque de formation lors de leur cursus scolaire de futurs enseignants, mais également lors de leur carrière serait ainsi comblé. En effet, comme nous avons pu le remarquer à travers la théorie mais aussi la pratique, les instituteurs ne possèdent pas encore de cours discutant du développement durable durant leur cursus et lors de leurs formations continues. Ainsi, ce manquement pourrait être la cause de nombreux freins à l'éducation au développement durable comme le manque de connaissances ou encore le manque de motivation sur le sujet.

Enfin, un dernier gain consiste, à travers ces formations d'abord facultatives, à **pousser les enseignants non encore investis** dans ce type d'éducation de s'orienter vers celle-ci. Si ces derniers ne souhaitent toujours pas se lancer dans cette démarche, l'obligation de suivre des formations qui seraient instaurées par la suite permettrait d'aller au-delà de ce frein.

5.4 Créer pour épargner

Cet avant-dernier conseil est destiné directement aux instituteurs mais également aux directeurs d'établissements scolaires. À travers celui-ci, nous conseillons aux professeurs d'instaurer régulièrement des moments « créations » avec leurs élèves. Ceux-ci pourraient se dérouler à la fin d'un cours ou d'une activité sur un thème spécifique lié au développement durable tel que la biodiversité, l'alimentation saine, le tri des déchets, etc. Les enfants seraient conscients qu'à chaque fin de module, en guise d'aboutissement, ils devraient réaliser un bricolage sur l'activité en question. Il sera préalablement expliqué aux élèves l'objectif de cette démarche et notamment que tous leurs bricolages seraient vendus à divers moments de l'année. Cela permettrait de financer d'autres projets plus importants toujours liés au développement durable.

Ceux-ci pourraient être vendus lors de différents marchés déjà organisés ou non et de la Fancy-Fair annuelle.

Ces bricolages seraient réalisés de manière continue, par des élèves allant de la 1^{ère} à la 6^{ème} primaire. Par exemple, ils fabriqueraient, avec des matériaux recyclés (brique de lait, boîtes à œufs, vieux tissus, etc.) des objets tels qu'un nichoir à oiseaux, des cache-pots ou encore des pochettes à couverts permettant d'emporter ses couverts partout et de ne pas en utiliser des jetables en plastique. Selon nous, cette initiative doit tout d'abord être proposée facultativement à tous les enseignants mais doit, par la suite être imposée par la direction de l'école afin qu'un maximum d'entre eux s'investissent. Cela pourrait s'organiser sous la forme d'une tournante ; les élèves de la 1^{ère} à la 3^{ème} primaire réaliseraient ces bricolages durant le premier quadrimestre de l'année et ceux de la 4^{ème} à 6^{ème} durant le second.

Ensuite, nous pourrions imaginer également de mettre en place une autre activité pour récolter des fonds telle que le « ramassage parrainé » se rapprochant de la célèbre « marche parrainée ». Chaque enfant irait de maison en maison afin de se faire parrainer et donc de recevoir une certaine somme d'argent. Par la suite, une marche serait réalisée avec toute la classe et l'objectif principal serait de ramasser des déchets dans la ville.

Enfin, une autre proposition toujours dans cette même ligne consisterait à organiser chaque semaine une vente d'alimentation saine par les élèves eux-mêmes. Cela s'organiserait de la manière suivante : chaque classe de 5^{ème} et 6^{ème} primaire aurait deux mois ou plus, à hauteur d'une fois par semaine, pour vendre des aliments tels que des biscuits, des fruits, des jus, etc. en guise de collation aux autres élèves. Ces produits proviendraient de petits producteurs locaux et/ou d'agriculture biologique. En matière de paiement, cela pourra fonctionner sous forme d'un abonnement annuel payé par les parents afin d'éviter que les enfants ne manipulent de l'argent.

5.4.1 Quels gains espérer ?

Ce conseil pourrait permettre d'atteindre de nombreux gains dont certains ont déjà pu être cités précédemment comme **la mise en place d'activités pratiques** et **la mise en place d'activités en continu**, tout cela en restant dans la continuité d'un apprentissage du développement durable.

Un autre gain vient s'ajouter à ceux-ci : **récolter des fonds essentiels à l'établissement scolaire**. En effet, comme vu précédemment, l'un des freins à l'éducation au développement durable est la surcharge administrative à effectuer afin d'avoir la chance de remporter un appel

à projets et donc une somme d'argent pour financer ceux-ci. Cela a comme conséquences une certaine perte de temps, mais également de motivation auprès des individus les plus impliqués. C'est pourquoi tenter de surpasser ce frein en mettant en place diverses activités ayant comme objectif de récolter des fonds pourrait représenter une avancée non négligeable dans la transition vers une éducation plus portée sur le développement durable. Il va de soi que l'ensemble des activités proposées même combinées entre elles ne pourrait pas représenter la solution miracle au manque de budget de l'école. Néanmoins, cela pourrait permettre d'améliorer ce frein à travers la constitution d'un fonds de réserve utile pour combler certains trous dans le budget sans devoir sans cesse répondre à une panoplie d'appels à projets.

5.5 Inclure des cours liés au développement durable

Ce dernier conseil est uniquement destiné aux autorités belges et est considéré comme davantage utopique par rapport aux précédents, mais reste néanmoins faisable à long terme. En effet, ici, nous suggérons que les autorités mettent en place plus de **formations liées au développement durable**. Auparavant nous avons proposé de faire cela sous forme de MOOC, cette idée est plus réalisable, car elle n'est pas uniquement dépendante de la volonté des gouvernements mais peut-être une initiative prise par les professeurs. Dans ce cas-ci, notre conseil s'axe sur le cursus global des futurs enseignants ainsi que de la construction même du programme scolaire des enfants.

Effectivement, nous conseillons, tout d'abord, aux autorités d'inclure directement au sein du cursus des futurs instituteurs des cours directement en lien avec le développement durable. Nous pourrions imaginer deux types de scénarii pour ces cours discutant du développement durable et à destination des futurs enseignants.

Le premier serait de les proposer en tant qu'option facultative. Ainsi, les autorités gèreraient cette transition vers une éducation au développement durable d'une manière plus lente et progressive.

Le deuxième scénario serait de rendre ces cours obligatoires et d'en faire un thème principal au sein du programme de ces futurs enseignants. Cette option permettrait un changement radical dans le système éducatif belge et une transition plus rapide que la précédente.

De plus, il serait opportun que les autorités adaptent également le programme scolaire primaire que doivent suivre les enseignants en y ajoutant des compétences directement en lien avec ce thème afin que ceux-ci puissent l'enseigner à leurs élèves sans contrainte.

En effet, pour rappel, dans le programme scolaire des enfants, l'Education relative à l'Environnement et au Développement durable est le seul élément prenant en compte l'éducation au développement durable. Pourtant celui-ci n'est que facultatif et peu pratiqué dans la réalité.

5.5.1 Quels gains espérer ?

À travers ce conseil, nous tentons d'atteindre plusieurs gains. Ainsi, en introduisant des compétences à acquérir en lien avec le développement durable dans le programme des élèves, le nombre **d'enfants sensibilisés** pourrait drastiquement augmenter et avoir un réel impact sur le développement durable en Belgique. De plus, cela permettrait aux instituteurs déjà dans le mouvement de ne pas se sentir freinés par le **manque de temps** dont ils disposent. En outre, cela pourrait également **pousser** voire forcer **les instituteurs réticents** à mettre en place des cours et des activités liées au développement durable.

Un autre gain, relatif à l'inclusion des cours dans le cursus des futurs enseignants, serait de permettre aux instituteurs d'avoir une **meilleure formation** initiale et continue et ainsi leur permettre de mettre en place par la suite, **plus d'activités pratiques** avec leur classe. Cela leur permettrait également d'impacter les deux autres gains découlant de la meilleure formation : une plus **grande motivation** et de plus **grandes connaissances** en la matière.

Chapitre III : Conclusion

Nous arrivons à la conclusion de ce mémoire qui, pour rappel, tente d'éclaircir la question de recherche suivante : « *Comment sensibiliser les enfants de l'enseignement primaire au développement durable à travers l'éducation scolaire belge ? : Etude de cas de l'école fondamentale d'Application de Morlanwelz* ». L'objectif de cette exploration était donc de comprendre la manière dont est organisée et peut être améliorée l'éducation au développement durable auprès d'enfants de l'enseignement primaire. Pour ce faire, nous avons pu, à travers la revue de littérature, mais également et surtout à travers l'analyse d'un cas concret, obtenir des éléments de réponses pertinents.

1. Motivation et contribution attendue

De par cette question de recherche, nous avons voulu montrer qu'inclure le développement durable au sein de cours et d'activités scolaires peut avoir un réel impact sur les enfants et indirectement leurs parents. Notre réelle motivation quant à la réalisation de ce mémoire portait sur notre volonté de provoquer des changements à différents niveaux. Nous espérons que ces recherches permettront, peut-être, à différentes parties prenantes du système scolaire belge d'ouvrir les yeux sur certains éléments essentiels à l'éducation au développement durable dans les écoles primaires. Au-delà de cela, nous désirions que ce travail puisse aider les enseignants qui aimeraient en savoir plus sur cette thématique ou qui aimeraient pouvoir améliorer leurs pratiques de celle-ci. Le but de toute cette réalisation a été de prouver l'intérêt d'éduquer les enfants dès le plus jeune âge au développement durable, et par la suite de démontrer la meilleure manière de s'atteler à cette tâche. Tout cela, afin de faire d'eux, de futurs adultes responsables et conscients de leurs impacts au sein de l'environnement qui les entoure.

2. Résultats clés de nos recherches

Au fil de ce mémoire, nous avons pu mettre l'accent sur l'importance du rôle des établissements d'enseignement fondamental dans l'éducation des enfants et notamment, dans celle liée au développement durable. En effet, les élèves, via leurs cours et les activités qui leur sont proposées reçoivent un ensemble de savoirs, complémentaires à ceux reçus au sein de la cellule familiale, qu'ils pourront mobiliser tout au long de leur vie. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes particulièrement penchées sur ceux discutant du développement durable. De cela, nous avons pu tirer grand nombre d'apprentissages, dont le plus important semble être le suivant : mettre en place des activités pour éduquer et sensibiliser les enfants à ce sujet au sein

de cet enseignement fondamental s'avère être efficace. En effet, nous avons pu remarquer une nette différence en matière d'impact entre les enfants sensibilisés à cette cause et ceux ne l'ayant pas été. Cette distinction notable a pu être mise en évidence d'après les récits des enfants eux-mêmes, leurs parents ou encore les institutrices. Ceux-ci ont pu démontrer l'évolution positive des gestes et des comportements quotidiens des enfants allant dans le sens d'une transition durable.

L'importance d'éduquer et de sensibiliser un enfant au développement durable ressort comme particulièrement essentiel, et ce pour diverses raisons. La première est, car à lui seul il possède déjà, en tant qu'enfant, quatre grands rôles dans la société : acheteur, prescripteur, catalyseur mais aussi citoyen du monde. La deuxième justification est qu'il possède toujours, de manière tantôt directe, tantôt indirecte, un impact sur son parent. Enfin, la dernière raison, sur un plus long terme, est qu'il représente le citoyen de demain, celui qui sera en charge de prendre soin de son environnement et de poser des actes de citoyens responsables.

Cependant, l'impact que nous avons pu observer sur l'enfant et découlant de l'éducation au développement durable reçue à l'école semble pouvoir évoluer de différentes manières en fonction de certains facteurs : la présence d'activités qui y sont liées, la manière dont cette éducation lui est promulguée, son environnement familial, la continuité dans l'éducation, etc.

C'est pourquoi, nous avons tenté de comprendre le meilleur moyen d'éduquer les élèves de l'enseignement primaire à cette cause et ainsi, pouvoir s'assurer de provoquer un impact optimal sur eux. C'est en faisant cela que nous avons pu répondre à la question de recherche principale qui guidait notre travail. À travers la mise en pratique et la combinaison des éléments de réponses suivants, une sensibilisation au développement durable pourrait s'avérer être efficace : mettre en place des activités pratiques avec les élèves, adapter la méthodologie des enseignants lorsqu'ils abordent ce sujet, changer les programmes scolaires pour les axer davantage sur le développement durable, former les instituteurs pour qu'ils soient aptes à sensibiliser leurs élèves à la cause, etc. Nous avons également pu relever qu'il était primordial que cela soit réalisé sur du long terme et de manière continue afin que l'impact sur les enfants soit perpétué. Selon nous, certaines de ces actions semblent non seulement plus faciles à implémenter sur un court terme, mais paraissent également prioritaires, car pouvant être à l'origine d'un impact plus conséquent chez l'enfant. Nous nous permettons donc de souligner deux pratiques qui, d'après nous, semblent être les plus efficaces : l'apprentissage actif, comme à travers le jeu par exemple, ainsi que la mise en place d'un apprentissage en continu.

Malheureusement, il est capital de garder en tête que des limites peuvent subvenir à la suite de la mise en place d'une éducation au développement durable au sein d'établissements scolaires. Connaître leur existence permettra à ceux souhaitant pratiquer ce type d'éducation de ne pas se sentir dérouterés à l'approche de l'une d'entre elles. Ces limites se situent auprès de deux des acteurs essentiels de la démarche : les enfants et les instituteurs. Concernant les enfants, les éléments suivants sont à prendre en considération : ils se déconcentrent vite, il est préférable qu'ils soient toujours actifs et il peut exister une discordance entre le discours parent-école. À propos des institutrices, celles-ci rencontrent également des limites telles que : l'absence de liberté totale causée par une volonté de respecter les valeurs inculquées par les parents, le caractère trop cadré du programme scolaire, le manque de temps, leurs connaissances limitées ou faussées, le manque de formation, etc. Ces contraintes peuvent se cumuler et même parfois découler sur d'autres ; elles sont évidemment non exhaustives.

Toutefois, nous avons à cœur de fournir aux établissements scolaires (instituteurs et directeurs) ainsi qu'aux autorités régulant le système éducatif belge, différents conseils permettant à ceux-ci de surmonter ces différentes limites. En effet, nous estimons que se parer à contrer celles-ci permettra à ces différentes parties prenantes de ne pas avoir envie d'abandonner au moindre obstacle. Pour ce faire, nous proposons différentes suggestions telles que : établir des échanges par correspondance entre des écoles finlandaises et belges, utiliser des ressources pédagogiques spécifiques, s'informer et se former au moyen de MOOC que nous conseillons, créer pour épargner avec l'aide des élèves, inclure des cours liés au développement durable au sein des programmes scolaires des instituteurs et des élèves, etc.

Globalement, nous ressortons de ce mémoire avec une idée en tête : accroître l'éducation au développement durable dans le système scolaire belge. En effet, de toute cette analyse, il a pu ressortir à nos yeux que le cas de l'école d'Application de Morlanwelz pouvait être reproduit à plus grande échelle en Belgique. Nous estimons que s'inspirer d'écoles pratiquant cette démarche est un comportement que de nombreux autres établissements devraient opérer. En effet, ce type de fonctionnement a déjà largement pu démontrer ses preuves en Finlande. Selon nous, il serait donc possible et urgent, au sein de notre pays, d'opérer de la même façon. Cela permettrait aux enfants de participer à l'avancée vers les 17 ODD et leurs cibles qui représentent, pour rappel, une transition durable pour eux et leur propre avenir.

3. Limites et perspectives

Il est nécessaire de garder à l'esprit que ce mémoire, comme tout autre, possède différentes limites.

La première est relative à notre échantillon de répondants. En effet, nous avons eu la possibilité d'interroger diverses parties prenantes. Néanmoins, celles-ci ne représentent évidemment pas l'ensemble de la population de l'école d'Application de Morlanwelz. Même si nous avons pu acquérir l'ensemble des données nécessaires à la bonne réalisation de notre objectif, nous devons garder en tête que tous les avis des acteurs concernés n'ont pas pu être récoltés. D'autres réponses, tantôt complémentaires, tantôt sous un autre angle auraient, peut-être, pu venir étayer nos propos d'une manière différente.

Ensuite, les résultats et le contenu de ce mémoire ont pu être apportés grâce à l'aide fournie par différents protagonistes, dont des experts dans le domaine du développement durable. Malheureusement, certains d'entre eux n'ayant pas pu répondre à l'appel, il semble évident que des éléments de notre analyse pourraient rester incomplets, voire manquants.

Enfin, nous sommes bien conscientes que notre mémoire, discutant de l'éducation au développement durable dans l'enseignement primaire, aborde un sujet très vaste. Au cours de ce dernier, de nombreux points ont pu être mis en lumière et nous ont permis d'avoir une vision plus globale et concrète de la réalité dans ce domaine. Néanmoins, il semble incontestable que traiter tous les éléments pertinents pour couvrir l'entièreté de ce sujet est illusoire. La quantité d'informations et d'aspects à analyser étant immense, nous nous sommes restreintes à certains points précis.

C'est pourquoi nous proposons, ici, plusieurs pistes s'apparentant à des perspectives et s'appuyant sur les dires abordés tout au long de nos recherches, pouvant faire l'objet d'autres travaux. L'une des voies qui pourrait être empruntée concerne l'impact long terme sur les enfants sensibilisés à travers des activités ou des cours liés au développement durable. Alors que nous nous sommes davantage concentrées sur le « *comment impacter* », se pencher sur ce même aspect mais avec une vision plus long terme pourrait présenter un réel intérêt. Cela pourrait se faire notamment en réalisant la même étude de cas sur l'école d'Application de Morlanwelz mais ici, en s'intéressant aux anciens élèves de celle-ci. Cela permettrait d'avoir un autre angle de vue pour constater quelles méthodes ont été les plus efficaces pour sensibiliser et conscientiser ces adolescents ou adultes sur du plus long terme.

De plus, lors de la réalisation de ce mémoire, nous avons contacté l'AGERS, puisqu'étant à l'origine d'un rapport d'évaluation concernant l'ErE-DD en Belgique datant de 2014. Notre souhait était de pouvoir obtenir une version plus actualisée de celui-ci. Malheureusement, aucune actualisation de ce dernier n'avait été mandatée par Madame la Ministre de l'Enseignement. Cependant, le nouveau référentiel de tronc commun devant sortir lors des mois d'avril ou de mai 2022 aurait, selon un employé de l'AGERS, utilisé ce rapport d'évaluation datant de 2014 en guise de base. Il existerait donc, potentiellement, de nouvelles modifications concernant l'ErE-DD dans les établissements scolaires en Belgique à la suite de la mise en place de ce nouveau référentiel. C'est pourquoi afin d'aller plus loin dans notre démarche, il serait intéressant que quelqu'un puisse étudier cette nouvelle information et tenter d'analyser les différents changements qu'elle pourrait apporter.

Pour terminer, nous avons abordé au sein de nos recherches le sujet des budgets octroyés à l'éducation nationale belge et finlandaise et avons effectué un bref comparatif entre ceux-ci. Ce dernier nous a permis de mettre en avant un élément intéressant : la part du PIB dédiée à l'éducation nationale est similaire dans les deux pays. La seule différence résiderait dans les dépenses budgétaires allouées aux redoublements dans notre pays. Il serait, dès lors, intéressant d'étudier la question de répliquabilité du modèle finlandais en Belgique sous l'angle budgétaire dans un futur travail de recherche.

Nous arrivons, ici, au terme de notre mémoire que nous ne pourrions pas clôturer autrement que par cette citation de Nelson Mandela permettant de le résumer : « *L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde* » (Mandela, s.d.).

Bibliographie

Articles scientifiques

- ✧ Aggeri, F. & Godard, O. (2006). Les entreprises et le développement durable. *Entreprises et histoire*, 45, 6-19. <https://doi.org/10.3917/eh.045.0006>
- ✧ Aknin, A., Froger, G., Geronimi, V., Méral, P. & Schembri, P. (2002). Environnement et développement - quelques réflexions autour du concept de « développement durable ». *Développement Durable ?*, 51-71. <https://doi.org/10.4000/BOOKS.IRDEDITIONS.6771>
- ✧ Alcorta, M., Constans, S. & Rouyer, V. (2017). Des enfants citoyens ou des citoyens en devenir ? Enjeux et paradoxes de l'éducation à la citoyenneté. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 41, 23-44. <https://doi.org/10.3917/rief.041.0023>
- ✧ Alessandri, G., Bridglall, B., Caprara, E., Caprara, G.V., Gerbino, M., Kanacri, B.P., Pastorelli, C., Vecchio, G. & Zuffianò, A. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 386 - 396. DOI : 10.1177/0165025414531464
- ✧ Allix-Desfautaux, E. & Makany, L. (2015). Développement durable et gestion d'une entreprise : croisements fertiles. *Management & Avenir*, 81, 15-36. <https://doi.org/10.3917/mav.081.0015>
- ✧ Auger, P., Birtchnell, T., Devinney, T. M., & Eckhardt, G. (2006). The other CSR: consumer social responsibility. *Stanford Social Innovation Review*, 4, 30-33, 35-37. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.901863>
- ✧ Ballantyne, R., Connell, S. & Fine, J. (2006). Students as catalysts of environmental change: a framework for researching intergenerational influence through environmental education. *Environmental Education Research*, 12, 413-427. DOI: 10.1080/13504620600942972
- ✧ Balsamo, A., Humbeeck, B., Lahaye, W. & Pourtois, J-P. (2007). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *La Revue des Sciences de l'éducation*, p. 649-664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- ✧ Barreau, B. & Viellard, F. (2014). L'affichage environnemental des produits de consommation courante : les conditions de la réussite. *Annales des Mines - Responsabilité et environnement*, 73, 19-22. <https://doi.org/10.3917/re.073.0019>
- ✧ Berkowitz, H. (2015). Comment une idée abstraite peut devenir un dispositif de gestion : le cas du développement durable. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 121, 41-50. <https://doi.org/10.3917/gecol.121.0041>

- ✧ Bergan, V., Goga, N., Grindheim, L., Heggen, M., Krempig, I., Sageidet, B., Utsi, T. & Lynngård, A. (2019). Children as eco-citizens?. *NorDiNa: Nordic studies in science education*, 15(4), 387-402. <https://doi.org/10.5617/nordina.6186>
- ✧ Binninger, A. & Robert, I. (2008). Consommation et développement durable: Vers une segmentation des sensibilités et des comportements. *La Revue des Sciences de Gestion*, 229, 51-59. <https://doi.org/10.3917/rsg.229.0051>
- ✧ Blanc, L., Hébel, P., Mathé, T. & Six, C. (2020). Consommer plus sobre : une tendance que la crise de la Covid-19 pourrait amplifier. *Crédoc*. N° 312 - ISSN 0295-9976
- ✧ Blanchet Cohen, N. & Di Mambro, G. (2016). L'écocitoyenneté chez les enfants : potentiel et paradoxe. *Éducation relative à l'environnement*, 13. <https://doi.org/10.4000/ere.667>
- ✧ Bonnin-De Toffoli, C. & Lazaric, N. (2013). Consommation durable et sécurité alimentaire. *Revue juridique de l'environnement*, 38, 625-635. <https://doi.org/>
- ✧ Breduillieard, P. (2013). Publicité verte et *greenwashing*. *Gestion 2000*, 30, 115-131. <https://doi.org/10.3917/g2000.306.0115>
- ✧ Brisbois, X., Gosling, P. & Rubens, L., (2011). Persuader, engager, ou les deux ? Promouvoir la volonté d'agir pour l'environnement. *Revue internationale de psychologie sociale*, 24, 103-118. <https://doi.org/>
- ✧ Brodard, F. & Reicherts, M. (2007). Comment l'enfant influence-t-il ses parents et quels sont les liens avec ses difficultés émotionnelles et comportementales ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 21, 99-123. <https://doi.org/10.3917/rief.021.0099>
- ✧ Champseix, A. (2009). L'autorité des enseignants: Un exemple de formation philosophique des professeurs stagiaires. *L'enseignement philosophique*, 59A, 61-77. <https://doi.org/10.3917/eph.593.0061>
- ✧ Charry, K. & Parguel, B. (2019). Educating children to environmental behaviours with nudges: the effectiveness of social labelling and moderating role of age. *Environmental Education Research*, 25:10, 1495-1509. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1551518>
- ✧ Claval, P. (2006). Le développement durable : stratégies descendantes et stratégies ascendantes. *Géographie, économie, société*, 8, 415-445. <https://doi.org/10.3166/ges.8.415-444>
- ✧ Cling, J., Razafindrakoto, M. & Roubaud, F. (2016). L'ODD16 sur la gouvernance et sa mesure: L'Afrique en tête. *Afrique contemporaine*, 258, 73-93. <https://doi.org/10.3917/afco.258.0073>

- ✧ Dale, A. & Newman, L. (2005). Sustainable development, education and literacy. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 6(4):351-362. DOI:[10.1108/14676370510623847](https://doi.org/10.1108/14676370510623847)
- ✧ De Ferran, F., Lallement, J. & Séré de Lanauze, G. (2021). Représentations sociales du consommateur responsable : les autres consommateurs ont-ils vraiment envie de le suivre ?. *Management & Avenir*, 125, 141-160. <https://doi.org/10.3917/mav.125.0141>
- ✧ De Milly, H. (2015). Les Objectifs de Développement Durable : éléments d'analyses et impacts possibles pour les agences d'aide. *Techniques Financières et Développement*, 121, 37-48. <https://doi.org/10.3917/tfd.121.0037>
- ✧ De Coninck, P., Marchand, A. & Walker, S. (2005). La consommation responsable : perspectives nouvelles dans les domaines de la conception de produits. *Nouvelles pratiques sociales*, 18(1), 39–56. <https://doi.org/10.7202/012195ar>
- ✧ Depret, M., Le Masne, P. & Merlin-Brogniart, C. (2009). De la responsabilité sociale des acteurs. *Marché et organisations*, 8, 13-37. <https://doi.org/10.3917/maorg.008.0013>
- ✧ Dos Santos, S., Gastineau, B. & Gérardin, H. (2016). Présentation. Des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) aux Objectifs de développement durable (ODD) : la problématique des indicateurs. *Mondes en développement*, 174, 7-14. <https://doi.org/10.3917/med.174.0007>
- ✧ Farina, M. & Pasquinelli, E. (2019). Les sciences cognitives et l'éducation de l'esprit critique : voies croisées. *Raison présente*, 210, 25-35. <https://doi.org/10.3917/rpre.210.0025>
- ✧ Filisetti, L. & Peyronie, H. (2007). Introduction. Élèves, professeurs, parents : perceptions et représentations des rôles, interactions et apprentissages scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 7-20. <https://doi.org/10.3917/lstdle.404.0007>
- ✧ François-Lecompte, A. (2009). La consommation socialement responsable : oui mais.... *Reflets et perspectives de la vie économique*, XLVIII, 89-98. <https://doi.org/10.3917/rpve.484.0089>
- ✧ Gaussot, L. (2001). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Le Carnet PSY*, 62, 22-29. <https://doi.org/10.3917/lcp.062.0022>
- ✧ Girandola, F. & Joule, R.-V. (2012). La communication engageante : aspects théoriques, résultats et perspectives. *L'Année psychologique*, 112, 115-143. <https://doi.org/10.4074/S0003503312001054>
- ✧ Girandola F. et Joule R.-V. (2008). La communication engageante. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, n°2, pp. 41-51. Disponible à l'adresse suivante : <http://RePS.psychologie-sociale.org>

- ✧ Gruber, V., Murphy, P. E., Öberseder, M., & Schlegelmilch, B. B. (2013). Consumer's perceptions of corporate social responsibility: scale development and validation. *Journal of Business Ethics*, 124(1), 101-115. doi: 10.1007/s10551-013-1787-y
- ✧ Guillen Gutierrez, E., Lammel, A. & Meunier, J. (2016). Les enfants face aux menaces environnementales : la représentation de la pollution. *Enfance*, 3, 299-313. <https://doi.org/10.4074/S0013754516003037>
- ✧ Harach, L., Kuczynski, L., Pitman, R. & Ta-Young, L. (2016). Children's Influence on Their Parent's Adult Development: Mothers' and Fathers' Receptivity to Children's Requests for Change. *Journal of Adult Development*, 23, 193–203. <https://doi.org/10.1007/s10804-016-9235-8>
- ✧ Hébel, P. & Recours, F. (2006). Les Nouvelles générations fuient la régularité. *Crédoc*. ISSN 0295-9976
- ✧ Hugon, P. (2016). Du bilan mitigé des Objectifs du Millénaire pour le développement aux difficultés de mise en œuvre des Objectifs de développement durable. *Mondes en développement*, 174, 15-32. <https://doi.org/10.3917/med.174.0015>
- ✧ Kammerer, B. (2021). La formation de la pensée critique - Un modèle à suivre. *L'école des parents*, 638, pp.44-47. <https://doi.org/10.3917/epar.638.0044>
- ✧ Kovacs, S. (2012). L'éducation au développement durable, entre agir et comprendre : étude au sein de quatre collèges français. *Revue de recherches en éducation*, pp. 225-237. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2012_num_50_1_1102
- ✧ Krohling Kunsch, M. (2017). Communication publique, soutenabilité et connexions entre le pouvoir public, société et organisations. *Communication & Organisation*, 52, 59-70. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.5664>
- ✧ Lallement, J. & Séré de Lanauze, G. (2018). Mieux comprendre l'image du consommateur responsable : de la personne idéale aux stéréotypes négatifs. *Décisions Marketing*, 90, 15-34. <https://doi.org/10.7193/DM.090.15.34>
- ✧ Lavallard, J. (2019). Génération Y : les millenials. *Raison présente*, 211, 107-115. <https://doi.org/10.3917/rpre.211.0107>
- ✧ Le Fur, R. (2018). Du développement durable à la transition : des démarches d'anticipation territoriales en recomposition. *Temporalités*, 28, 2-13. <https://doi.org/10.4000/temporalites.5270>
- ✧ Maréchal, J. (2008). Le développement durable : où en sommes-nous ?. *Géoéconomie*, 44, 5-9. <https://doi.org/10.3917/geoec.044.0005>

- ✧ Métra, M. (2013). À l'école du jeu. *L'école des parents*, 605, 32-33. <https://doi.org/10.3917/epar.605.0032>
- ✧ Moulins, J. & Toti, J. (2015). Comment mesurer les comportements de consommation éthique ?. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 18,4, 21-42. <https://doi.org/10.3917/rimhe.018.0021>
- ✧ Patru, R. (2014). Sensibiliser pour un engagement plus fort de nos concitoyens en faveur de l'environnement. *Pour*, 223, 109-121. <https://doi.org/10.3917/pour.223.0109>
- ✧ Peter Bentsen, Erik Mygind & Thomas B. Randrup (2009) Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37:1, 29-44
- ✧ Prado, M. (2004). École maternelle : éduquer ou encadrer ?. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. <https://doi.org/10.3917/lett.057.0107>
- ✧ Rodhain, A. (2013). « J'aimerais bien, mais j'ai point... » : exploration des écarts entre attitude et comportement en consommation alternative. *Management & Avenir*, 61, 50-69. <https://doi.org/10.3917/mav.061.0050>
- ✧ Rose, L., Kovarski, K., Caetta, F. & Chokron, S. (2020). Développement du comportement prosocial et de l'altruisme chez l'enfant. *Revue de neuropsychologie*, 12, 335-340. <https://doi.org/10.1684/nrp.2020.0600>
- ✧ Rumpala, Y. (2009). La « consommation durable » comme nouvelle phase d'une gouvernementalisation de la consommation. *Revue française de science politique*, 59, 967-996. <https://doi.org/10.3917/rfsp.595.0967>
- ✧ Saint-Luc, F. (2009). Éducation et formation des enseignants en Finlande : la place des pédagogies actives et coopératives. *Spécificités*, 2, 217-230. <https://doi.org/10.3917/spec.002.0217>
- ✧ Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, 198, 179-185. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>
- ✧ Sutter, C. (2009). Finance et développement durable. *Idées économiques et sociales*, 156, 14-22. <https://doi.org/10.3917/idee.156.0014>
- ✧ Turkieltaub, S. (2011). Le modèle finlandais, la solution contre le décrochage scolaire ?. *Journal du droit des jeunes*, 310, 37-45. <https://doi.org/10.3917/jdj.310.0037>

Articles de magazine

- ✧ Kaizen. (2013). L'éducation à la finlandaise. Récupéré de <https://kaizen-magazine.com/article/les-secrets-de-leducation-a-la-finlandaise-chaque-eleve-est-important/>
- ✧ Réseau Idée. (2013). Eduquer à l'environnement dans le primaire. *Symbioses*, 1(2241). Récupéré de http://environnement.wallonie.be/publi/education/sy_primaire.pdf

Colloques, congrès et conférences

- ✧ Bennani, B. & Saad, H. (2018). La perception et les motivations des consommateurs envers les produits verts. In Edition spéciale 3^e Congrès de l'Association Marocaine de Marketing. Congrès présenté à l'Université Hassan II de Casablanca. Récupéré de <https://revues.imist.ma/index.php/PNMReview/article/view/16058/8949>
- ✧ Bessières, D. (2017). Communication publique environnementale : le rôle moteur de l'État. Conférence présentée à l'Université de Rennes. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01833015/document>
- ✧ Hubin, J-P. (s.d.). Comment l'institution scolaire peut-elle soutenir les pratiques d'ErE DD (L'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable) à L'école ? Récupéré de <https://www.assises-ere.be/4jours/index-files/Discours-AGERS.pdf>

Cours

- ✧ Vas, A. (2019). *Stratégie d'entreprise*. Course slides, Université Catholique de Louvain, Mons.

Document audio-visuel

- ✧ Gruslin, M. & UVED. (2017). *Éducation au développement durable : ce que disent les programmes scolaires en Belgique* [Vidéo]. Récupéré de <https://www.uved.fr/fiche/ressource/education-au-developpement-durable-ce-que-disent-les-programmes-scolaires-en-belgique>

Mémoires - Thèses

- ✧ Dumont, E. (2017). *L'impact de la responsabilité sociétale des enseignes alimentaires belges sur la confiance du consommateur et le capital de marque de l'enseigne*. (Thèse de Master, UCLouvain). Récupéré de <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:8520>

- ✧ Gaci, A. (2018). *Développer la compétence critique des élèves en sciences au cycle 3*. (Thèse de Master, Université Toulouse Jean Jaurès). Récupéré de <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02139406/document>
- ✧ Gallier, M. (2020). *Entre phénomènes de mode et nouvelles tendances de consommation : quels impacts pour la restauration à Genève ?* (Travail de Bachelor, Haute Ecole de Gestion de Genève). Récupéré de <http://doc.rero.ch/record/329989/files/GALLIER-MELODIE-RENDU-AOU20.pdf>
- ✧ Maryvonne Dussaux. L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants. . Education. Université Paris Descartes. Faculté des sciences humaines et sociales., 2011. Français. fftel-01242575f
- ✧ Moreau, M. (2008). *L'enfant consommateur est-il une proie facile ?* (Thèse de Master, INSEEC Business School). Récupéré de https://www.memoireonline.com/07/08/1358/1-enfant-consommateur-est-il-une-proie-facile.html#_Toc201916665
- ✧ Plazy, F. (2010). *Education au développement durable à l'école primaire*. (Thèse de Master, Université Joseph Fourier). Récupéré de <https://docplayer.fr/3017010-Education-au-developpement-durable-a-l-ecole-primaire.html>

Ouvrages

- ✧ Amégan, S. (1995). *Pour une pédagogie active et créative* (2^{ème} éd.). Presses de l'Université du Québec.
<https://books.google.be/books?id=flJL3cSnmjwC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- ✧ Brunel, S. (2010). Introduction. Dans : Sylvie Brunel éd., *Le développement durable* (pp. 5-8). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- ✧ Chabrol, C. & Radu, M. (2008). *Psychologie de la communication et de la persuasion : Théories et applications* (1^{ère} éd.). Edition De Boeck.
<https://books.google.be/books?id=pqx8nduLjpUC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- ✧ Darpy, D. & Guillard, V. (2020). 12. Les caractéristiques socio-économiques du consommateur. Dans : D. Darpy & V. Guillard (Dir), *Comportements du consommateur: Tous les principes et outils à connaître* (pp. 349-378). Paris: Dunod.
- ✧ Decety, J. (2015). *Current Opinion in Behavioral Sciences* (3^{ème} éd.).
<https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2014.12.001>

- ✧ Defays, J. (2018). Conclusion. À vous de jouer !. Dans : , J. Defays, *Enseigner le français - Langue étrangère et seconde: Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures* (pp. 313-316). Wavre: Mardaga.
- ✧ Didier Courbet, Marie-Pierre Fourquet-Courbet, Françoise Bernard, Robert-Vincent Joule. Communication persuasive et communication engageante pour la santé Favoriser des comportements sains avec les médias, Internet et les serious games . Nathalie Blanc. Nathalie Blanc (dir.), *Publicité et Santé : des liaisons dangereuses ? Le point de vue de la psychologie*, Paris : ed. In Press, coll. Concept Psy. *Publicité et Santé : des liaisons dangereuses ? Le point de vue de la psychologie.* , In Press, 2013. ffsic_01076750f
- ✧ Dubuisson-Quellier, S. (2018). Chapitre 2. Consommation et respect de l'environnement. Dans : , S. Dubuisson-Quellier, *La consommation engagée* (pp. 31-50). Paris: Presses de Sciences Po.
- ✧ Dujarier, M. (2014). 6. Le consommateur « roi » au service de l'entreprise. Dans : M. Dujarier, *Le travail du consommateur: De Mac Do à eBay : comment nous coproduisons ce que nous achetons* (pp. 137-153). Paris: La Découverte.
- ✧ Durkheim, E. (1922), *Éducation et sociologie*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968, 121 pp. Première édition: 1922. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.due.edu1>
- ✧ Fabienne Michelik. La communication engageante : effets sur les dimensions cognitives et comportementales. Psychologie. Université de Franche-Comté, 2011. Français. ffNNT : 2011BESA1002ff. fftel00840255f
- ✧ Herpin, N. & Verger, D. (2008). Introduction. Dans : Nicolas Herpin éd., *Consommation et modes de vie en France: Une approche économique et sociologique sur un demi-siècle* (pp. 5-7). Paris: La Découverte.
- ✧ Jacquet, P. & Tubiana, L. (2006). 1. La définition et les approches du développement durable. Dans : Pierre Jacquet éd., *Regards sur la Terre 2007. L'annuel du développement durable: Énergie et changements climatiques* (pp. 248-248). Paris: Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.jacqu.2006.01.0248>
- ✧ Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité*. Dans : Educagri éd., *Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. ISSN 1629-5552
- ✧ Lipietz, A. (1993). 2 - Écologie et démocratie. Dans : A. Lipietz, *Vert espérance: L'avenir de l'écologie politique* (pp. 20-30). Paris: La Découverte.
- ✧ Mayer, M. & Tschapka, J. (2008). *Impliquer les jeunes dans le développement durable*. <https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/230/Impliquer%20les%20jeunes.pdf>

- ✧ Mietzner, D. (2009). *Strategische Vorausschau und Szenarioanalysen*.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-8349-8382-4.pdf>
- ✧ Organisation des Nations Unies pour l'éducation. (2012). *Education for Sustainable Development Sourcebook*.
https://inee.org/system/files/resources/Education_pour_le_developpement_durable.pdf
- ✧ Ottavi, D. (2016). Jean Piaget (1896-1980): Le développement de l'intelligence de l'enfant. Dans : Nicolas Journet éd., *Les grands penseurs des Sciences Humaines* (pp. 83-86). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.journ.2016.01.0083>
- ✧ Piaget, J. (1998). *De la pédagogie*. Edition Odile Jacob.
<https://books.google.be/books?id=YSUTDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- ✧ Robert, P. (2016). La formation des enseignants : l'exemple finlandais. Dans : Martine Fournier éd., *Éduquer et Former: Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 393-399). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0393>
- ✧ Thiry, A. & Lellouche, Y. (2018). Chapitre 3. Stratégies d'apprentissage. Dans : , A. Thiry & Y. Lellouche (Dir), *Apprendre à apprendre avec la PNL: Les stratégies PNL d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire* (pp. 37-39). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- ✧ Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles: Éditions Quæ.
- ✧ Plaisance, É. & Vergnaud, G. (2012). IV. La psychologie de l'éducation. Dans : Éric Plaisance éd., *Les sciences de l'éducation* (pp. 43-58). Paris: La Découverte.
- ✧ Raveaud, M. (2015). *De l'enfant au citoyen : La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Presses Universitaires de France
- ✧ Zaccai, E. (2011). Chapitre V. Développement durable et questions sociales. Dans : E. Zaccai, *25 ans de développement durable, et après* (pp. 177-217). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Rapports

- ✧ ADEME. (2019). *Les représentations sociales du changement climatique*. Récupéré de <https://presse.ademe.fr/2019/12/barometre-les-francais-placent-lenvironnement-pour-la-premiere-fois-en-haut-de-la-liste-de-leurs-preoccupations.html?hilit=avis+citoyen+environnement>

- ✧ AEFO. (s.d.). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. Récupéré de edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/a_ecoutepartie1.pdf
- ✧ c *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*. Récupéré de <https://www.assises-ere.be/matinee-multiacteurs/index-pdf/Rapport-inspection-01-juillet-2014.pdf>
- ✧ Ahvenharju, S., Bröckl, M., Oja, L., Pathan, A. & Raivio, T. (2013). *Kansallisten kestävää kehitystä edistävien kasvatuksen ja koulutuksen strategioiden toimeenpanon arviointi*. Récupéré de <https://www.ym.fi/download/noname/%7B7A0AC771-670C-48B8-B7F8-8FB0B173236F%7D/78365>
- ✧ Aknin, L., De Neve, J-E., Helliwell, J., Layard, R., Sachs, J. & Wang, S. (2021). *World Happiness Report*. Récupéré de <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2021/WHR+21.pdf>
- ✧ American Psychological association. (2015). *Top 20 principles from psychology for pre-k-12 teaching and learning*. Récupéré de <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf>
- ✧ André Tricot. (2017). Les contraintes spécifiques des apprentissages scolaires. Psychologie et Education, AFPEN, 2017. fahal-01628833f
- ✧ Baltic 21. (2002). *An Agenda 21 for Education in the Baltic Sea Region – Baltic 21^E*. Récupéré de <http://www.hu2.se/hu2old/Baltic21E.pdf>
- ✧ Baye, A., Dachet, D., Galand, B., Lafontaine, D. & Monseur, C. (2019). *Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire*. Récupéré de http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/cahiers_aspe_redoublement.pdf
- ✧ Boll, T., Faber, T. & Franz-Balsen, A. (décembre 2011). *Apprendre le développement durable - agir pour l'avenir*. Récupéré de https://bne.lu/wp-content/uploads/2017/02/strategie_dev_durable.pdf
- ✧ Boulonne, S., Gault, G., Moati, P. & Varlin, V. (2021). *Observatoire de la consommation responsable*. Récupéré de https://bo.citeo.com/sites/default/files/2021-01/LObSoCo_CITEO_Observatoire-de-la-consommation-responsable_ANALYSE-DETAILLEE.pdf
- ✧ Carosin, E. & Demeuse, M. (2018). *Rapport d'évaluation final pour des apprentissages savants et aventureux*. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01962598>
- ✧ Chamberland, G. & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Récupéré de https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/539_9782760521247.pdf

- ∴ Chotte, J-L. (s.d.). *Prendre en compte les interactions entre ODD : un gage de succès pour l'agriculture.* Récupéré de https://www.uved.fr/fileadmin/user_upload/Documents/pdf/Transcriptions/MOOC_UVE_D_ODD_Chotte.pdf
- ∴ Ceseq. (2011). *Etude sur l'éducation et la formation des adultes au développement durable.* Récupéré de https://www.cesep.be/PDF/ETUDES/PRATIQUE/Education_formation_adultes_developpement_durable.pdf
- ∴ Commission Européenne. (2019). *Eurobaromètre spécial 501 : Attitudes des citoyens européens à l'égard de l'environnement.* <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2257>
- ∴ CRIOC. (2007). *Consommation durable : Quel rôle pour le consommateur ?* Récupéré de https://www.belspo.be/belspo/organisation/Publ/pub_ostc/OA/brochOA20_fr.pdf
- ∴ CRIOC. (2010). *Le jeune, prescripteur d'achat.* Récupéré de http://www.agripres.be/_STUDIOEMMA_UPLOADS/downloads/4842fr.pdf
- ∴ Djegham, Y., El Boudamoussi, S., Rousselet, D., Tremblay, P., Verhaeghe, J-C. & Wolfs, J-L. (2006). *Education au développement durable - Pourquoi? Comment?* Récupéré de http://www.belspo.be/belspo/organisation/publ/pub_ostc/OA/OA04guide_fr.pdf
- ∴ Edge, A., Stokes, E. & West, A. (2001). *L'éducation environnementale dans les systèmes éducatifs de l'Union européenne.* Récupéré de https://ec.europa.eu/environment/archives/youth/original/pdf/envedu_fr.pdf
- ∴ Faolex. (s.d.). *Première stratégie wallonne du développement durable.* Récupéré de <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/bel197120.pdf>
- ∴ Finlex. (1998). *Basic Education Act.* Récupéré de <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- ∴ Girandola, F. & Souchet, L. (2014). *Sensibiliser pour engager: Associer psychologie sociale et sensibilisation pour un changement durable des comportements en réponse aux défis écologiques. Guide méthodologique et pratique.* Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/315821674_Sensibiliser_pour_engager_Associer_psychologie_sociale_et_sensibilisation_pour_un_changement_durable_des_comportements_en_reponse_aux_defis_ecologiques_Guide_methodologique_et_pratique
- ∴ Graner, M. & Giordan, A. (2019). *L'éducation à l'environnement et au développement durable.* Récupéré de http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier_ecole_ddurable.pdf#page=50

- ✧ Huisingh, D. (2006). *New challenges in education for sustainable development*. Récupéré de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10098-006-0034-y.pdf>
- ✧ Institut national de recherche pédagogique. (2004). *Education à l'environnement et au développement durable*. Récupéré de http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DS-Veille/Dossier_EEDD.pdf
- ✧ INTOSAI. (2004). *Développement durable : rôle des institutions supérieures de contrôle*. Récupéré de https://www.environmental-auditing.org/media/2891/fre04pu_guidesusdevsairole.pdf
- ✧ Kosunen, S., Kyllonen, M., & Meirieu, P. (s.d.). *Pédagogie : existe-t'il un modèle scandinave ?* Récupéré de https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Ecoles-deurope/04_Focus_Finlande.pdf
- ✧ Mayer, M. & Tschapka, J. (2008). *Impliquer les jeunes dans le développement durable*. Récupéré de <https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/230/Impliquer%20les%20jeunes.pdf>
- ✧ Meirieu, P. (2020). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Récupéré de <https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>
- ✧ Ministère de l'éducation. (2006). *Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa*. Récupéré de <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80144/tr06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ✧ Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (s.d.). *Education au développement durable*. Récupéré de <https://eduscol.education.fr/media/5239/download>
- ✧ Ministry of Education and Culture. (s.d.). *Aperçu du système éducatif finlandais*. Récupéré de https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/160267_apercu_du_systeme_educatif_finlandais.pdf
- ✧ Nations Unies. (2019). *Rapport mondial sur le développement durable. Le futur c'est maintenant*. Récupéré de https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/26935French_DESA2019_Global_Sustainable_Development_Report_WEB.pdf
- ✧ Nations Unies. (2020). *Rapport sur les objectifs de développement durable*. Récupéré de https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_French.pdf

- ✧ Ostrom, E. (1990). *Governing the commons. The evolution of institutions for collective action*. Cambridge, Cambridge University Press, Massachusetts
- ✧ Pellaud, F. (2019). *Quels objectifs pour une éducation en vue d'un développement durable ?* Récupéré de https://doc.rero.ch/record/328864/files/objectifs_edd_ecolechangerdecap_pellaud_2019.pdf
- ✧ Pollet, D. (2018). *Les meilleurs vendeurs ? Les enfants !*. Récupéré de <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2018/12/10-15-enfant-prescripteur-DP3.pdf>
- ✧ Ratava, P. (2010). *L'intégration de l'éducation au développement durable dans l'enseignement du FLE en Finlande*. Récupéré de <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23262/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201004221553.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ✧ Robert, P. (s.d.). *L'éducation en Finlande : les secrets d'une étonnante réussite*. Récupéré de <https://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>
- ✧ Sahlberg, P. (2012). *Education : « L'autonomie, voilà le secret de l'école finlandaise »*. Récupéré de <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2012/12/Le-Livre-review-2012.pdf>
- ✧ Service d'information du Gouvernement. (2017). *Les nouveaux indicateurs de richesse*. Récupéré de https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2018/02/indicateur_d_e_richesses_2017-v11.pdf#page=50
- ✧ SGI. (Septembre 2013-A). *L'ErE DD dans le système éducatif en FWB. Quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux*. Récupéré de <http://www.enseignement.be/index.php?page=26969&navi=3553>
- ✧ SPW. (2020). *Où en est la Wallonie par rapport aux objectifs de développement durable ?*. Récupéré de https://developpementdurable.wallonie.be/sites/dd/files/2019-12/SPW%20-%20Rapport%20indicateurs%20ODD-def_0.pdf
- ✧ UFAPEC. (2009). *L'enfant sur-consommateur*. Récupéré de <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2009/12-enfant-consommateur.pdf>
- ✧ ULB. (2006). *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*. Récupéré de <https://www2.ulb.ac.be/facs/sse/img/pratiques.pdf>
- ✧ UNECE. (s.d.). *“Good practice” in education for sustainable development in the unece region*. Récupéré de

https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/GoodPractices/Submissions/Countries/Finland/Ministry%20of%20Education/BALTIC21%20EDUCATION%20SECTOR_e.pdf

- ✧ UNESCO. (2008). *Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable*. Récupéré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154093_fre
- ✧ UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- ✧ Von Wachter. (2017). *L'éducation au développement durable en Europe*. Récupéré de https://www.transition-europe.eu/sites/default/files/publications/files/na-2017-edd-europe_0.pdf

Sites internet

- ✧ Actu Environnement. (s.d.). *Organisation Mondiale de la Santé (OMS)*. Récupéré de https://www.actu-environnement.com/ae/dictionnaire_environnement/definition/organisation_mondiale_de_la_sante_oms.php4
- ✧ Agenda2030. (s.d.). *Comprendre les interactions*. Récupéré de https://www.agenda-2030.fr/plugins-dist/theme_agenda2030/beta/index.html
- ✧ Allociné. (s.d.). *Une vérité qui dérange*. Récupéré de https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=111289.html
- ✧ Alloprof. (s.d.). *L'intervention des Etats en environnement*. Récupéré de <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/monde-contemporain/l-intervention-des-etats-h1907>
- ✧ Apff, (s.d.). *Association*. Récupéré de <https://apff.fi/association/>
- ✧ Asvorsa. (16 novembre 2018). *Multi-littératie*. Récupéré de <https://www.asvorsa.com/2018/11/16/multi-litt%C3%A9ratie/#:~:text=d%C3%A9finition,Statistique%20Canada%2C%202000%2C%20p.>
- ✧ AUF. (s.d.). *Les « rosaces » pour comprendre l'interconnexion des ODD entre eux*. Récupéré de <https://actif.auf.org/outils/les-rosaces-pour-le-croisement-des-odd/>
- ✧ Beauvois, J-L. & Joule, R-B. (01 mars 2014). *La psychologie de l'engagement. Pour la science*. Récupéré de <https://www.pourlascience.fr/sd/psychologie/la-psychologie-de-l-engagement-5445.php>

- ✧ Belon Laitinen, M-Z. (28 mai 2021). *Le système éducatif et l'enseignement en Finlande*. ASFE. Récupéré de <https://alliancesolidaire.org/2021/05/28/le-systeme-educatif-en-finlande/>
- ✧ Bienenseigner. (10 janvier 2021). *Les 7 rôles de l'enseignant en classe*. Récupéré de <https://www.bienenseigner.com/les-7-role-de-lenseignant-en-classe/>
- ✧ Bonnes causes. (s.d.). *Organisation*. Récupéré de <https://www.bonnescauses.be/organisation/?id=0552537041#:~:text=L'association%20a%20pour%20mission,%2C%20r%C3%A9gional%2C%20national%20ou%20international>
- ✧ Boulho, R. (02 décembre 2019). *Être un bon élève, un jeu d'enfant pour les finlandais*. Libération. Récupéré de https://www.liberation.fr/france/2019/12/02/etre-bon-eleve-un-jeu-d-enfant-pour-les-finlandais_1766900/
- ✧ Bruxelles Environnement. (Décembre 2011). *Impact de l'alimentation sur l'environnement*. Récupéré de <https://environnement.brussels/lenvironnement-etat-des-lieux/en-detail/environnement-pour-une-ville-durable/impact-de-l'alimentation>
- ✧ Bruxelles Environnement. (s.d.). *Eco-School Bruxelles*. Récupéré de <http://www.ecoschools.be/bruxelles/>
- ✧ CECF. (2021). *Formation volontaire*. Récupéré de <https://www.cecf.be/refeos/wp-content/uploads/2021/07/2021.07.06.Formation.volontaire.2021-2022.pdf>
- ✧ CIRÉ. (s.d.). *L'enseignement maternel, primaire et secondaire*. Vivre En Belgique. Récupéré de <https://www.vivreenbelgique.be/3-l-enseignement/l-enseignement-maternel-primaire-et-secondaire>
- ✧ Commission Européenne. (26 mars 2021-A). *Belgique-Communauté-française : Enseignement primaire*. Récupéré de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/primary-education-5_fr
- ✧ Commission Européenne. (26 janvier 2022). *Belgique-Communauté-française : Organisation de l'enseignement primaire*. Récupéré de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-primary-education-5_fr
- ✧ Commission Européenne. (3 mars 2020). *Nouvelle enquête Eurobaromètre: Protéger l'environnement et le climat est important pour plus de 90 % des citoyens européens*. Récupéré de https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/IP_20_331
- ✧ Commission Européenne. (6 décembre 2021-B). *Organisation et gouvernance*. Récupéré de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/belgium-french-community/organisation-and-governance_en

- ✧ Condorcet. (s.d.). *Bachelier – instituteur primaire*. Récupéré de <https://www.condorcet.be/instituteur-primaire/programme/instituteur-primaire-milieu-de-cycle.html>
- ✧ Cone. (2015). *Cone communications/ebiquity: global CSR study*. Récupéré de <https://goo.gl/LFvFnG>
- ✧ Crédoc. (s.d.). *Qui sommes-nous ?* Récupéré de <https://www.credoc.fr/a-propos/presentation>
- ✧ CRIE. (s.d.). *Ecole du dehors*. Récupéré de <https://www.criesthubert.be/ecole-du-dehors/>
- ✧ Delbeuck, C. (s.d.). *Le développement durable, réalité ou utopie*. Les Cahiers du Développement Durable. Récupéré de <http://les.cahiers-developpement-durable.be/avertissements/>
- ✧ Drouin, C. (01 novembre 2018). *Rôles de l'élève, de l'enseignant et du 3^e enseignant – Observer, échanger, répéter !* Le Centre franco. Récupéré de <https://www.lecentrefranco.ca/educroles-de-leleve-de-lenseignant-3e-enseignant-observer-echanger-repeter/>
- ✧ Duraiappah, A. (s.d.). *La bienveillance est-elle le secret pour réaliser les objectifs de développement durable ?*. Nations Unies. Récupéré de <https://www.un.org/fr/chronique-onu/la-bienveillance-est-elle-le-secret-pour-r%C3%A9aliser-les-objectifs-de-d%C3%A9veloppement#:~:text=La%20compassion%2C%20comme%20l'empathie,du%20d%C3%A9veloppement%20des%20comportements%20prosociaux.>
- ✧ Economie. (4 avril 2019). *Vision et engagements de la Belgique sur l'économie durable*. Récupéré de <https://economie.fgov.be/fr/themes/entreprises/economie-durable/vision-et-engagements-de-la>
- ✧ EDF ENR. (s.d.). *Grenelle de l'environnement*. Récupéré de <https://www.edfenr.com/lexique/grenelle-de-lenvironnement/>
- ✧ Elliott, S. (12 février 2021). *Une approche globale de l'enseignement des objectifs de développement durable de l'ONU*. Récupéré de <https://www.edcan.ca/articles/une-approche-globale-de-lenseignement-des-objectifs-de-developpement-durable-de-lonu/?lang=fr>
- ✧ Engie. (16 août 2021). *Pays scandinaves : ces bonnes idées écologiques à leur piquer*. Récupéré de <https://particuliers.engie.fr/pourquoi-choisir-engie/conseils-transition-energetique/conseils-solutions-innovantes/idee-ecologique-pays-scandinaves.html>

- ✧ Express. (3 juillet 2018). *7 raisons pour lesquelles la Finlande a le meilleur système éducatif*. Business AM. Récupéré de <https://fr.businessam.be/7-raisons-pour-lesquelles-la-finlande-le-meilleur-systeme-educatif/>
- ✧ FCD. (2019). *Les nouveaux modes de consommation*. Récupéré de https://www.fcd.fr/media/filer_public/db/0b/db0b8fe3-5d6c-4afb-93b5-b6c76c0ab629/fiche_pedagogique_fcd-les_nouveaux_modes_de_consommation.pdf
- ✧ Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.-A). *Socles de compétences – éducation à la citoyenneté*. Récupéré de <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=2950>
- ✧ Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.-B). *ERE DD : Cadre légal*. Récupéré de <http://www.enseignement.be/index.php?page=26935&navi=3522>
- ✧ Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.-C). *L'organisation générale de l'enseignement*. Récupéré de <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667>
- ✧ Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.-D). *Evaluations externes internationales – PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves)*. Récupéré de <http://www.enseignement.be/index.php?page=26997>
- ✧ Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.-E). *Les études pour devenir enseignant*. Récupéré de <http://www.enseignement.be/index.php?page=26826#primaire>
- ✧ Fenouillet, F. (10 août 2012). *La motivation, moteur de l'apprentissage*. Récupéré de <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/apprentissage/la-motivation-moteur-de-l-apprentissage-6911.php>
- ✧ Feron, J. (2019). *Faire de la coéducation parents-enseignant dans les écoles ? L'expérience du projet Tandem*. UFAPEC Récupéré de <https://www.ufapec.be/nos-analyses/3219-coeducation-tandem.html>
- ✧ Fjarraud. (27 octobre 2015). *École : est-ce vraiment mieux ailleurs ?* L'Expresso. Récupéré de <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2015/10/27102015article635815274069444906.aspx#:~:text=Jean%20Cassou%20souligne%20les%20points,de%20l'enseignement%20professionnel%2C%20mixit%C3%A9>
- ✧ Françoise Bernard, Communication engageante. Publicationnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. Mis en ligne le 04 septembre 2018. Récupéré de <http://publicationnaire.huma-num.fr/notice/communication-engageante/>.
- ✧ FUB. (s.d.). *Der Szenariotrichter sagt mehr als viele Worte*. Récupéré de <https://www.umweltbildung.at/praxismaterial/der-szenariotrichter-sagt-mehr-als-viele-worte/>

- ∴ Galio, P. (2018). *Impact de notre consommation sur l'environnement, une vaste étude fait le point*. The Conversation. Récupéré de <https://theconversation.com/impact-de-notre-consommation-sur-lenvironnement-une-vaste-etude-fait-le-point-103931>
- ∴ Global Compact. (s.d.). *Les 17 objectifs de développement durable et leurs 169 cibles*. Récupéré de <https://www.globalcompact-france.org/documents/les-17-objectifs-de-developpement-durable-et-leurs-169-cibles-89>
- ∴ GreenPeace. (8 février 2021). *Casse sociale et greenwashing : à Grandpuits, Total fait du sale*. Récupéré de <https://www.greenpeace.fr/casse-sociale-et-greenwashing-a-grandpuits-total-fait-du-sale/>
- ∴ Grootaers, D. (décembre 2014). *Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun*. Le Grain. Récupéré de http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=466:les-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun&catid=9&Itemid=103
- ∴ Groupe crédit agricole. (s.d.). *Environnement des affaires : les consommateurs*. Récupéré de <https://international.groupecreditagricole.com/fr/accompagnement-a-l-international/finlande/faire-affaires>
- ∴ Gwendoline, D. (7 octobre 2019). *L'écologie n'est pas une matière scolaire en Belgique: comment font ces 3 écoles pour quand même en parler?*. RTL Info. Récupéré de <https://www.rtl.be/info/belgique/societe/l-ecologie-doit-elle-etre-enseinee-des-l-ecole-primaire-ce-sont-des-questions-que-les-enfants-se-posent--1155816.aspx>
- ∴ Heinderyckx, S. (06 mars 2019). *Le redoublement en Belgique: trop fréquent et inefficace*. RTBF. Récupéré de [rtbf.be/article/le-redoublement-en-belgique-trop-frequent-et-inefficace-10162958](https://www.rtf.be/article/le-redoublement-en-belgique-trop-frequent-et-inefficace-10162958)
- ∴ Helha. (s.d.). *Instituteur-trice primaire : Contenu des cours*. Récupéré de <https://www.helha.be/etude/education/instituteurtrice-primaire/braine-le-comte-instituteurtrice-primaire/programme-des-cours-9/>
- ∴ Houssonlogue, D & Schimdt, J-P. (Juin 2021). *Redoublement : la fédération Wallonie-Bruxelles toujours championne*. Récupéré de <https://www.ufapec.be/nos-analyses/0721-redoublement.html#:~:text=A%2015%20ans%2C%20un%20enfant,10%20%25%20de%20son%20budget%20enseignement%E2%80%A6>
- ∴ Insee. (28 janvier 2021). *Produit intérieur brut aux prix du marché / PIB*. Récupéré de <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1365#:~:text=Le%20produit%20int%C3%A9rieur%20brut%20aux,production%20des%20unit%C3%A9s%20productrices%20r%C3%A9sidentes.>

- ∴ La Libre. (02 décembre 2021). *La formation des instituteurs et régents passe de trois à quatre ans dès 2022.* Récupéré de <https://www.lalibre.be/belgique/enseignement/2021/12/02/la-formation-des-instituteurs-et-regents-passe-de-trois-a-quatre-ans-des-2022-VFHD26TZW5ERTBTL25NXRHWYCM/#:~:text=Le%20Parlement%20de%20la%20F%20%C3%A9d%20%C3%A9ration,ans%20d%20%C3%A8s%20l'ann%C3%A9e%20prochaine.>
- ∴ Larousse. (s.d.-A). *Circulaire.* Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/circulaire/16147>
- ∴ Larousse. (s.d.-B). *Ethique* Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9thique/31388>
- ∴ Larousse. (s.d.-C). *Ingérence.* Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ing%C3%A9rence/43065>
- ∴ Larousse. (s.d.-D). *Transversal.* Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/transversal/79245#:~:text=%EE%A0%AC%20transversal%2C%20transversale%2C%20transversaux&text=1.,une%20autre%20voie%20plus%20importante.>
- ∴ LegiSocial. (s.d.). *OIT : Organisation Internationale du Travail.* Récupéré de <https://www.legisocial.fr/definition-oit-organisation-internationale-du-travail.html>
- ∴ Lehrerinnenfortbildung. (s.d.). *Szenario-Technik.* Récupéré de https://lehrerfortbildung-bw.de/st_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/methoden_a_z/szenario/
- ∴ Lex, J-M. (2009). *Pourquoi éduquer et former au développement durable ? Entre urgence, défi et opportunité.* La Ligue. Récupéré de <https://ligue-enseignement.be/pourquoi-eduquer-et-former-au-developpement-durable-entre-urgence-defi-et-opportunite/>
- ∴ L'International de l'Education. (13 décembre 2017). *Finlande: Le rôle d'un système éducatif de qualité reconnu lors des célébrations du centenaire du pays.* Récupéré de <https://www.ei-ie.org/fr/item/22251:finland-role-of-quality-education-system-acknowledged-during-celebrations-of-countrys-centenary>
- ∴ Lories, B. (2011). *Quel est le rôle des parents dans la motivation à apprendre ?* UFAPEC. Récupéré de <https://www.ufapec.be/nos-analyses/2911-motivation-parents.html>
- ∴ Maingain, A. (16 janvier 2020). *Pour une approche didactique de l'interdisciplinarité.* Chemins d'écoles. Récupéré de <https://www.chemins-d-ecoles.be/l/pour-une-approche-didactique-de-linterdisciplinarite/>
- ∴ Mandela, N. (s.d.) *Citations Education.* Le Parisien. Récupéré de <https://citation-celebre.leparisien.fr/citation/education>

- ✧ Masure, M. (23 octobre 2018). *L'école finlandaise, un modèle pour la Belgique ? La Ligue*. Récupéré de <https://ligue-enseignement.be/lecole-finlandaise-un-modele-pour-la-belgique/>
- ✧ Metelec, F. (12 mars 2018). *Société : une opinion de plus en plus sensible à l'environnement*. Vie Publique. Récupéré de <https://www.vie-publique.fr/en-bref/19866-une-opinion-de-plus-en-plus-sensible-lenvironnement>
- ✧ Ministère de l'Economie, Des Finances et de la Relance. (28 mars 2019). *La consommation*. Récupéré de <https://www.economie.gouv.fr/facileco/consommation#>
- ✧ Moor, D. (22 mai 2019). *L'école finlandaise, les clés de la réussite. Un modèle transposable en France ?* Académie de Versailles. Récupéré de <https://creg.ac-versailles.fr/l-ecole-finlandaise-les-cles-de-la-reussite-un-modele-transposable-en-france>
- ✧ Nations Unies. (s.d.-A). *17 objectifs pour sauver le monde*. Récupéré de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>
- ✧ Nations Unies. (s.d.-B). *UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*. Récupéré de <https://www.un.org/youthenvoy/fr/2013/08/unesco-organisation-nations-unies-leducation-science-culture/#:~:text=Contactez%20notre%20Bureau-,UNESCO%3A%20Organisation%20des%20Nations%20Unies%20pour%20l'%C3%A9ducation%2C,la%20science%20et%20la%20culture>
- ✧ Nations Unies. (s.d.-C). *Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. Récupéré de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>
- ✧ Normand, R. (13 novembre 2018-A). *Finlande : quand les enseignants définissent et gèrent eux-mêmes les programmes scolaires*. Récupéré de <https://www.cfcpe-edu.org/finlande-quand-les-enseignants-definissent-et-gerent-eux-memes-les-programmes-scolaires/>
- ✧ Novethic. (s.d.). *Activisme actionnarial*. Récupéré de <https://www.novethic.fr/lexique/detail/activisme-actionnarial.html>
- ✧ Occitanie coopération. (2019). *Consommation et productions responsables*. Récupéré de <https://www.oc-cooperation.org/objectif-developpement-durable/consommation-et-productions-responsables/>
- ✧ Office québécois de la langue française. (2020). *Consommation de masse*. Récupéré de https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8389670
- ✧ Olivier, M-F. & Reveyzaz, N. (2016). *Une définition de l'interdisciplinarité*. Canopé. Récupéré de <https://www.reseau-canope.fr/notice/une-definition-de>

[linterdisciplinarite.html#:~:text=%2DL'interdisciplinarit%C3%A9%20est%20une%20d%C3%A9marche,notion%20ou%20construire%20un%20apprentissage](#)

- ✧ ONU. (s.d.). *ODD16 - Promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et ouvertes aux fins du développement durable*. Récupéré de <https://www.agenda-2030.fr/17-objectifs-de-developpement-durable/article/odd16-promouvoir-l-avenement-de-societes-pacifiques-et-ouvertes-aux-fins-du>
- ✧ Opetushallitus Utbildningsstyrelsen. (s.d.). *Opettajille ja kasvattajille*. Récupéré de <https://www.oph.fi/fi/opettajille>
- ✧ Pedagotheque. (s.d.). *Qu'est-ce-que la pédagogie active ?* Récupéré de <https://pedagotheque.enpc.fr/2016/05/04/quest-ce-que-la-pedagogie-active/>
- ✧ PNUD. (2021-A). *Objectifs de développement durable*. Récupéré de <https://www1.undp.org/content/undp/fr/home/sustainable-development-goals.html>
- ✧ PNUD. (2021-B). *Objectifs de développement durable : Historique*. Récupéré de <https://www1.undp.org/content/undp/fr/home/sustainable-development-goals/background.html>
- ✧ Province de Hainaut. (s.d.). *Ecole fondamentale provinciale d'Application de Morlanwelz*. Récupéré de <https://www.etudierenhainaut.be/ecole-fondamentale-provinciale-application-morlanwelz.html>
- ✧ Rauhala, T. (2020). *Pour de nombreux finlandais, le développement durable est un choix évident*. Voici la Finlande. Récupéré de <https://finland.fi/fr/vie-amp-societe/pour-de-nombreux-finlandais-le-developpement-durable-est-un-choix-evident/#:~:text=L'%C3%A9ducation%20%C3%A0%20l'environnement,de%20sensibiliser%20au%20gaspillage%20alimentaire>
- ✧ SGI. (2013-B). *ERE DD : FICHES D'ACTIVITÉS Fondamental ordinaire - Cycle 5-8*. Récupéré de <http://enseignement.be/index.php?page=26963&navi=0&navi=3546>
- ✧ Smale, A. (s.d.). *Les ODD et leur signification*. Nations Unies. Récupéré de <https://www.un.org/fr/chronicle/article/les-odd-et-leur-signification>
- ✧ SPW. (2012). *Ener'jeunes - Présentation des projets "Énergie 2011-2012" des Conseils Communaux des enfants*. Récupéré de <https://energie.wallonie.be/servlet/Repository/projet-enerjeunes-2012-bd-3.pdf?ID=23228>
- ✧ UNESCO. (s.d.). *Education en vue du développement durable*. Récupéré de <https://fr.unesco.org/content/%C3%A9ducation-vue-du-d%C3%A9veloppement-durable>
- ✧ Unicef. (25 septembre 2015). *Les objectifs de développement durable*. Récupéré de <https://www.unicef.fr/dossier/objectifs-de-developpement-durable-odd>

- ✧ Van Kempen, J-L. (2008). *Le système scolaire finlandais : un exemple à suivre ?* UFAPEC. Récupéré de <https://www.ufapec.be/nos-analyses/1408-systeme-scolaire-finlandais.html>
- ✧ Versele, M. (01 mai 2016). *L'apprentissage par le jeu*. La Ligue. Récupéré de <https://ligue-enseignement.be/lapprentissage-par-le-jeu/>
- ✧ Vidal. (7 août 2009). *Comment un enfant apprend-il ?* Récupéré de <https://www.vidal.fr/sante/enfants/developpement/comment-apprendre.html>
- ✧ Vihreä lippu. (s.d.-A). *Drapeau vert*. Récupéré de <https://vihrealippu.fi/vihrealippu/>
- ✧ Vihreä lippu. (s.d.-B). *Modèle de fonctionnement*. Récupéré de <https://vihrealippu.fi/projekti/>
- ✧ Wallonie-Bruxelles Enseignement. (s.d.). *L'organisation de l'enseignement en Wallonie et à Bruxelles*. Récupéré de <https://www.wbe.be/wbe/wbe-pouvoir-organisateur/les-reseaux-denseignement-en-wallonie-et-a-bruxelles/>
- ✧ Warren, J. (13 décembre 2010). *Environnement, Social et Economique : les 3 piliers du Développement Durable*. Greenmaterials. Récupéré de <https://www.greenmaterials.fr/environnement-social-et-economique-les-3-piliers-du-developpement-durable/>
- ✧ WBE. (s.d.). *L'organisation de l'enseignement en Wallonie et à Bruxelles*. Récupéré de <https://www.wbe.be/wbe/wbe-pouvoir-organisateur/les-reseaux-denseignement-en-wallonie-et-a-bruxelles/>
- ✧ Wordpress. (17 mars 2015). *Le système éducatif finlandais*. Récupéré de <https://clemenceenfinlande.wordpress.com/2015/03/17/le-systeme-educatif-finlandais/>

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Louvain School of Management

Place des Doyens, 1 bte L2.01.01, 1348 Louvain-la-Neuve
Boulevard Emile Devreux 6, 6000 Charleroi, Belgique
Chaussée de Binche 151, 7000 Mons, Belgique

www.uclouvain.be/lsm