



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique

Service général de l'Inspection

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

AGERS, juin 2014

Ce rapport a été rédigé par une équipe d'inspectrices et d'inspecteurs composée comme suit :

Pour l'Inspection de l'enseignement fondamental :

Mme PIROTTE Sylvie, inspectrice pour l'enseignement maternel ;  
M. DERACHE Michel, inspecteur pour l'enseignement primaire ;  
M. LENGELE Pierre, inspecteur pour l'enseignement primaire.

Pour l'Inspection de l'enseignement secondaire :

Mme ALIBRANDI Caterina, inspectrice pour le cours d'histoire ;  
Mme CHANDELLE Sandra, inspectrice pour le cours de sciences économiques ;  
Mme DERAMEE Catherine, inspectrice pour le cours de géographie ;  
Mme SCHELLINGS Martine, inspectrice pour le cours de sciences ;  
M. ADAM Stéphane, inspecteur pour le cours d'histoire ;  
M. FOSCHI Claudio, inspecteur pour le cours de géographie ;  
M. JACQUES Guy-Michel, inspecteur pour le cours de sciences.

Pour le service général d'Inspection, Monsieur DELFOSE Philippe, inspecteur coordonnateur de l'enseignement secondaire ordinaire.

Cette équipe a bénéficié de la collaboration de Mme VAN den BERG Joëlle, secrétaire générale du Réseau IDée.

## Avant-propos

---

Depuis le *Décret « Missions »* (1997), l'ErE-DD (Éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable) trouve implicitement sa place dans les missions prioritaires de l'école, en particulier dans celle de « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* ». De plus, elle doit figurer dans les rapports d'activités liés au projet d'établissement des écoles.

L'ErE-DD apparaît aussi, de manière plus ou moins explicite, dans le *Décret « Citoyenneté »* (2007) et dans certains référentiels inter-réseaux de compétences.

Durant les années 2000, tant les acteurs de terrain que les différentes entités fédérées expriment le besoin de mener une réflexion sur la situation de l'ErE-DD dans notre système éducatif. Un projet d'Assises de l'ErE-DD se dessine alors progressivement à l'initiative des Ministres de l'Environnement de la Wallonie et de la Région Bruxelles-Capitale, avec le soutien de la Ministre de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce projet est également appuyé par le Comité de pilotage créé dans le cadre de l'Accord de Coopération en ErE-DD entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et les Régions wallonne et bruxelloise.

Ces Assises débutent le 14 octobre 2010 par une journée de lancement institutionnelle et se clôturent le 29 avril 2011 par des engagements traduits en six objectifs, déclinés chacun en actions. Entre ces deux moments, se déroule un vaste processus participatif rythmé par de nombreuses initiatives : sondage auprès des enseignants, auprès des animateurs en ErE-DD, rencontres, groupes de travail, réunions de coordination...

Parmi les engagements pris au terme des Assises, plusieurs d'entre eux impliquent l'AGERS (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique). De plus, l'objectif n° 3 concerne tout particulièrement le Service général d'Inspection, à savoir : « *Travailler à partir des référentiels inter-réseaux de compétences* ».

Cet objectif s'opérationnalise en diverses actions, les deux principales étant « *identifier les portes d'entrée Éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable dans les référentiels inter-réseaux de compétences* » et « *évaluer des pratiques d'ErE-DD dans les écoles et émettre des recommandations* ».

Répondant à la demande de Madame la Ministre Marie-Dominique SIMONET, la première de ces deux actions s'est clôturée en juin 2013. Un groupe de travail, composé d'une trentaine d'inspecteurs, associé à des responsables pédagogiques du Réseau IDée et à quelques experts étrangers, a réalisé une brochure intitulée « *L'Éducation relative à l'Environnement et au développement Durable dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles : quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux* ».

Cette brochure, composée d'un cadre théorique construit autour de trois outils, a été diffusée auprès des établissements scolaires. Ce cadre théorique a ensuite servi de support à la conception d'une centaine de fiches illustrant concrètement des portes d'entrée possibles de l'ErE-DD dans les pratiques scolaires. La brochure et les fiches sont à présent téléchargeables sur le site [www.enseignement.be/ere](http://www.enseignement.be/ere). À titre informatif, plus de 20 000 téléchargements (19 391 fiches et 972 brochures) ont été effectués entre novembre 2013 et mai 2014.

S'inscrivant toujours dans le cadre de la demande de Madame la Ministre, l'action « *évaluer des pratiques d'ErE-DD dans les écoles et émettre des recommandations* » s'est étendue d'octobre 2013 à mai 2014. Elle est l'objet de ce présent rapport. Avant d'en développer les différents points, la partie suivante décrit la méthodologie d'investigation mise en œuvre.

## Introduction

---

En septembre 2013, se constitue au sein du Service général d'Inspection l'équipe chargée d'évaluer les pratiques d'ErE-DD dans les établissements de l'enseignement obligatoire, ordinaire et spécialisé. Elle est composée de trente-deux inspecteurs (quatorze de l'enseignement fondamental ordinaire, seize de l'enseignement secondaire ordinaire ainsi que deux collègues de l'Inspection de l'enseignement spécialisé) et deux inspecteurs coordonnateurs.

D'octobre à décembre, une partie de cette équipe a mis au point un dispositif et a conçu les documents permettant de recueillir et transmettre le plus efficacement possible les différentes pratiques relevées durant les investigations : informations qualitatives (canevas d'investigation et modèle de note de synthèse) et quantitatives (tableau de données).

Entre janvier et fin-avril 2014, dans le cadre des missions d'évaluation du niveau des études, cent cinquante-cinq établissements retenus de manière aléatoire ont fait l'objet d'une visite d'Inspection ciblant spécifiquement l'ErE-DD.

Lors d'un premier contact, les inspecteurs ont rencontré les directions en vue de leur présenter la mission, de clarifier éventuellement le concept d'environnement et de planifier avec elles la suite des visites. Il incombait ensuite aux chefs d'établissement d'informer l'ensemble des enseignants, d'identifier dans leur école les acteurs de l'ErE-DD et de sélectionner les activités qui seraient présentées à l'Inspection. Ces activités, quelle que soit leur ampleur, ont constitué le matériau de base des investigations du Service général d'Inspection.

Durant la mission, l'Inspection s'est entretenue avec les porteurs des quatre à cinq activités d'ErE-DD retenues. Elle a analysé les productions et les documents présentés et a éventuellement fourni aux enseignants des informations complémentaires, notamment au départ de la brochure de l'AGERS et des fiches illustrant des portes d'entrée de l'ErE-DD dans les référentiels.

Enfin, au terme de la mission, une note de synthèse a systématiquement été transmise au Chef d'établissement ou au Pouvoir organisateur. Elle décrivait les faits observés et proposait, le cas échéant, suggestions et conseils.

Le présent rapport développe, en fonction des critères et indicateurs du canevas d'investigation, les principaux éléments relevés lors de la mission et se conclut par quelques recommandations.

## Chapitre I – Description de l'échantillon

### Établissements et pratiques ErE-DD

L'échantillon propose un balayage de l'enseignement fondamental et secondaire (cf. tableau ci-dessous). S'il est relativement bien représentatif des différents réseaux, l'analyse des activités menée dans les pages qui suivent ne fait pas ressortir de différences significatives entre eux en termes de pratiques en ErE-DD.

Description de l'échantillon								
	<i>Fondamental</i>				<i>Secondaire</i>			
Nombre total d'établissements en FWB	1860				643			
Nombre d'établissements visités	79 dont 5 de l'enseignement spécialisé				76 dont 4 de l'enseignement spécialisé			
Répartition par réseau	FWB	OS	LS	LNC	FWB	OS	LS	LNC
	8	36	35	0	23	11	36	1
Nombre d'activités inventoriées	193				242			

La grande majorité des établissements visités (85 %) pratiquent des activités d'ErE-DD. Parfois même, une sélection a été nécessaire parmi l'ensemble de celles qui ont été proposées. En effet, l'option prise par le groupe d'inspecteurs de limiter ses investigations à un maximum de 5 activités par école a conduit à ne pas prendre en considération de nombreux projets initiés par les équipes éducatives. À l'inverse, 15 % des établissements visités déclarent ne pas faire d'ErE-DD. Sans doute faut-il y voir, dans certains cas, une mauvaise compréhension du concept d'environnement alors même qu'on pratique l'ErE-DD dans les classes et qu'elle figure explicitement dans certains référentiels. Dans d'autres cas, la situation particulière de l'établissement (situation géographique : « on est déjà en pleine nature », gestion de problèmes spécifiques : discipline, milieu défavorisé, gestion de groupe...) conduit actuellement à ne pas prendre en compte l'ErE-DD dans les priorités. Notons que ces mêmes arguments constituent ailleurs un élément moteur.

### Projet d'établissements et ErE-DD

Près de 50 % des établissements visités intègrent l'ErE-DD dans leur projet d'établissement. Dans certains cas, elle est au centre de ce projet et en constitue le moteur. Elle prend alors appui sur une réflexion des différents acteurs et débouche sur des actions concrètes et cohérentes. Dans ces établissements, le travail en équipe, la coordination, l'appel à des opérateurs extérieurs renforcent cette priorité. Dans d'autres cas, bien que mentionnée dans le projet d'établissement, l'ErE-DD ne se traduit pas ou peu par des actions concrètes. Enfin, l'ErE-DD existe dans des écoles sans être pour autant mentionnée dans le projet d'établissement ; l'y intégrer servirait d'incitateur pour toute l'équipe éducative. De plus, les activités menées en ErE-DD conduisent parfois à réorienter le projet d'établissement.

### Moyens spécifiques pour l'ErE-DD

Il apparaît clairement que le rôle des directions est prépondérant dans la mise en œuvre des projets ErE-DD. Les chefs d'établissement constituent les personnes de référence (voir chapitre II) au même titre que les chefs d'atelier dans l'enseignement secondaire qualifiant. La mobilisation des moyens spécifiques est caractéristique de la structure et du fonctionnement propres à chaque niveau d'enseignement. Les distinctions observées quant à l'importance relative des moyens mobilisés se ventilent comme suit :

- en termes de capital périodes ou de NTPP (périodes de cours organisées), seul l'enseignement secondaire, à raison d'une fois sur huit dans l'échantillon, mobilise ces moyens ;

- en termes de concertation, les 60 périodes annuelles obligatoires dans l'enseignement fondamental permettent une présence importante de l'ErE-DD dans les échanges (40 % de l'échantillon). Néanmoins, cette concertation se décline plus dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet concret que dans une réflexion de fond. Dans l'enseignement secondaire, de par son organisation, la concertation ou la coordination relative à l'ErE-DD relève fréquemment du bénévolat et est bien moins présente (14 % de l'échantillon) ;
- en termes d'aménagement de locaux et/ou de sites, si le pourcentage est anecdotique dans le fondamental, il apparaît de manière plus importante dans le secondaire. Ceci est vraisemblablement dû à la présence de sections qualifiantes et à la taille plus importante des établissements, donc de leurs moyens ;
- en termes de financement, quel que soit le niveau d'enseignement, on relève qu'un tiers des établissements consacre un certain budget à la mise en œuvre de projets ErE-DD.

## Chapitre II – Caractéristiques des activités

### Nombre, ampleur et variété des activités ErE-DD

La mission menée par l'Inspection a permis d'analyser 435 activités d'ErE-DD : 193 dans l'enseignement fondamental, 242 dans l'enseignement secondaire. Elles étaient pour 90 % d'entre elles déjà réalisées ou en cours de réalisation lors de la visite dans l'établissement. La variété des initiatives se mesure entre autres à leur durée : de l'activité de quelques minutes intégrée dans une leçon, à celle conçue sur le moyen ou le long terme.

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 %

Comme l'indique le tableau ci-dessus, les projets se développant sur le long terme sont largement privilégiés puisque 48 % des activités dans le fondamental et 52 % dans le secondaire s'étendent sur une année scolaire complète. Parmi ces activités, on distinguera celles conçues comme un projet d'envergure rythmé par ses étapes successives de celles qui présentent dans la vie scolaire un caractère récurrent ou une attention répétée de jour en jour pour une problématique environnementale (tri des déchets dans la classe, alimentation saine...).

L'analyse menée dans le cadre de cette enquête repose essentiellement sur des entretiens avec les enseignants promoteurs des activités et sur l'observation de leurs productions. En effet, tous ont eu à cœur de montrer de nombreuses réalisations concrètes : affiches, maquettes, publications, réalisations matérielles (hôtel à insectes, nichoirs, éoliennes, meubles...), aménagements d'espaces (potager, sentier didactique...), objets d'art en matériaux recyclés (figurines, lampes, vêtements...), audit énergétique... On soulignera à ce sujet que dans l'enseignement fondamental, les cahiers d'élèves ne constituent qu'une part très limitée des nombreux témoignages que les enseignants nous ont présentés. Au secondaire, cette proportion est sensiblement supérieure. Il faut y voir l'incidence du respect des programmes quand ceux-ci abordent des contenus obligatoires explicitement orientés vers l'ErE-DD et qui doivent donc être traduits dans les cahiers des élèves. Néanmoins, à ce niveau d'enseignement également, les traces concrètes de réalisation sont omniprésentes et dominent l'échantillon. Signe que, dans les écoles, l'ErE-DD se vit !

Dans l'enseignement fondamental, la majorité des activités (66 %) dépasse le seul niveau de la classe. Elles s'étendent régulièrement à plusieurs titulaires, voire à l'école entière (34 %). Quant à l'enseignement secondaire, sa structure et son fonctionnement orientent naturellement les enseignants à entreprendre des démarches plus individuelles : près d'une activité sur deux est le fait d'un seul professeur dans une ou plusieurs de ses classes. On notera cependant que la représentation du professeur du secondaire isolé, seul dans sa classe, doit être nuancée puisque ce niveau d'enseignement présente aussi un nombre équivalent d'activités impliquant plusieurs professeurs, voire l'ensemble de l'équipe pédagogique et les élèves de l'école entière. Dans tous les cas, on ne peut que souligner la place primordiale qu'occupe l'initiative individuelle dans l'émergence de projets ou d'activités d'ErE-DD, que ce soit celle des enseignants ou celle des directions qui les soutiennent ou les initient (voir chapitre III).

### ErE-DD et disciplines scolaires

L'implication des disciplines dans les activités d'ErE-DD est également le reflet de la structure et de l'organisation pédagogique des deux niveaux d'enseignement. En effet, dans le fondamental, c'est habituellement un seul instituteur qui dans sa classe aborde de nombreuses disciplines alors que dans le secondaire, les enseignants ont en charge une seule discipline dans plusieurs classes. Cela se traduit

immanquablement dans les chiffres enregistrés lors des investigations : l'interdisciplinarité ou la pluridisciplinarité apparaissent plus naturellement dans le fondamental que dans le secondaire.

En effet, 72 % des activités des classes maternelles et primaires impliquent plus d'une discipline (telles qu'identifiées dans les Socles de compétences). En outre, 55 % des activités sont portées par un seul enseignant. On notera donc que si la pluridisciplinarité est importante, elle est cependant très souvent assumée par un seul enseignant au sein de sa classe. Dans le peloton de tête des disciplines concernées par ces différents projets, on retrouve dans l'ordre : l'éveil scientifique, le français, l'éveil historique et géographique puis les mathématiques. On peut s'étonner que l'éveil artistique et l'éveil par la technologie soient si peu présents, ils se retrouvent en fin de liste.

Dans les classes du secondaire, ce sont 53 % des activités qui engagent plusieurs disciplines et donc plusieurs professeurs. Qu'elles soient traitées en pluridisciplinarité ou seules, ce sont les sciences qui arrivent en tête des branches concernées. Elles sont suivies des sciences humaines — prises au sens large du terme — et des cours philosophiques. Très logiquement, ce classement est le reflet des préconceptions du grand public à propos de l'environnement. C'est, en effet, sa composante écologique, et donc scientifique, qui est évoquée le plus souvent lorsqu'on y fait allusion (voir Chapitre IV).

L'analyse des résultats de l'enquête met en évidence que ce sont aussi les professeurs de sciences qui sont le plus souvent, non seulement les initiateurs d'activités ErE-DD, mais aussi leurs principaux moteurs. Ils y trouvent assurément plusieurs sujets concrets et intéressants qui apportent du sens à leur enseignement et motivent les élèves ; leurs cours s'en trouvent ainsi valorisés aux yeux des jeunes.

Dans la formation commune de l'enseignement qualifiant, ce sont à nouveau les sciences qui sont principalement citées. Dans la formation qualifiante, de nombreux cours techniques et de pratique professionnelle les suivent de près. C'est le cas de multiples options (hôtellerie, construction, coiffure...) qui, par leurs activités concrètes en lien direct avec le profil de formation et les gestes du métier, constituent des portes d'entrée idéales pour les projets ErE-DD. Ces derniers semblent par ailleurs nettement favorisés par le travail en équipe des professeurs, incontournable dans ces options.

Parmi les cours spéciaux, les arts plastiques sont très souvent sollicités, ils constituent des médias privilégiés pour témoigner des activités d'ErE-DD. En effet, nombreux sont les témoignages artistiques qui ont été montrés aux inspecteurs comme réalisations concrètes des activités. On peut s'étonner par contre de ne pas trouver plus fréquemment l'éducation physique parmi les disciplines relevées alors qu'elle fait partie du tronc commun durant toute la durée du cursus scolaire.

### **ErE-DD et programmes disciplinaires**

Pour l'enseignement fondamental, les Socles de compétences mentionnent clairement l'environnement dans l'éveil et la formation géographique (interactions hommes-espace) ainsi que dans l'éveil et l'initiation scientifique (les hommes et l'environnement). Les principaux programmes reprennent dès lors ces directives, mais sous des formes diverses. On y trouve ainsi des suggestions telles que : « réfléchir sur ses actions et sur sa façon de vivre, évaluer les conséquences de ses actes sur l'environnement » ou encore « agir de façon responsable pour protéger le milieu naturel, considérer que la vie des animaux, des plantes est précieuse et agir en conséquence » ou enfin « observer, expliquer la façon dont l'homme s'adapte au milieu et aménage son environnement ».

Les disciplines principalement concernées au fondamental sont donc logiquement les disciplines d'éveil, mais le français et les mathématiques y sont souvent associés. Le caractère généraliste de l'enseignant du fondamental favorise incontestablement les liens entre les disciplines.

Les activités menées sont tantôt en lien direct avec les référentiels, tantôt conduites dans une perspective de projets plus globaux intégrant peu ou prou les disciplines explicitement développées tout en y intégrant d'autres portes d'entrée moins explicitement orientées ErE-DD mais y faisant tout autant appel.

Les disciplines principalement concernées par les activités ErE-DD dans le secondaire sont celles dont le programme présente des contenus naturellement orientés vers l'ErE-DD (sciences, géographie, sciences économiques et sociales, cours philosophiques). Les activités menées sont alors en lien direct avec les référentiels, elles les actualisent et leur donnent du sens. Pour d'autres cours, l'ErE-DD n'est pas explicitement citée dans les programmes, mais elle constitue un tel tremplin de sensibilisation et de motivation que des



activités se conçoivent tout naturellement (cours techniques et de pratique professionnelle). Le dernier cas de figure se retrouve dans les cours pour lesquels l'ErE-DD n'est qu'un support, voire un prétexte, à l'apprentissage des savoirs, savoir-faire et compétences disciplinaires. C'est le cas des leçons de langues modernes durant lesquelles sont lus des articles, écoutées des bandes sonores et écrits des textes portant sur une problématique environnementale.

### **Enseignement spécialisé et ErE-DD**

Dans les écoles d'enseignement spécialisé, les activités ErE-DD sont autant d'opportunités pour construire une estime de soi, affirmer la confiance en soi et développer des apprentissages favorisant toutes les formes d'autonomie (psychologique, comportementale, cognitive et affective). Les élèves de ces établissements souffrent encore trop souvent d'une mauvaise image d'eux-mêmes : leur parcours scolaire est jalonné d'échecs et de deuils émotionnels tant pour eux que pour leurs parents. Apprendre à entretenir et réparer un vélo, puis apprendre à rouler à vélo, réaliser un potager en s'intéressant aussi aux principes d'une alimentation saine, envisager le recyclage des déchets de façon globale pour valoriser des métiers et des formations accessibles à tous, dédramatiser le milieu médical et comprendre la maladie pour des élèves hospitalisés à court, moyen ou long terme (type 5)... sont autant d'exemples démontrant l'importance des activités ErE-DD dans l'enseignement spécialisé, tant pour l'accès aux savoirs, qu'aux savoir-faire et, surtout, aux savoir-être.

Les activités d'ErE-DD mettent les élèves en contact étroit avec la société réelle. Que ce soit au travers d'expositions sur l'environnement ou la réalisation de mobilier urbain à partir d'objets de récupération, par exemple. L'image, positive, qu'ils reçoivent en retour des gens du quartier, de la commune, est particulièrement valorisante. En permettant à ces élèves de s'ouvrir en tant qu'acteurs au monde environnant, l'ErE-DD peut changer radicalement le regard du monde sur la différence.

### **Intervenants internes et externes**

L'ampleur et la durée des activités, le caractère multiforme et l'ambition de certains projets amènent naturellement leurs initiateurs à faire appel au soutien d'intervenants internes ou externes à l'école. Quel que soit le niveau d'enseignement, on peut estimer que c'est le cas pour 50 % des activités analysées.

En interne, les intervenants privilégiés sont, dans l'ordre de leur importance, les directions des établissements, citées presque systématiquement, le personnel ouvrier et les auxiliaires d'éducation. Apparaissent plus sporadiquement, mais de manière tout aussi déterminante dans le soutien qu'ils apportent aux activités, les associations de parents et le personnel des CPMS. Notons également au rang de ces intervenants internes, d'autres élèves de l'école que ceux visés directement par l'activité et qui y jouent un rôle de soutien logistique ou technique (sections de l'enseignement qualifiant), voire d'animation (des élèves de classes supérieures initient ou animent des activités destinées aux plus jeunes).

L'appel à des intervenants externes à l'école apparaît également de manière très régulière : leur rôle est souligné dans 73 % des activités dans le fondamental et dans 50 % des cas dans le secondaire.

Dans l'enseignement fondamental, les intervenants institutionnels ou les associations dédiées à l'environnement prédominent. Pour ces interventions, l'analyse menée par l'Inspection a permis d'identifier deux cas de figure distincts. Soit le projet est né dans l'école et c'est l'équipe pédagogique qui, ayant déterminé ses besoins, fait appel aux ressources proposées par ces intervenants, soit c'est la sollicitation de ces intervenants externes qui est à l'origine du projet. Dans ce dernier cas, il est parfois difficile de distinguer si les activités menées répondent à un réel besoin ou à une opportunité. Enfin, il convient de souligner pour ce niveau d'enseignement, l'importance des interventions externes d'origine privée (30 %) : aide bénévole des parents, soutien d'indépendants (commerçants, artisans ou producteurs locaux), des PME...

Dans le secondaire, les associations les plus fréquemment citées sont OXFAM, COREN, les CRIE et GOOD PLANET. On retrouve également une forte occurrence d'intervenants institutionnels où prédominent les communes ou les intercommunales (tri et recyclage des déchets). Au niveau régional, les enseignants promoteurs d'activités ErE-DD soulignent aussi les initiatives et le dynamisme de la Région Bruxelles-Capitale. Paradoxalement, ils évoquent de manière beaucoup plus discrète la Région Wallonne alors qu'elle subventionne pourtant de nombreuses associations.

Tant dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire, les interventions externes concernent principalement l'aide matérielle (40 %) et l'animation des classes (38 %). Le volet formation des enseignants, par contre, n'est mentionné que dans 10 % des cas dans le fondamental et 20 % dans le secondaire.

Enfin, les enseignants appuient leur démarche sur une importante recherche documentaire dont l'origine se répartit de manière équilibrée entre la documentation personnelle, les recherches effectuées sur le net et la documentation reçue des associations ou des institutions.

## Chapitre III – Plans d’action

### Caractéristiques des initiateurs des projets ErE-DD

Les initiateurs de projets rencontrés dans le cadre de cette enquête présentent des profils différents ; cependant, trois d’entre eux émergent :

- ❖ le professeur écocitoyen qui lance un projet ErE-DD pour convaincre ses élèves,
- ❖ le professeur, soucieux de rendre une séquence d’apprentissage concrète et motivante, qui trouve dans l’ErE-DD la porte d’entrée lui permettant d’atteindre cet objectif,
- ❖ le professeur qui fait de l’ErE-DD spontanément sans en faire un objectif en soi.

Certains professeurs intègrent de façon poussée l’ErE-DD à leur pratique quotidienne.

Quand les enseignants ne sont pas à l’initiative des projets d’ErE-DD, ce sont alors principalement les élèves qui les lancent, les enseignants les encadrant par la suite.

### Éléments déclencheurs

Fréquence des principaux éléments déclencheurs des projets ErE-DD selon les niveaux d’enseignement			
<i>Enseignement fondamental</i>		<i>Enseignement secondaire</i>	
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 %

Ce tableau montre l’importance de l’initiative personnelle des enseignants dans le déclenchement des projets d’ErE-DD qui sont d’abord l’œuvre des individus, et ce, de façon encore plus marquée dans le secondaire.

La structure organisationnelle de l’enseignement suscite également la mise en œuvre de projets via les programmes (de façon plus importante dans le secondaire) ou le projet d’établissement (de façon plus importante dans le fondamental). Enfin, les éléments déclencheurs externes qui interviennent de façon significative sont l’action des associations et les appels à projets lancés par diverses institutions. Par contre, l’impact de la formation continuée en tant que facteur déclencheur de projet est assez faible, particulièrement dans le fondamental où les formations réseau n’atteignent pas 5 % des mentions et où les formations IFC sont pratiquement absentes. Dans le secondaire, par contre, elles sont comprises entre 5 (IFC) et 10 % (formations réseau) des mentions.

Il arrive également que des impératifs de gestion des établissements se transforment en projets ErE-DD. Par exemple, une problématique spécifique liée à la consommation énergétique ou à la gestion des déchets, peut, à l’initiative des enseignants, de la direction, voire des élèves, devenir une thématique porteuse d’un projet destiné à résoudre le problème identifié au niveau de l’établissement.

Même si cela n’apparaît pas dans le tableau, il faut souligner l’effet multiplicateur qu’un projet peut provoquer. Par contamination, par complémentarité, une activité ErE-DD peut déclencher une dynamique fondatrice de nouvelles actions. Elle peut également générer l’adhésion de nouveaux acteurs.

### Objectifs pédagogiques

Les projets ErE-DD visent de façon équilibrée les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les compétences. Dans le secondaire, les liens avec les référentiels sont établis préalablement à l’activité alors que dans le fondamental, ces liens sont établis aussi bien postérieurement qu’antérieurement. Il y a donc une préoccupation du programme plus forte dans le secondaire que dans le fondamental où l’aspect fonctionnel lié au projet est plus important.

Quel que soit le niveau d'enseignement, les intentions pédagogiques annoncées par les enseignants sont équitablement réparties entre couverture du programme, sensibilisation des élèves à la citoyenneté, sensibilisation des élèves à l'environnement et sensibilisation des élèves au respect de la nature. Toutefois, les enseignants du secondaire déclarent deux fois plus souvent que ceux du fondamental vouloir couvrir le programme.

Le trait dominant des projets analysés est que la vocation citoyenne y est omniprésente, même si elle reste souvent dans l'implicite. On apprend, on fait des choses en espérant, in fine, sensibiliser les élèves à l'environnement, à la citoyenneté... Les intentions des initiateurs gagneraient à être plus explicitement exprimées, réfléchies et formulées en termes d'objectifs. Le cadre théorique proposé dans la brochure ErE-DD publiée par l'AGERS (téléchargeable sur le site [www.enseignement.be/ere](http://www.enseignement.be/ere)) s'avère être un outil efficace dans ce sens. Cela permettrait d'induire auprès des élèves une réflexion et des comportements d'ordre citoyen qui pourraient déboucher sur la construction systémique du concept d'environnement.

Au final, dans le fondamental, l'objectif primordial est de donner du sens aux apprentissages par la présence du projet et d'activités fonctionnelles. Dans le secondaire, l'enseignant se tourne plus volontiers vers la nécessité d'œuvrer au développement des compétences et du programme. Cela se perçoit dans le fait qu'au secondaire, on consulte les référentiels surtout au préalable alors qu'au fondamental, on les consulte aussi bien avant qu'après : l'important est de vivre des choses concrètes pour les raccrocher ensuite au programme.

### **Les moteurs**

Les éléments favorables à l'émergence d'activités ErE-DD apparaissent dans un ordre de priorité différent selon le niveau d'enseignement. Dans le fondamental, l'initiateur de projet est d'abord sensible à la motivation des élèves, à leur rôle d'acteurs des activités concrètes qui leur sont proposées (dans 1 cas sur 4). Il met en évidence ensuite la motivation de ses collègues et le travail en équipe (dans 1 cas sur 6). Il mentionne également le soutien de la direction (dans 1 cas sur 8).

Au secondaire, c'est le soutien de la direction qui apparaît largement en tête (presque 1 cas sur 2) des éléments moteurs. Viennent ensuite à égalité l'enthousiasme des intervenants, la motivation des enseignants et le fait que les élèves s'impliquent dans les activités, qu'ils soient acteurs ou actifs au sein des projets (1 cas sur 4 de chacun de ces items).

À nouveau, ces nuances entre niveaux d'enseignement reflètent la différence de structure entre fondamental et secondaire : l'enseignant du secondaire, plus isolé, a besoin du soutien de tous les intervenants et surtout de la direction. Au fondamental, la concertation est inscrite dans le fonctionnement de l'école et la communication est plus naturelle entre collègues. Dès lors, les enseignants peuvent se centrer plus sur les élèves.

### **Les obstacles**

Le temps constitue un frein important dans la mise en œuvre des activités ErE-DD. La difficulté de gérer le temps et le manque de temps sont évoqués dans 1 activité sur 7 au fondamental. Ce constat se nuance au secondaire : la gestion du temps est peu évoquée, même si les enseignants regrettent 1 fois sur 9 de ne pas disposer d'assez de temps pour les activités ErE-DD et 1 fois sur 8 de manquer de temps pour se concerter avec les collègues. On retrouve là les caractéristiques des deux niveaux : l'homme-orchestre du fondamental fait face à des difficultés de gestion, l'enseignant isolé du secondaire peine à obtenir des moments de concertation. Dans le même ordre d'idées, la préoccupation de la continuité des activités apparaît au secondaire, ce qui confirme la difficulté face au morcellement de la structure de l'enseignement. À ce niveau, le manque de motivation des élèves (dans 1 activité sur 8) devient une difficulté alors que cette dimension est absente dans le fondamental : la globalité des situations proposées et le lien direct avec le vécu de l'enfant y facilitent la prise de sens et par corollaire la motivation.

## Chapitre IV – Analyse selon le cadre théorique

Au cours des investigations qui ont été menées, les outils relatifs au cadre théorique ont servi d'instruments de mesure, mais aussi de soutien en faveur des activités observées. Ces outils ont ainsi permis de dégager quelques lignes de force, ainsi qu'un certain nombre de pratiques récurrentes liées aux apprentissages en matière d'ErE-DD.

La présentation du cadre théorique de l'ERE-DD par le biais des outils de référence encourage le décroisement et permet d'envisager une approche systémique des apprentissages ERE-DD. En outre, si ce cadre procure une légitimité aux projets envisagés, les outils quant à eux favorisent une cohérence entre les valeurs véhiculées par l'école (notamment dans le projet d'établissement) et ce qui est concrètement mis en place en son sein. Cela a été le cas dans un certain nombre d'écoles, où les porteurs de projets apparaissent comme isolés dans leurs initiatives. En effet, force est de constater que les regards croisés entre disciplines ne constituent pas une pratique courante ce qui n'est pas de nature à favoriser la complémentarité des apprentissages.

L'analyse quantitative des activités et des projets mis en œuvre dans les établissements scolaires a donné lieu aux constats décrits ci-après.

### Carte des composantes de l'environnement

Par le biais des six composantes, la carte illustre la dimension globale de l'environnement (p. 9 de la brochure). L'analyse quantitative des données a permis d'évaluer à quelle fréquence et dans quelles proportions chacune de ces composantes a été valorisée lors de la mise en œuvre des apprentissages liés à l'éducation environnementale.

Activités ErE-DD et mobilisation des composantes environnementales						
	écologique	sociale	économique	éthique	culturelle	politique
Fondamental	74 %	69 %	47 %	35 %	43 %	16 %
Secondaire	87 %	68 %	63 %	46 %	43 %	29 %

Si l'on se réfère à l'ensemble des activités organisées dans le fondamental et le secondaire, on constate que les composantes écologique et sociale et, dans une moindre mesure pour le fondamental, la composante économique sont les plus souvent sollicitées. Elles sont généralement associées : tantôt écologique et sociale, tantôt écologique et économique, tantôt les trois.

Certains facteurs, parfois évoqués par les professeurs eux-mêmes, peuvent aisément expliquer le choix de ce trio de tête. Tout d'abord, dans notre quotidien, on constate que les notions d'écologie et d'environnement sont très rarement dissociées. Il en va de même dans le système éducatif où l'on a tendance à envisager le concept d'environnement dans son sens le plus strict : il est alors assimilé au concept de nature et son corollaire évident devient l'écologie... Dans le même ordre d'idées, lorsque la notion de « développement durable » est évoquée, la connotation qui lui est donnée est fortement centrée sur les aspects écologiques et économiques. Par ailleurs, la diversité des perceptions de la composante sociale expliquerait qu'elle soit fréquemment citée.

Les composantes culturelle et éthique sont abordées dans des proportions équilibrées tant dans le fondamental que dans le secondaire. Cela pourrait se comprendre dans la mesure où ces composantes sont les fondements d'une éducation à la citoyenneté qui débute dès l'école maternelle.

La composante politique est la moins mobilisée même si elle est plus souvent abordée dans le secondaire que dans le fondamental. Cette tendance s'expliquerait notamment par l'évolution du développement psychologique et intellectuel de l'enfant.

## Tableaux des compétences en ErE-DD

Ce deuxième outil liste un ensemble de compétences, intimement liées à l'ErE-DD (p. 12 de la brochure). Celles-ci, numérotées de un à dix-sept se présentent sous la forme de deux tableaux : le premier (C1 à C8) vise l'acquisition des ressources indispensables à la compréhension des problématiques environnementales (savoirs et savoir-faire), le second (C9 à C17) relève des attitudes ou des savoir-être qui invitent l'élève à devenir acteur.

En fonction des informations fournies par les enseignants lors des entretiens, l'analyse des données quantitatives nous permet d'identifier les compétences prioritairement mises en œuvre dans les activités et projets.

Activités ErE-DD et compétences		
	Compétences les plus entraînées	Compétences les moins entraînées
Fondamental	<p><b>C1</b> S'approprier des savoirs et des savoir-faire à propos d'une problématique relative à l'environnement.</p> <p><b>C11</b> Développer un esprit critique quant à l'impact de nos modes de vie sur l'environnement.</p> <p><b>C9</b> Percevoir l'environnement de façon sensorielle et émotionnelle.</p>	<p><b>C3</b> Transférer des savoirs et des savoir-faire dans une problématique nouvelle relative à l'environnement.</p> <p><b>C16</b> Développer et mettre en œuvre des projets environnementaux en faisant appel à sa créativité.</p>
Secondaire	<p><b>C1</b> S'approprier des savoirs et des savoir-faire à propos d'une problématique relative à l'environnement.</p> <p><b>C11</b> Développer un esprit critique quant à l'impact de nos modes de vie sur l'environnement.</p> <p><b>C2</b> Mobiliser des savoirs et des savoir-faire en vue d'aborder une problématique relative à l'environnement.</p>	<p><b>C6</b> Construire une vision systémique d'une problématique environnementale.</p> <p><b>C8</b> Valider un projet environnemental ou une production respectueuse de l'environnement.</p>

On remarque que deux compétences arrivent en tête, tant pour le fondamental que pour le secondaire. Il s'agit, d'une part, de l'appropriation de savoirs et de savoir-faire en lien avec une problématique environnementale (C1) et, d'autre part, du développement de l'esprit critique de nos jeunes face aux modes de vie actuels et à leur impact sur l'environnement (C11).

C'est ensuite l'approche sensorielle et émotionnelle de l'environnement (C9) qui est privilégiée dans le fondamental alors que, malheureusement, elle s'estompe dans le secondaire. À ce niveau d'enseignement, c'est la mobilisation des ressources en vue d'aborder des problématiques environnementales (C2) qui apparaît en 3<sup>e</sup> position.

Enfin, les compétences les moins souvent citées par les enseignants du secondaire concernent la construction d'une vision systémique à propos d'une problématique environnementale (C6) et la validation d'un projet durable ou d'une production respectueuse de l'environnement (C8) (excepté pour les options de base groupées des filières qualifiantes).

Dans le fondamental, les deux compétences les moins citées concernent assez logiquement le transfert des savoirs et des savoir-faire dans une problématique nouvelle relative à l'environnement (C3) et le développement et la mise en œuvre de projets environnementaux faisant appel à la créativité (C16). Ceci peut s'expliquer d'une part parce que le transfert de ressources ne peut intervenir qu'après leur acquisition et leur mobilisation ; d'autre part, si la créativité est bien présente dans le fondamental, elle n'est assez rarement utilisée pour résoudre des problématiques environnementales : cela dépasse en effet l'entendement des élèves les plus jeunes.

### Sphère «Thématiques-Processus-Territoires»

Ce troisième et dernier outil (p. 14 de la brochure) permet de guider les activités d'apprentissage et de cadrer les projets entrepris par les enseignants. L'analyse des données quantitatives nous permet d'identifier les thématiques, les processus et les territoires les plus souvent concernés.

Thématiques, processus, territoires et activités ErE-DD			
	Thématiques privilégiées	Processus engagés	Territoires couverts
Fondamental	Nature Pollution Alimentation Santé	Sensibilisation Préservation Partage	École Quartier Maison
Secondaire	Pollution Alimentation Ressources naturelles Nature et santé	Sensibilisation Partage Valorisation	École Monde Habitat naturel

Pour le fondamental et pour le secondaire (toutes filières confondues), les thématiques environnementales privilégiées sont très proches, voire identiques, à savoir : la pollution, qui englobe de manière générale le gaspillage d'énergie, le traitement des déchets, les nuisances chimiques et sonores ; l'alimentation ; la santé ; la nature.

Les processus mis en évidence à la fois dans le secondaire et dans le fondamental sont la sensibilisation et le partage. Il convient néanmoins d'être prudent quant à l'analyse des processus engagés vu la confusion fréquente entre intention pédagogique et processus environnemental.

Quant aux territoires, ce sont les milieux de proximité qui sont privilégiés au fondamental, le secondaire étendant progressivement les espaces concernés.

## Conclusions

---

### Bilan de la mission

#### La qualité, l'ampleur et la variété des activités

La grande majorité des établissements visités pratiquent l'ErE-DD et mènent plus d'une activité sur l'année. La mission menée par l'Inspection dans plus de 150 établissements a permis d'analyser ainsi plusieurs centaines d'activités (435) tout en se limitant à quelques-unes par école. Les principales observations qui en ressortent montrent la qualité, l'ampleur et la variété des celles-ci.

En effet, près de la moitié des initiatives s'étendent sur une année scolaire, alliant des projets d'envergure à des activités récurrentes dans la vie de l'école. Les traces des activités révèlent un dynamisme des démarches. Au-delà de l'actualité des enjeux environnementaux, l'ErE-DD est pour les enseignants et les élèves l'occasion idéale pour parvenir à des productions et des actions concrètes. Les approches sont moins scolaires et transmissives ce qui explique leur succès auprès des élèves. L'ErE-DD décloisonne et rassemble : la majorité des activités impliquent plusieurs disciplines et dépassent le cadre de la classe.

#### Les disciplines concernées

Sur le plan des disciplines mobilisées, on observe sans étonnement une dominante de disciplines scientifiques. Les activités menées sont alors en lien direct avec les référentiels, elles les actualisent et leur donnent du sens.

La mission a aussi montré l'importance de bien d'autres cours généraux dans le fondamental et des sciences humaines au sens large du terme dans le secondaire. Si l'ErE-DD n'est pas toujours explicitement citée dans les référentiels de ces cours, elle constitue cependant un tremplin de sensibilisation et de motivation.

Le dernier cas de figure se retrouve dans les cours pour lesquels l'ErE-DD n'est qu'un support, voire un prétexte à l'apprentissage des savoirs, savoir-faire et compétences qui s'y rapportent. Tel est le cas du français et des langues modernes, par exemple. Dans ce cadre, l'activité envisagée gagnerait à être confrontée aux outils de la brochure publiée par l'AGERS.

Enfin, soulignons la richesse et la pertinence des projets ErE-DD dans les filières de l'enseignement qualifiant. Par leur caractère concret, ces activités constituent des portes d'entrée idéales en lien direct avec le profil de formation et les gestes du métier.

#### Les partenaires internes et externes

Lors de la mise en œuvre des activités et projets ErE-DD des écoles, il est fait appel à divers soutiens tant en interne qu'en externe. En interne, il apparaît clairement que le rôle des directions ou des équipes de direction est prépondérant.

L'école sollicite régulièrement des intervenants externes, principalement pour des aides matérielles et l'animation des classes. L'action des associations et les appels à projets sont identifiés comme des déclencheurs d'activités. Par contre, l'impact de la formation continuée en ce domaine est assez faible.

#### Reflets du fonctionnement du système scolaire

Les constats de l'Inspection relatifs aux activités d'ErE-DD dans les écoles sont le reflet du fonctionnement de notre système scolaire, dans ses qualités et ses failles.



Les qualités les plus marquantes sont la place centrale de l'initiative individuelle, du dynamisme et de l'inventivité des enseignants ainsi que l'ouverture aux initiatives collectives (élèves-enseignants).

Dans le secondaire, les programmes apparaissent fréquemment comme portes d'entrée de l'ErE-DD, alors que dans le fondamental, c'est le projet d'établissement qui est le vecteur le plus souvent rencontré.

L'interdisciplinarité ou la pluridisciplinarité sont quant à elles plus naturellement présentes dans le fondamental que dans le secondaire.

Les failles les plus rencontrées concernent principalement l'isolement des enseignants, la gestion ou le manque de temps et, dans le secondaire, le cloisonnement des disciplines. En outre, les difficultés liées à la continuité ou à la cohérence des activités apparaissent davantage au secondaire et sont à mettre en relation avec le morcellement de son organisation.

Notons également une approche des activités ErE-DD parfois assez peu professionnelle : réflexion en termes d'activités et non en termes d'apprentissages ou de compétences, faiblesse de l'évaluation des activités, maîtrise hésitante du concept d'environnement et de son approche systémique.

### **Importance des outils du cadre théorique**

Les outils relatifs au cadre théorique ont servi d'instruments de mesure, mais aussi de soutien en faveur des activités observées. Ces outils ont ainsi permis de dégager quelques lignes de force, ainsi qu'un certain nombre de pratiques récurrentes liées aux apprentissages en matière d'ErE-DD. En ce qui concerne la carte des composantes, si les composantes écologique et économique sont régulièrement mobilisées et comprises, les quatre autres sont, selon les cas, moins activées ou sujettes à diverses représentations.

Les compétences les plus entraînées tant pour le fondamental que pour le secondaire visent à la fois l'appropriation de savoirs et de savoir-faire et le développement de l'esprit critique. Parmi les compétences les moins souvent citées soulignons la difficulté de construire une vision systémique à propos d'une problématique environnementale.

### **Impact de la mission**

La mission menée par l'Inspection dans les établissements scolaires a, sans conteste, permis de valoriser l'action des enseignants et de reconnaître la qualité de leur travail. Dans l'enseignement secondaire, plus encore, ces visites ont mis en valeur des pratiques jusqu'il y a peu ressenties comme anecdotiques ou marginalisées et qui, en tout cas, ne constituaient pas toujours la préoccupation majeure des directions.

Dans bien des cas, les visites de l'Inspection se sont révélées comme autant d'éléments déclencheurs d'idées, d'initiatives et de projets nouveaux au sein des écoles : réécriture du projet d'établissement, ébauche d'une coordination ErE-DD, multiplication et enrichissement des activités... En outre, elles ont régulièrement permis de clarifier le concept d'environnement auprès des directions.

Les enseignants se sont montrés également très intéressés par les fiches d'activités présentées sur le site de l'AGERS et par les outils proposés par l'Inspection dans la brochure ErE-DD distribuée à l'occasion des visites. Des outils pour permettre à la fois de cerner ses intentions pédagogiques, de réfléchir et formaliser les projets au départ du cadre théorique pour être plus sûr d'atteindre son but et de ne pas s'éparpiller. Des outils pour mieux aborder l'interdisciplinarité, pour mieux équilibrer les projets et rendre l'approche plus systémique au niveau de ses composantes environnementales. Des outils pour renforcer la cohérence entre l'enseignement fondamental et secondaire. Des outils pour assurer une hausse qualitative des activités d'ErE-DD.

## Recommandations

L'ErE-DD à l'école profite à l'élève en donnant sens aux apprentissages, en le motivant, en le rendant plus participatif. Ce faisant, l'ErE-DD atteint les objectifs citoyens du Décret Missions. Cependant, en vue de la renforcer, plusieurs champs d'action complémentaires sont à envisager.

### **Professionnaliser les pratiques d'ErE-DD au sein des équipes enseignantes**

*Opérateur : les acteurs de la formation en cours de carrière et de l'accompagnement des équipes enseignantes*

*Public : les équipes enseignantes*

- ❖ Clarifier le concept "environnement" et ses différentes composantes, en vue de construire une approche plus systémique des enjeux environnementaux :
  - > par la promotion de la brochure « *L'ErE-DD dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. Quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux* » auprès des établissements scolaires, des cellules et service de conseil et de soutien pédagogiques ;
  - > par la formation en cours de carrière, en s'appuyant en particulier sur la carte des composantes de l'environnement comme grille d'analyse.
- ❖ Stimuler et encourager la construction de séquences d'apprentissage au départ de problématiques environnementales en s'appuyant sur les trois outils de la brochure :
  - > par la promotion des fiches "activités" réalisées par l'Inspection auprès des enseignants et des conseillers pédagogiques ;
  - > par la formation en cours de carrière et par l'accompagnement des équipes éducatives en s'appuyant en particulier sur les fiches "activités" ;
  - > en favorisant la production de nouvelles fiches par les enseignants, de manière individuelle et collective, et le partage de celles-ci via le site enseignement.be/ere.
- ❖ Promouvoir le regard réflexif sur les projets d'ErE-DD et l'autoévaluation des activités par les équipes pédagogiques afin d'en mesurer l'impact et de les améliorer :
  - > par la formation en cours de carrière et par l'accompagnement des équipes éducatives.
- ❖ Favoriser un travail collégial et interdisciplinaire autour d'activités et projets d'ErE-DD :
  - > en rassemblant l'équipe pédagogique notamment lors de journées de formation en école dans le cadre de la formation en cours de carrière.

### **Inscrire l'ErE-DD de façon structurelle au sein de l'établissement**

*Opérateur : les acteurs de la formation et de l'information des équipes de direction*

*Public : les équipes de direction.*

Lors de journées d'information et de formation des directions, promouvoir les initiatives suivantes :

- ❖ Clarifier le concept d'environnement et sa dimension multidisciplinaire en vue de promouvoir l'ErE-DD au sein de leur équipe pédagogique.
- ❖ Veiller à inscrire les projets d'ErE-DD existants dans les projets d'établissement lorsque ce n'est pas fait en vue de favoriser la communication, la continuité, la mobilisation des équipes et l'émergence de nouvelles activités ErE-DD.

### **Renforcer la place de l'ErE-DD dans le système éducatif**

*Opérateur : les acteurs de la politique éducative*

*Public : l'Institution scolaire*

- ❖ Interroger l'interdisciplinarité dans les pratiques scolaires :
  - > en questionnant plus finement la valeur ajoutée de l'interdisciplinarité dans l'école, notamment par la réalisation d'un audit des pratiques scolaires ;
  - > en analysant l'ensemble des dispositifs légaux existants facilitant son implémentation.
- ❖ Rompre, dans le secondaire, l'isolement de l'enseignant et la difficulté de coordination avec ses collègues :
  - > en analysant l'ensemble des dispositifs légaux et des bonnes pratiques existants en vue de construire de manière concertée avec tous les acteurs impliqués et avec le politique des propositions concrètes d'amélioration.
- ❖ Renforcer la place de l'ErE-DD dans les référentiels
  - > en poursuivant l'intégration explicite de l'ErE-DD dans les nouveaux référentiels de toutes les disciplines ;
- ❖ Intégrer de manière plus explicite l'ErE-DD dans le Décret Missions.
- ❖ Faire connaître et renforcer l'action de la cellule de l'AGERS consacrée à l'Éducation à la citoyenneté, à l'environnement et au développement durable, notamment pour assurer l'information des directions et le lien avec les acteurs externes.
- ❖ Encourager et faciliter la gestion environnementale des établissements scolaires
  - > en envisageant une meilleure articulation entre le monde scolaire et les pouvoirs publics responsables de la gestion environnementale : en matière de gestion énergétique, de tri des déchets (exemple : accès aux parcs à conteneurs interdit aux écoles), d'élimination des produits dangereux, d'alimentation...