Université Libre de Bruxelles Institut de Gestion de l'Environnement et d'Aménagement du Territoire Faculté des Sciences Master en Sciences et Gestion de l'Environnement

Place des relations entre les associations et les écoles secondaires dans le développement de l'Education à l'Environnement

Etude de cas en Région de Bruxelles-Capitale

Mémoire de Fin d'Etudes présenté par VANHOESTENBERGHE Emilie en vue de l'obtention du grade académique de Master en Sciences et Gestion de l'Environnement Finalité Gestion de l'Environnement Ma120ECTS ENVI5G-T

Année Académique: 2013-2014

Directeur: Prof. Sabine POHL

Au terme de la réalisation de ce mémoire, je tiens à remercier une série de personnes sans qui ce travail n'aurait pas été possible.

Merci tout d'abord à Sabine Pohl pour avoir accepté d'encadrer ce mémoire.

Merci aussi à Joëlle van den Berg pour m'avoir éclairée dans mes recherches sur l'Education relative à l'Environnement.

Merci ensuite à toutes les personnes m'ayant accordé un peu de leur temps pour réaliser mes entretiens. Merci Mathieu, Thierno, Marc, Juan José, Sylvie, Sofia, Jean-François, Djazia et Michel, ces rencontres furent pour moi très enrichissantes, et merci à Roxane Keunings pour m'avoir informée sur l'Etat de la situation en matière d'Education à l'Environnement à Bruxelles.

Merci à Coline pour ses corrections et sa motivation et à Anne pour sa relecture, ses conseils toujours avisés et ses encouragements.

Enfin, un grand merci à Jean pour m'avoir conseillée, corrigée, supportée et surtout encouragée tout au long de l'élaboration de ce travail.

22 mai 2014

Emilie Vanhoestenberghe

Résumé

L'Education à l'Environnement, du fait de ses différentes finalités – environnementales, éducatives et pédagogiques – est à encourager si l'on désire améliorer les relations entre l'homme et l'environnement.

Ce travail se concentre sur un des éléments pouvant influencer sa diffusion au sein du milieu scolaire: les partenariats entres les écoles et les associations. L'idée est d'aboutir à une meilleure compréhension de la place et de l'utilité des relations entre les associations et les écoles pour le développement de l'Education à l'Environnement.

Pour traiter de ce sujet, une étude de cas a été réalisée en Région de Bruxelles-Capitale, dans le but de répondre à trois questions principales :

- Quelles relations retrouve-t-on entre les associations et les écoles en RBC et quelles en sont les caractéristiques ?
- Quels en sont les avantages ?
- Quels éléments posent problème ?

Ces questions ont été dégagées à partir d'une revue de la littérature, lors de laquelle plusieurs critères d'analyse, ayant servi de base à l'étude menée à Bruxelles, ont également été mis en avant.

L'étude de cas a été réalisée en deux parties.

Une première analyse de la situation bruxelloise a permis de mettre en évidence deux éléments principaux : l'existence de différentes ouvertures, légales et politiques, pour l'insertion de l'EE dans le milieu scolaire, et l'abondance des activités d'Education à l'Environnement proposées aux écoles par les associations. Dans la deuxième partie, des entretiens semis-directifs ont été menés auprès d'enseignants et de membre d'associations, afin de répondre aux trois questions de recherche en se basant sur leur vécu en tant qu'acteur de terrain.

L'enquête nous a ainsi appris que des types de relations différents sont envisagés entre les écoles et les associations et amènent de nombreux avantages spécifiques. Les associations ont tendance à privilégier le fait d'avoir de l'impact, de toucher les individus et préfèrent pour cela mener des projets de long terme avec les écoles. Cependant la plupart des associations proposent également des activités ponctuelles que les enseignants apprécient car plus faciles à mettre en place.

Via ces relations, les associations peuvent amener leur expérience aux écoles et aider les enseignants qui désirent se mettre en action. Plus particulièrement, elles peuvent procurer de nouvelles connaissances et de nouvelles ressources, elles utilisent de nouvelles méthodes, permettent une mise en valeur des écoles et des élèves, peuvent servir de relais vers d'autres partenaires, etc.

Il ne semble pas y avoir de problèmes « relationnels » — liés aux personnes en présence — lors des relations entre les écoles et les associations. Toutefois, il semble y avoir une méconnaissance de la démarche parmi les enseignants habitués au système traditionnel. En dehors de ce côté relationnel, ce sont les contraintes du milieu scolaire qui semblent être le plus gros inconvénient pour la mise en place de ce type de relations. Enfin, un autre problème pouvant tout simplement empêcher une activité est la dépendance économique des associations aux financements publics. Celles-ci sont parfois contraintes d'abandonner certaines activités et cela pose le problème de la pérennisation.



TABLE DES MATIÈRES

Rés	umé		V
Tab	le des f	igures	ix
List	e des a	cronymes	ix
Intr	oductic	on	1
PAF	RTIE I	Contextualisation	3
1	L'Ed	ducation à l'Environnement	3
	1.1	Emergence	3
	1.2	Différentes conceptions	3
	1.3	Quelques caractéristiques de l'ErE	4
	1.3	1 Un processus continu et global	4
	1.3	2 Une dimension du développement personnel	5
	1.3	3 Différentes finalités	5
	1.4	Intégration dans l'école	6
	1.4	1 Nouvelles méthodes pédagogiques	6
	1.4.	2 Approche transversale	6
	1.4	3 Intégration difficile	6
2	Les	associations et l'environnement	7
	2.1	Rôle historique dans la prise en compte des problèmes environnementaux	7
	2.2	Caractéristiques d'influence politique	7
	2.3	Rôles dans l'Education à l'Environnement	8
PAF	RTIE II	Revue de la littérature : Les relations associations – écoles	11
1	La r	elation à envisager : un partenariat ?	12
2	Les	bénéfices de ces relations	14
	2.1	Un besoin d'ouverture de l'école	14
	2.2	Avantages pour l'école et l'Education à l'Environnement	14
3	Pro	blèmes potentiels	17
4	Que	elques caractéristiques pour une bonne relation	20
5	Cor	nclusion	22
PAF	RTIE III	Etude de cas	25
lı	ntroduc	tion	25
1	Eta	t de la situation	26
	1.1	Spécificités du système belge	26
	1.2	Cadre légal pour l'Education à l'Environnement	27

	1.	2.1	Décret « missions »	27
	1.	2.2	Accord de coopération	28
	1.	2.3	Le décret citoyenneté et la cellule citoyenneté auprès de l'AGERS	28
	1.	2.4	Dispositifs légaux	28
	1.	2.5	Socles de compétences et compétences terminales : le travail de l'inspection	28
	1.3	Les /	Assises de l'ErE-DD	29
	1.4	L'ap	port environnemental de l'EE à Bruxelles	29
	1.5	Les	partenaires de l'école pour l'EE	30
	1.	5.1	Partenaires au sein du monde scolaire	30
	1.	5.2	La Région de Bruxelles-Capitale	30
	1.	5.3	Les communes	32
	1.	5.4	Les associations	32
	1.6	Le m	nilieu associatif bruxellois	32
	1.	6.1	Différents rôles des associations d'EE	32
	1.	6.2	Rôles au sein de l'école	33
		1.6.2.1	Activités proposées	33
		1.6.2.2	Contenu	34
		1.6.2.3	Capacité d'accueil	34
		1.6.2.4	Financement	34
		1.6.2.5	Intégration des associations dans l'école	34
2	Pr	réparati	on de l'enquête par entretien	37
	2.1	Mét	hodologie	37
	2.	1.1	Questionnaires d'entretiens	38
	2.	1.2	Grille d'analyse	38
	2.2	Prés	entation des personnes rencontrées	40
	2.	2.1	Associations	40
	2.	2.2	Enseignants	41
3	Ar	nalyse d	le l'enquête par entretien	43
	3.1	Desc	cription et façons d'envisager les relations	43
	3.	1.1	Point de vue des associations	43
		3.1.1.1	Type de relation	43
		3.1.1.2	Caractéristiques de fonctionnement	46
		3.1.1.3	Importance accordée aux caractéristiques pratiques	46
	2	1 2	Point de vue des enseignants	17

	3.1.2.1	Type de relation	47
	3.1.2.2	Caractéristiques de fonctionnement	49
	3.1.2.3	Importance accordée aux caractéristiques pratiques	50
3	3.1.3	Synthèse	51
3.2	Avan	tages	52
3.3	Prob	lèmes potentiels	57
3.4	Conc	lusion de l'analyse	62
	•		
Entre			
Annexe	1. Qu	uestionnaire pour les associations	69
Annexe	2. Qı	uestionnaire pour les enseignants	71
Figure 1	: Les troi	FIGURES s sphères inter-reliées du développement personnel et social lient de partenariat	
•		tinuum de relations entre les acteurs	
		re de l'enseignement secondaire francophone	
_		es associations dans l'offre D'ErE de Bruxelles Environnement rs d'éducation à l'énergie	
rigure o	. r arcour	3 d education a l'energie	
LISTE	DES A	CRONYMES	
AGERS BE	Adı	ministration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique exelles Environnement	
EDD		ucation au Développement Durable	
EE	Edu	ucation à l'Environnement	
EEDD	Edu	ucation à l'Environnement vers un Développement Durable	
ErE	Edu	ucation relative à l'Environnement	
ErEDD	Edu	ucation relative à l'Environnement et au Développement Durable	
IBGE	Ins	titut Bruxellois pour la Gestion de l'Environnement	
RBC		gion de Bruxelles-Capitale	
PO	Poi	uvoir Organisateur	



INTRODUCTION

Les impacts des activités humaines sur l'environnement sont aujourd'hui une réalité que l'on peut difficilement nier. Les préoccupations à propos des enjeux environnementaux se diffusent dans de nombreux domaines et sont souvent au premier plan des débats politiques. Toutefois, de nombreux efforts restent à réaliser si l'on veut limiter les dégâts. Il semble entre autre primordial de miser sur une évolution des comportements.

L'éducation a alors une place de choix dans la conscientisation des populations à ces enjeux environnementaux, indissociables de notre contexte de vie. C'est à partir de ce constat qu'est venue l'envie de réaliser ce travail. Une Education à l'Environnement (EE) devrait permettre à chaque personne d'avoir une compréhension globale des problèmes environnementaux et de l'impact de son comportement sur la planète, et que cela puisse mener à des changements. Aussi, dans une perspective plus éducative, il est important qu'elle permette de recréer du lien entre les individus et leur environnement (Sauvé, 2000).

Bien que l'EE s'inscrive dans un contexte continu et global (Leininger-Frézal, 2009), sa place dans le milieu scolaire, lieu d'éducation par excellence, est essentielle. Il a donc été choisi de se concentrer sur ce sujet.

On remarque que l'Education à l'Environnement n'est pas généralisée dans ce milieu (Charland, Potvin, Riopel, 2009). Ainsi, en Belgique, bien que des projets conséquents existent, son importance varie souvent d'un établissement à l'autre. C'est pourquoi il semble important de s'intéresser aux éléments pouvant favoriser sa diffusion.

C'est en particulier sur la place des associations dans le développement de cette éducation que ce mémoire se focalise. Les associations ont eu et ont toujours une grande importance dans la prise en compte des problèmes environnementaux et beaucoup sont actives directement en Education à l'Environnement. Mais quelle est la place des relations entre ces associations et les écoles dans le développement de l'EE? Cette question sera étudiée dans un cas précis : les relations entre les écoles secondaires francophones et les associations pour le développement de l'Education à l'Environnement en Région de Bruxelles-Capitale.

Une première partie de contextualisation permet de saisir les concepts dont il est question dans ce mémoire. Elle aborde ce qu'est l'Education à l'Environnement ainsi que sa place dans le milieu scolaire. Elle fournit aussi une première approche du rôle des associations dans le domaine de l'environnement.

Ensuite, une revue de la littérature est menée afin de retrouver des éléments qu'il serait pertinent d'analyser lors de l'étude de cas à réaliser en RBC.

Enfin, l'étude de cas proprement dite est présentée. Tout d'abord, un premier état de la situation permet de décrire le cadre dans lequel les relations entre les écoles et les associations peuvent se dérouler. Ensuite, une enquête par entretien est présentée afin de mieux comprendre la situation telle qu'elle est vécue par les premiers acteurs concernés : les membres d'associations ainsi que les enseignants.

PARTIE I CONTEXTUALISATION

Avant d'aborder le thème précis de ce mémoire, qui se concentre sur la place des associations dans le développement de l'Education à l'Environnement dans les écoles, il semble important de commencer par présenter ce qu'est ce type d'éducation, sa place dans le milieu scolaire, ainsi que de parler de l'importance des associations dans les enjeux environnementaux.

1 L'Education à l'Environnement

1.1 Emergence

A partir du moment où une prise de conscience internationale des problèmes environnementaux s'est développée, la nécessité d'une formation et éducation à l'environnement s'est fait ressentir. Celle-ci devrait permettre de recréer des liens entre l'homme et l'environnement, et de cette manière agir à la base des problématiques environnementales.

Bien qu'une certaine éducation à la nature existât déjà depuis longtemps (Villemagne, 2010), c'est principalement à partir des années 1970 qu'un véritable débat autour de l'importance de l'éducation à l'environnement s'est créé au niveau international.

Ce nouveau sujet a été alors abordé lors de plusieurs sommets et réunions internationaux tels que, chronologiquement, la conférence des Nations Unies de Stockholm (1972), le colloque des Nations Unies de Belgrade (1975), la conférence de Tbilissi (1977), le congrès international de Moscou et bien d'autres encore (Tissier, 1998).

Au début de son émergence, le but de cette « Education relative à l'Environnement » (ErE), tel qu'on le retrouve dans la chartre de Belgrade (Unesco, 1975) est de :

« Former une population mondiale consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes qui s'y rattachent, une population qui ait les connaissances, les compétences, l'état d'esprit, les motivations et le sens de l'engagement qui lui permettent de travailler individuellement et collectivement à résoudre les problèmes actuels, et à empêcher qu'il ne s'en pose de nouveaux.»

Dès lors, afin de réduire les impacts humains sur notre environnement, il s'agit que chaque citoyen ait conscience des enjeux environnementaux, ait la motivation et les compétences d'agir pour la protection de la planète.

L'éducation en lien avec l'environnement, ciblée sur les connaissances des milieux naturels, s'est progressivement élargie aux aspects humains et à une vision plus large et plus complexe, qui intègre des aspects naturels, économiques, historiques et culturels. De plus, afin d'appréhender l'ensemble de ces thèmes, le besoin de développer des méthodes de pensée plus complexes s'est fait ressentir (Tissier, 1998).

1.2 Différentes conceptions

L'Education à l'Environnement, depuis son essor international, est pratiquée et théorisée de différentes manières selon les situations et les acteurs en présence.

Dès lors, on peut observer une évolution et une différenciation des termes désignant ce type d'éducation, principalement avec l'émergence de la notion de *Développement Durable* et le développement conséquent des concepts d'Education à l'Environnement vers un Développement Durable (EEDD) et d'Education au Développement Durable (EDD).

Certains auteurs (Sauvé, 2000, Leininger-Frézal, 2009) insistent sur le fait qu'il faut bien prendre conscience que ces termes proposant une *Education à l'Environnement* ne recouvrent pas nécessairement les mêmes concepts et approches, et n'ont pas les mêmes finalités. Ils critiquent principalement la notion de Développement Durable ajoutée à l'Education à l'Environnement et la limitant.

Leininger-Frézal (2009) explique que l'EDD et l'EEDD n'ont pas une finalité première éducative et sont ciblées sur un certain modèle de développement, ce qui implique des choix sociétaux et culturels. Ces deux éducations viseraient donc plus à préparer les individus aux changements et valeurs qu'implique le Développement Durable. L'Education relative à l'Environnement, quant à elle, vise un changement éducatif, social et sociétal. Il appartient donc aux différents acteurs et au monde politique de choisir l'une ou l'autre appellation.

Ce mémoire se place dans une approche large en ce qui concerne l'Education à l'Environnement. Toute activité qui relève d'une éducation, « par, pour ou dans l'environnement », quelle que soit sa dénomination, sera prise en compte dans la suite. En effet, ce choix semblait le plus pertinent pour étudier le cas de la Région de Bruxelles-Capitale (RBC), où différentes dénominations se retrouvent parmi les différents acteurs, et désignent parfois des choses identiques, comme nous le verrons plus tard.

Toutefois, le concept d'Education relative à l'Environnement sera privilégié comme base théorique dans cette partie à visée explicative et contextuelle.

1.3 Quelques caractéristiques de l'ErE.

La définition de Catherine Leininger-Frézal de l'ErE est un bon point de départ pour voir ce qui est entendu par *Education relative* à *l'Environnement* :

« L'éducation relative à l'environnement (ErE) est un processus continu et global par lequel une personne s'inscrit dans un rapport au monde respectueux d'autrui, de son milieu de vie et du milieu biophysique. Ce processus permet d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui permettent de développer un savoir-agir et un vouloir-agir propice à l'instauration d'un rapport homme/société/environnement favorable. Ce processus vise au développement personnel de l'individu mais aussi un changement social profond. L'éducation relative à l'environnement est donc aussi le résultat de ce processus. » (Leininger-Frézal, 2009, p.53)

A partir de cette définition, il est intéressant de mettre en évidence différentes caractéristiques de l'ErE.

1.3.1 Un processus continu et global

Une des principales caractéristiques est ce caractère **continu**. L'Education à l'Environnement ne s'adresse pas seulement aux enfants dans le cadre scolaire, mais aux personnes de tous âges et dans de nombreuses situations.

Lucie Sauvé (2013) insiste également sur les **différentes formes** que peut prendre l'ErE. Elle explique que l'environnement, qui est un objet complexe et socialement construit, peut être envisagé sous différentes dimensions et que chaque individu peut s'en construire sa propre représentation, mettant en avant l'une ou l'autre facette. Par exemple, une personne pourra accorder plus d'importance à *l'environnement-ressource* à gérer tandis qu'une autre portera plus d'attention à *l'environnement-nature* à respecter. Ces différentes dimensions de l'environnement peuvent donner

lieu à différentes pratiques éducatives, et Lucie Sauvé insiste sur le fait que l'ErE englobe toutes ces dimensions, qui sont inter-reliées et complémentaires.

1.3.2 Une dimension du développement personnel

Selon Lucie Sauvé (2000), L'ErE est une dimension fondamentale du développement des individus. L'auteur explique que l'ErE se situe dans la troisième sphère du développement personnel et social des personnes, c'est-à-dire la sphère de relation au milieu de vie. C'est dans cette sphère que se développe un sentiment d'appartenance à un milieu de vie, partagé avec les autres, ou l'on apprend à gérer « nos propres rapports individuels et collectifs à l'environnement » (Sauvé, 2000, p.7). Celle-ci est liée aux autres sphères, celle de découverte de soi et celle de découverte des autres, de l'altérité, et concourt donc au développement personnel des individus.

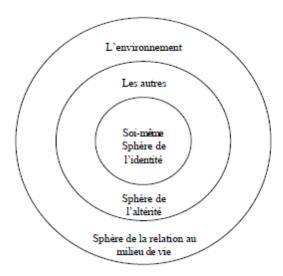


Figure 1 : Les trois sphères inter-reliées du développement personnel et social Source : Sauvé. 2000

1.3.3 Différentes finalités

En tant que processus global, l'ErE sert plusieurs objectifs que l'on peut regrouper en trois types de finalités : environnementale, pédagogique et éducative.

La finalité environnementale est évidemment très présente, comme on le retrouve clairement dans la définition énoncée ci-dessus. L'ErE vise à améliorer les rapports entre l'homme et l'environnement, dans une direction favorable à ce dernier. L'idée visée est d'arriver à développer chez les hommes des connaissances, des compétences et de la motivation permettant de comprendre et respecter l'environnement.

L'ErE a également des **objectifs pédagogiques**. Elle vise une nouvelle éducation, et critique les systèmes d'enseignement traditionnels basés sur la transmission de la connaissance (Sauvé 2001). Aborder la complexité de l'environnement et permettre un développement personnel des individus demande de se tourner vers de nouvelles pédagogies.

Mais il y a également une **finalité éducative** derrière l'ErE qui vise, comme nous l'avons vu, le développement global de la personne. L'ErE doit permettre aux individus de réfléchir à leur identité et à leur lien avec leur environnement (Marleau, 2009 ; Charland, Potvin et Riopel, 2009; Leininger-Frézal, 2009).

Ces finalités sont bien entendu interdépendantes. La réflexion doit permettre de développer une perspective critique et que cela mène à agir pour un changement. L'ErE a pour but d'amener de nouvelles connaissances et compétences, de conscientiser les gens, mais il est important que cela puisse mener à l'action.

1.4 Intégration dans l'école

Bien qu'elle doive être continue et toucher tous les individus, l'Education à l'Environnement a une place de choix dans l'école. Mais dans le système scolaire, elle tend à amener des évolutions.

1.4.1 Nouvelles méthodes pédagogiques

L'ErE demande à mettre en place de nouvelles méthodes pédagogiques dans l'école. Le schéma classique de la relation maître-élève, d'ailleurs de plus en plus critiqué dans la littérature, doit laisser place à des pédagogies plus actives, participatives et favoriser l'expérience de terrain. Il est intéressant de noter que ces nouvelles approches sont également soutenues par les réformes éducatives en cours aujourd'hui (Charland, Potvin et Riopel, 2009).

Globalement, il est important de ne pas s'arrêter aux connaissances pures, mais viser plutôt le développement de « savoir-faire » et « savoir-être ».

1.4.2 Approche transversale

Pour insérer cette éducation dans le système scolaire, un facteur primordial relevé tant par les textes internationaux que par les travaux de scientifiques, est l'importance de la transversalité. L'environnement ne doit pas être une discipline à part, ajoutée au cursus. Selon Sauvé, Berryman et Brunelle (2003), c'est principalement par cette voie d'intégration intra-, multi- ou interdisciplinaire (p.34) que se développe l'ErE à l'école dans de nombreux pays. L'environnement est alors un thème général qui doit traverser toute les disciplines.

On retrouve alors l'idée de décloisonnement des disciplines, également présente dans les débats actuels sur la réforme de la structure scolaire, qui serait nécessaire pour répondre aux exigences de nos sociétés actuelles.

Certains pays intègrent également ce type d'éducation dans leur système scolaire via la mise en place de projets transdisciplinaires, touchant à des domaines de l'environnement qui seraient alors plus « annexés » au programme de cours traditionnel (Charland, Potvin, Riopel, 2009).

1.4.3 Intégration difficile

Cependant, même si l'on retrouve de nombreux avis, idées et conseils sur l'intégration de l'Education à l'Environnement dans les établissements scolaires, ce n'est pas pour autant que la présence de cette éducation soit généralisée dans les écoles. Ainsi, Papadimitriou regrette :

« Aucun pays ne peut aujourd'hui se réclamer d'avoir complètement intégré l'éducation relative à l'environnement dans son curriculum scolaire, et ce, malgré les multiples affirmations officielles en ce sens» (Papadimitriou, 2001 cité par Charland, Potvin et Riopel, 2009, p.68)

2 Les associations et l'environnement

Après l'Education à l'Environnement, les associations constituent le deuxième « objet » de ce travail. Cette section vise à mettre en avant les différents rôles qu'ont eus et qu'ont encore les associations pour la sensibilisation aux enjeux environnementaux et à l'Education à l'Environnement.

Le cas d'étude se focalisera par la suite uniquement sur les associations d'Education à l'Environnement belges. Néanmoins, dans les premières parties théoriques, ne s'appliquant pas directement à la Belgique, il sera question de manière plus large des ONG, internationales ou locales, et des associations, selon la dénomination utilisée par l'auteur.

De manière générale, seront considérées comme *association*, toutes les organisations présentant les caractéristiques suivantes :

- Un degré d'existence formelle avec un statut social (en Belgique, il s'agit donc en général d'ASBL);
- Le caractère non lucratif, ne visant pas à l'enrichissement de leurs membres ;
- Le regroupement autour d'un objectif commun, d'un certain intérêt général ;
- L'indépendance des pouvoirs publics ;
- La gestion autonome et désintéressée.

2.1 Rôle historique dans la prise en compte des problèmes environnementaux

Comme nous l'avons déjà abordé, les années 1970 sont caractérisées par la prise de conscience mondiale des problèmes environnementaux. Dans cette évolution, les ONG ont joué un rôle important.

Elles ont participé à la mise sur le devant de la scène des problèmes environnementaux et ont développé une influence particulière lors des sommets internationaux, ce qui leur a permis d'accéder à une place de plus en plus importante dans la gouvernance mondiale de l'environnement. (Pallemaerts et Moreau, 2004; Gemmill et Bamidele-Izu, 2002). Certaines organisations étaient d'ailleurs actives dans la protection de l'environnement et militaient pour plus d'action depuis longtemps, comme le WWF, fondé en 1961 (Gemenne, 2013).

Le sommet de Rio de 1992 est un bon exemple de la place prise par les ONG et la société civile dans les discussions politiques sur les enjeux environnementaux. À ce sommet, des milliers d'ONG étaient présentes et ont influencé les décisions et sujets abordés. Elles ont eu une réelle place dans la négociation (Gemmill et Bamidele-Izu, 2002).

2.2 Caractéristiques d'influence politique

Les ONG présentent donc plusieurs caractéristiques qui font qu'elles exercent une influence dans le développement des politiques environnementales mondiales.

L'une d'entre elles est leur qualité de **relais** entre, d'une part, les informations sur les enjeux et problèmes environnementaux, souvent mis en évidence par les scientifiques et, d'autre part, les citoyens (Pallemaerts et Moreau, 2004). Vu leur proximité avec la société et leur capacité à adapter et vulgariser les informations, elles permettent de mettre en avant et de médiatiser les problèmes auprès de la population, et peuvent de la sorte faire pression sur les gouvernements. Elles peuvent également informer les citoyens des actions des Etats et des résultats des sommets internationaux. Elles permettent donc de **mobiliser l'opinion publique** sur certains enjeux.

Les ONG ont également développé un certain rôle **d'expertise**. (Pallemaerts et Moreau, 2004). Elles ont des connaissances particulières et poussées dans leurs domaines, et peuvent ainsi informer les gouvernements sur des sujets pour lesquels ceux-ci n'ont pas forcément autant d'expérience. C'est une des raisons pour lesquelles des représentants des ONG sont parfois présents dans les délégations de certains pays.

Grâce à leur capacité de mobilisation et de représentation de l'opinion publique, à leur expérience et à leur importance montante, les ONG ont un pouvoir d'influence sur les agendas politiques, sur l'élaboration des politiques elles-mêmes, et jouent également un rôle dans le contrôle du respect des engagements des Etats et dans la défense de la justice environnementale (Gemmill et Bamidele-Izu, 2002).

Soulignons que Pallemaerts et Moreau (2004) rappellent également que, bien que les ONG peuvent s'occuper d'enjeux globaux, elles peuvent aussi, vu leur présence sur le terrain, veiller à défendre des problèmes locaux.

2.3 Rôles dans l'Education à l'Environnement

Voyons maintenant le rôle des associations dans l'Education à l'Environnement. Il ne s'agit pas encore de présenter ici les bénéfices directs du travail des associations en Education à l'Environnement, mais de montrer leurs différents rôles généraux dans ce domaine.

Premièrement, le rôle d'**influence politique** des ONG est bien présent, les ONG ont la possibilité de faire de la question de l'Education à l'Environnement une de leurs revendications face aux gouvernements.

"More recently, NGOs attending the World Summit for Sustainable Development demonstrated their role as a change agency not only through profiling their successful experiences in education for sustainability but also in influencing agendas (UNESCO 2002; Earth Charter Education Committee 2002; IUCN 2002). Their lobbying efforts in the lead-up to the summit resulted in education featuring prominently in the Johannesburg Implementation Plan (UN 2002) as well in the summit's endorsement of the United Nation's Decade of Education for Sustainable Development (described later)." (Tilbury, Goldstein et Ryan, 2003, p.60)

L'exemple ci-dessous concerne un cas d'influence politique dans le cadre mondial, mais cela se vérifie aussi bien dans un cadre national ou local.

Les capacités de relais, de mobilisation et d'expertise abordés ci-dessus sont des éléments importants pour l'action des associations dans le domaine de l'Education à l'Environnement également. Les associations et ONG sont des acteurs pouvant influencer et aider les pouvoirs publics pour le développement de l'EE.

Mais les associations peuvent aussi et surtout être elles-mêmes des **actrices d'éducation à l'environnement.**

Beaucoup d'associations ayant explicitement pour objet l'Education à l'Environnement existent et mettent en place différents projets à des échelles locales ou nationales. Elles peuvent alors développer une Education à l'Environnement à destination des publics scolaires, en complémentarité avec le système éducatif formel, mais proposent également des activités visant des publics plus larges et une éducation non formelle et permanente.

Les ONG et associations sont d'ailleurs des acteurs primordiaux de l'éducation non formelle qui, nous l'avons vu, est particulièrement importante pour l'Education à l'Environnement, qui se veut être une éducation « tout au long de la vie et pour tous ».

Deux grands volets d'action des associations pour l'Education à l'Environnement ont donc été mis en évidence : l'« influence politique » et l'éducation. Il est cependant important de noter que ces deux rôles sont complémentaires, une même association pouvant pratiquer l'Education à l'Environnement et militer pour sa diffusion.

PARTIE II REVUE DE LA LITTÉRATURE : LES RELATIONS

ASSOCIATIONS — ÉCOLES

Afin d'étudier les relations entre les associations et les écoles dans le cadre du développement de l'Education à l'Environnement, il semble nécessaire de voir ce que l'on peut trouver sur le sujet dans la littérature.

Cette revue de la littérature poursuit en réalité un double objectif.

D'une part, elle a pour but de justifier le fait de s'intéresser aux relations entre une école et une association, en contextualisant ces relations.

D'autre part, et c'est là son principal intérêt, l'analyse de différents textes en lien avec le sujet permet de déduire des critères d'analyse pour l'étude de cas à réaliser par la suite en RBC. En partant d'informations théoriques sur certains points ou d'informations issues d'autres études de cas, il est possible de retrouver des éléments importants sur les relations à mettre en place entre une école et des partenaires extérieurs et ainsi avoir une base pour la suite de ce mémoire.

Quelques précisions sont à énoncer au préalable.

Les informations reprises ici proviennent d'articles scientifiques mais également de diverses études de cas et enquêtes. Il faut toutefois préciser que l'article de Lucie Sauvé « Le partenariat en Education relative à l'Environnement : pertinence et défis» (2001) a servi de base pour définir les points à aborder, étant donné qu'il traite directement du sujet de ce mémoire. Bien sûr, les informations sont complétées et mises en perspective par l'apport d'autres auteurs.

Il convient aussi de préciser que la mise en évidence de ces critères n'est pas exhaustive, vu l'étendue du sujet et le nombre d'auteurs traitant de ce domaine d'une manière ou d'une autre. Les informations abordées dans cette partie résultent d'une sélection de ce qu'il semblait intéressant de mettre en avant, afin de retirer des éléments utiles pour l'étude de cas spécifique.

Enfin, les articles traitant exactement des relations entre les écoles et les associations sont rares. On retrouve par contre beaucoup d'informations sur les relations avec les partenaires externes, dont les associations font partie, au même titre que les communautés, les parents, les institutions, etc. Il sera donc souvent question ici des rapports entre les écoles et des partenaires externes tout en essayant de mettre en évidence les spécificités des associations quand faire se peut.

1 La relation à envisager : un partenariat ?

S'interroger sur les relations à envisager entre une école et une association, ou tout autre acteur externe, nous ramène rapidement à la notion de *partenariat*. Ce mot, relativement récent, semble être un nouveau « mode de relation » particulièrement encouragé aujourd'hui dans différents domaines de la vie, dont l'éducation, et visiblement plus encore l'Education à l'Environnement.

Bien qu'utilisé régulièrement dans le langage courant, sa définition est encore floue et différents acteurs peuvent lui attribuer des significations variées.

Dans tous les cas, il s'agit d'une relation établie entre plusieurs personnes (physiques ou morales), avec un certain objectif. Toutefois, il existerait différents « niveaux » de partenariats, variant selon les attentes et places des partenaires. On retrouve à ce propos plusieurs typologies.

Selon Boutin et Le Cren (1998), il est possible de diviser les partenariats en trois grandes catégories :

- Les partenariats de service : ce sont des relations qui se créent dans le but d'atteindre un objectif précis et utile, un partenaire cherche à obtenir quelque chose et, après atteinte de l'objectif, la relation s'arrête.
- Les partenariats de réciprocité: Ce sont des « coopérations » plus étroites entre les partenaires, qui avancent ensemble pour un projet commun. Chacun y a son rôle et amène ses propres compétences, sans aucune forme d'assujettissement. Pour certains (Bruxelle, 2001) c'est le seul cas où on peut réellement parler de partenariat.
- Les partenariats associatifs, se trouvant à mi-chemin entre les deux premiers.

Dans le même ordre d'idée, Lucie Sauvé (2001) a établi, dans un article portant sur les partenariats pour l'Education relative à l'Environnement, un «gradient» de partenariats (voir figure 2). Plus on va loin dans l'échelle, et plus les relations et les échanges sont forts, les objectifs mutuels et la réciprocité de mise.

Ainsi, on peut utiliser ce mot pour signifier une simple relation instrumentale – le bas de l'échelle – mais la visée du partenariat peut également aller jusqu'à une coopération profonde pour la réalisation d'une tâche commune.



Figure 2 : Un gradient de partenariat Source : Sauvé, 2001

On remarque donc que le même terme partenariat peut désigner des intensités de relations différentes.

Comte (2004) parle quant à lui d'évolution des relations, où le partenariat a une place spécifique (voir figure 3). La relation peut être considérée comme un partenariat quand certaines conditions de réciprocité et d'objectifs communs existent.

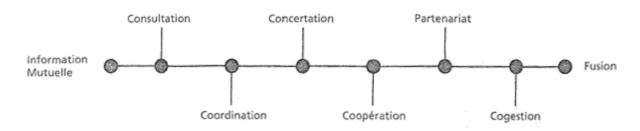


Figure 3 : Un continuum de relations entre les acteurs Source : Comte, 2004

Zay (cité par Sauvé, 2001) remarque toutefois que le partenariat ne peut se définir qu'en contexte. Il est différent selon les situations.

« Cette forme organisationnelle ne se définit pas à l'avance, mais (...) "en situation". Elle sera variable et protéiforme, mouvante et adaptable en fonction des circonstances et de l'évolution qu'elle produira, donc difficilement classable en des catégories officielles. » (Zay, 1994, cité par Sauvé, 2001, p. 26)

Il faut également ajouter que le partenariat est évolutif, et que l'on peut apprendre à être partenaire. Bruxelle (2001) parle d'évolution du partenariat dans le temps, liée au fait qu'en situation partenariale, on apprend ensemble (p.39). Cela peut mener à une évolution des rôles et de la relation.

Enfin, notons que chaque partenaire peut considérer différemment le partenariat, les relations ne sont pas assurément équitables (Bruxelle, 2001). Un partenariat n'est pas synonyme d'égalité : bien qu'un objectif commun soutienne la relation, les acteurs peuvent avoir certaines visions et visées différentes.

Par exemple, concernant les « actions » dans la relation, Bruxelle (2001) considère qu'il peut y avoir des partenaires plus actifs et d'autres plus passifs. Par rapport aux significations accordées, aux attentes profondes derrière ce type de relation, Leininger-Frézal (2009) démontre que des partenaires d'une même relation peuvent ne pas y attendre la même chose. Par exemple, en France, dans le cadre de partenariats entre écoles et associations en Education à l'Environnement, les écoles viseraient parfois plus un partenariat instrumental, cherchant un objectif précis, tandis que les associations auraient dans leur « idéal » de tendre vers un partenariat de co-construction, plus profond.

2 Les bénéfices de ces relations

Nous allons maintenant voir ce que peut amener un partenariat entre une école et un acteur externe pour l'éducation, et l'Education à l'Environnement en particulier. Une première partie permet d'abord de montrer en quoi il est pertinent d'envisager une ouverture des écoles, pour ensuite traiter des avantages spécifiques des partenariats.

2.1 Un besoin d'ouverture de l'école

Lorsque l'on s'intéresse aux discours sur l'éducation et son évolution, on retrouve rapidement différents arguments sur l'importance pour l'école de s'ouvrir à différents partenaires, que ce soit aux parents, à la communauté ou à d'autres acteurs.

Cette *ouverture* semble être une réponse à différentes critiques énoncées contre le système scolaire traditionnel, demandant à être adapté à l'évolution de la société.

Ainsi, on retrouve généralement la critique du fait que l'école apprend des choses trop éloignées de la réalité concrète des élèves. D'une façon générale, Zay (1994) fait remarquer qu'une ouverture des écoles à des acteurs extérieurs, au milieu environnant et à l'expérimentation, permettrait de répondre à cette critique, en apportant plus de sens aux apprentissages. Les élèves ont besoin de repères concrets, en lien avec leur quotidien, d'un savoir qui leur « parle » (Caravita et Giuliani, 1989). Cela répondrait également aux critiques s'opposant au modèle de la transmission linéaire des savoirs des enseignants aux élèves, sans assez d'attention au développement des compétences des enfants. Les appels vers plus d'ouverture de l'école sont aussi souvent liés à une ouverture à de nouvelles méthodes pédagogiques.

On rejoint ici les idées de Gosselin (1998) qui justifie la pertinence des partenariats en se référant aux idéaux de l'éducation décrétés par l'Unesco, reflétant bien un idéal éducatif commun à de nombreux pays. Il se base principalement sur deux rapports phares : rapport Delors et rapport Faure. On y retrouve l'idée que l'éducation doit permettre de développer des connaissances de base et des compétences, mais doit aussi aider à *apprendre à vivre ensemble* et à *être*.

« Une nouvelle conception élargie de l'éducation devrait permettre à tout individu de découvrir, d'éveiller et de fortifier son potentiel créateur - de mettre au jour le trésor caché en chacun de nous. Cela suppose qu'on transcende une vision purement instrumentale de l'éducation, considérée comme la voie obligée pour obtenir certains résultats (savoir-faire, acquisition des capacités diverses, fins d'ordre économiques), pour en considérer la fonction dans sa plénitude : l'accomplissement de la personne qui, tout entière, apprend à être» ((Delors, cité par Gosselin, 1998, p.143)

Bien que nous voyions ici des justifications pour l'ouverture, des contrepoids sont souvent adjacents à ces idées. Une ouverture de l'école peut être positive, mais pas n'importe comment. Il est important de ne pas aller à l'encontre des valeurs de l'éducation (Zay, 1994).

2.2 Avantages pour l'école et l'Education à l'Environnement

Si les partenariats sont bénéfiques à l'école, ils sont aussi particulièrement pertinents dans le cadre de l'Education à l'Environnement, que ce soit dans une perspective environnementale ou éducative (Sauvé, 2001).

« En éducation relative à l'environnement, le partenariat trouve une pertinence toute particulière. Dans une perspective environnementale, il contribue au développement et à l'exercice d'une coresponsabilité à l'égard d'un patrimoine écologique commun. Dans une perspective éducative, il contribue

à la construction de significations partagées et plus spécifiquement d'un savoir vivre ensemble, afin d'optimaliser notre rapport au monde. » (Sauvé, 2001, p. 34)

Dans cette section, les différents avantages pouvant être amenés par les partenariats dans le cadre de l'EE seront mis en évidence.

Amélioration du contenu

Tout d'abord, au niveau du contenu de l'enseignement, les partenaires peuvent amener de nouvelles connaissances. Pour l'Education à l'Environnement, l'appel à des personnes expertes dans des domaines spécifiques peut se révéler très utile pour certains aspects techniques que les enseignants ne maîtrisent pas nécessairement (Fondation Suisse d'Education pour l'Environnement, 2010).

Lucie Sauvé (2001) insiste également sur un élément particulièrement important pour l'EE: le partenariat peut être une aide à l'appréhension de la diversité et la complexité de l'environnement. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'environnement est un objet complexe et socialement construit, pouvant être appréhendé de plusieurs manières. Les partenariats, mettant en rapport différents acteurs, permettent de mettre en perspective les différences de points de vue et de pratiques, ce qui est utile pour aborder l'environnement d'une manière plus globale et remarquer certaines spécificités invisibles en solo.

Nouvelles méthodes d'enseignement

Nous avons également vu que les partenariats sont encouragés dans le cadre d'une évolution des méthodes scolaires. Or, l'une des raisons d'être de l'Education à l'Environnement est justement la dimension éducative et pédagogique, visant à amener des changements pour une évolution de l'éducation. Des pédagogies plus participatives, actives, avec des actions plus concrètes, des pratiques de terrains, chères à l'EE, sont entre autres réalisables par la collaboration avec des partenaires externes.

Il est intéressant de remarquer que ce bénéfice peut être aussi réciproque. En effet, une étude américaine explique que les associations et les écoles sont complémentaires. Ainsi, l'élève aurait plus de chance « d'intérioriser son expérience » s'il a l'occasion de la relier à des connaissances scolaires (Reis & Roth, 2010).

Développement de nouvelles compétences

Le fait de développer des compétences peut sembler évident dans le cas par exemple d'une activité ayant pour but explicite d'apprendre une nouvelle pratique, ou la découverte d'un métier particulier par exemple. Mais on retrouve également lors d'expériences avec des acteurs extérieurs le développement de compétences relationnelles et de gestion (Caravita et Giuliani, 1989), ainsi que des apports au niveau des capacités de travail de groupe, de sociabilité, de compréhension des autres, pour tous les partenaires (Zay, 1994). Ainsi, dans le cadre de l'Education à l'Environnement, il a été démontré (Bainer, Cantrell, & Barron, 2000) qu'une collaboration entre des écoles et des professionnels de gestion des ressources naturelles permettait à ces derniers d'acquérir toutes sortes de nouvelles compétences, de travail en groupe, de communication, d'esprit de synthèse et de compréhension pouvant être utile par la suite dans leur métier.

Développement de valeurs

On peut aussi parler de développement de valeurs. Appréhender l'environnement, objet partagé demandant une prise en charge collective, peut amener à réfléchir à ses valeurs. Une mise en relation avec des personnes différentes et une réflexion sur l'environnement peut par exemple mener à développer un sentiment de coresponsabilité envers l'environnement (Sauvé, 2001).

Apport de ressources et organisation

Il est évident que des partenariats peuvent aussi apporter des avantages d'un point de vue plus organisationnel et pour l'apport de ressources (Sauvé, 2001). Des partenaires extérieurs, comme des associations spécialisées en Education à l'Environnement, peuvent apporter aux écoles des outils pédagogiques ou techniques, voire même des lieux d'activités. Cela peut être particulièrement utile aux écoles qui ne sont pas nécessairement équipées pour mener à bien des projets d'EE. D'un point de vue organisationnel, un soutien et des conseils de la part de personnes ayant de l'expérience peut être considéré comme une aide très pratique (Fondation Suisse d'Education pour l'Environnement, 2010).

Relation à l'environnement

Enfin, développer des partenariats avec des acteurs extérieurs permet de faciliter les accès de l'école au monde extérieur, et notamment aux sorties éducatives. Or, certaines études prouvent que les expériences en extérieur permettent de développer sa relation avec l'environnement et de faire évoluer les comportements face à l'environnement (Fondation Suisse d'Education pour l'Environnement, 2010).

Une enquête réalisée en Suisse auprès de 600 jeunes montre les bienfaits des activités hors de l'école pour l'EE: bénéfices au niveau de la transmission des connaissances scolaires mais aussi pour une plus grande sensibilisation à l'environnement. Cela permettrait « de développer la disponibilité et l'aptitude des jeunes à exécuter un changement de perspective » (Fondation Suisse d'Education pour l'Environnement, 2010, p. 5)

3 Problèmes potentiels

Nous venons de voir quelques avantages de la mise en place de partenariats. Cependant, il est évident que certains problèmes peuvent également survenir lors de ces relations. Certains sont liés à une ouverture à des acteurs externes, d'une manière générale, d'autres aux liaisons avec des associations en particulier.

Cette partie se base sur les « quatre défis » mis en évidence par Lucie Sauvé (2001), complétés par les apports d'autres auteurs.

Défi éthique

Dans une relation partenariale, le risque de contrainte morale, d'influence d'un acteur sur l'autre peut exister et il faut tenter de l'éviter. Les valeurs et opinions de chacun des partenaires doivent être totalement respectées et l'intégrité de tous doit rester entière, tout en admettant une analyse critique (Sauvé, 2001). Il faut par exemple être prudent dans un partenariat avec un agent économique, éviter l'instrumentalisation et garder un équilibre (Bidou, 2001).

En rapport avec ce problème de « valeur » et concernant spécifiquement les associations, on peut reprendre ici une constatation de Leininger-Frézal (2009) émise dans sa thèse. En France, une circulaire encourage les écoles à effectuer des partenariats avec des acteurs extérieurs. Toutefois, les différents partenaires n'ont pas la même légitimité : les écoles peuvent mener des partenariats avec les différentes institutions publiques sans réelles restrictions, mais les associations doivent quant à elles avoir un agrément. Cette méfiance envers les associations découle en partie du fait qu'elles sont « politiques » et militantes. Or, en France, l'Education nationale est le lieu d'excellence de la neutralité, il est donc demandé de rester vigilant par rapport aux messages des associations.

Défi affectif

De façon logique, l'expérience d'un partenariat mène à une confrontation de l'altérité. Le fait de devoir rentrer en relation avec une personne différente, ayant des habitudes et des comportements que l'on ne connaît pas peut parfois mener à des sentiments de déstabilisation ou de méfiance (Sauvé, 2001). D'où la nécessité d'un bon dialogue, de discussions pour apprendre à connaître l'autre.

Défi épistémologique

Proche de ce problème relationnel directement lié aux caractéristiques des individus, la pratique du partenariat peut également entraîner un « choc des cultures » (Sauvé, 2001). Les pratiques de travail, les méthodes et les valeurs des partenaires peuvent être très différentes dans certains cas, du fait de leur métier ou leur milieu, et donc poser des problèmes de compréhension, de confiance ou d'efficacité.

En lien avec les associations en particulier, Leininger-Frézal (2009) met en évidence les différences de culture entre les milieux associatifs et scolaires. Par exemple, les associations accordent beaucoup d'importance à l'interconnaissance et la communication, ce qui est moins le cas de l'éducation, plus « rigoureuse ». Ceci fait alors diminuer la légitimité et le sérieux des associations.

Dans le même ordre d'idée, Zay (1994, cité par Sauvé, 2001) met en évidence l'importance du sentiment identitaire pour les enseignants en particulier :

« Les enseignants redoutent d'autant plus de travailler avec d'autres partenaires que leur identité professionnelle est fragile, qu'ils ont l'impression d'exercer un métier dévalorisé, qu'ils croient risquer de perdre la face... » (p. 30)

Une peur peut également exister pour les enseignants de perdre l'hégémonie, de se faire « marcher sur les pieds », ou d'entrer dans une relation de dépendance (Bruxelle, 1999).

Défi stratégique

Les partenariats, demandant de s'accorder pour arriver à travailler ensemble et à développer des projets communs, peuvent engendrer des problèmes organisationnels, surtout si l'on n'y est pas habitué (Sauvé, 2001).

Un autre problème pour notre cas est que les partenariats les plus « profonds » comme les partenariats de développement mutuel demandent beaucoup de temps. Or, les relations entre les associations et les écoles sont souvent courtes. Toutefois, Bruxelle (2001) met en évidence que, même si le partenariat est court, « l'état d'esprit » mis en place peut, lui, durer et les avantages perdurer.

« Selon moi, l'antinomie est seulement apparente, car si les projets sont bien évidemment limités dans le temps et doivent l'être, l'esprit partenarial instaurant des relations nouvelles de collaboration et un jeu nouveau de partage peuvent par contre être durables de même que les types de processus mis en place. » (Bruxelle, 2001, p. 58)

L'aspect personnel

En plus des quatre défis relevés par Lucie Sauvé, d'autres problèmes potentiels peuvent être signalés.

Le partenariat est lié aux personnes, à « la conviction que chacun a de l'intérêt à construire des partenariats » (Bruxelle, 2001, p. 56), au plaisir de travailler en équipe, et demande donc un certain engagement. Tout cela peut s'apprendre et se développer, mais constitue tout de même une limite si certaines personnes sont dès le départ moins « motivées », l'efficacité du partenariat étant alors réduite. On retrouve ici une des caractéristiques des partenariats énoncée plus tôt : les différents partenaires n'ont pas nécessairement les mêmes attentes et ne sont pas forcément impliqués de la même façon, les rapports peuvent être « inégaux ».

Problèmes d'influences économiques ou politiques extérieures

Certains partenaires peuvent subir une influence extérieure susceptible d'impacter la relation. Leininger-Frézal (2009) fait remarquer qu'il peut exister une dépendance économique des associations aux pouvoirs publics, pouvant alors influencer la façon de fonctionner des associations ou les projets qu'elles proposent aux écoles. Les écoles également sont dépendantes des pouvoirs publics et leur volonté de mise en place de partenariats peut dépendre des financements obtenus.

Problème du foisonnement

Dans beaucoup des pays où l'Education à l'Environnement se développe, de nombreuses offres éducatives extérieures sont proposées aux écoles, dans différents domaines et avec leurs méthodes, pratiques et ancrages théoriques souvent propres.

Ce foisonnement peut « submerger » les écoles qui ne savent parfois pas vers qui se tourner. Il est nécessaire d'avoir de la coordination et de la cohérence dans l'offre (Vergnolle-Mainar et Dessailly, 2005).

4 Quelques caractéristiques pour une bonne relation

Afin de pouvoir bénéficier des avantages et éviter les problèmes définis ci-dessus, voyons quelques caractéristiques de mise en place à respecter pour que ce type de relation soit efficace.

Ces caractéristiques sont des « conseils » découlant de la théorie, il ne s'agit pas de règles à suivre absolument. La liste n'est certainement pas exhaustive mais vise à mettre en avant certains points intéressants.

Dès le départ, une bonne définition des identités, des rôles et des attentes de chacun semble essentielle (Sauvé, 2001, Boutin et Le Cren, 1998). Il est important de reconnaître et d'accepter les caractéristiques et les compétences de chaque partenaire et que tous se sentent utiles. Mais il faut également bien définir ce qui est attendu par chacun et les différents objectifs de la relation.

Une définition claire des rôles et attentes de chacun semble particulièrement pertinente dans le cas des relations entre les écoles et les associations car il peut exister une peur de la part de l'enseignant de voir un éducateur d'association « prendre sa place » (Zay, 1994, cité par Sauvé, 2001). Chacun a un rôle lié à son métier et il faut prendre garde à ne pas les mélanger (Caravita et Giuliani, 1989).

Bruxelle (2001) insiste également sur l'importance de la **transparence** dans le processus, qui permet d'éviter les quiproquos. Les règles doivent être claires et connues de tous dès le départ.

Il peut être utile, surtout pour des relations plus longues, de rassembler les définitions de ces attentes et de ces objectifs dans un **contrat écrit**, ce qui permet de bien mettre à plat les « conditions » et assurer un bon fonctionnement de la relation.

Egalement, des bonnes capacités à s'adapter et à se remettre en question sont des éléments positifs si l'on veut aller vers un partenariat efficace et évolutif. Dans un partenariat regroupant des personnes différentes, il est logique que nos propres idées soient parfois quelque peu contrariées par des points de vue différents, mais le mieux est d'arriver à l'accepter et à aller vers l'avant. L'évaluation constante de la relation est ainsi très importante.

Dans le même ordre d'idée, **l'évaluation** en fin de partenariat est très utile : les objectifs communs et individuels ont-ils été atteints ? Chacun a-t-il rempli ses engagements ? Cette réflexion ultérieure permet de s'améliorer par la suite et de vérifier l'utilité du partenariat (Bruxelle, 1999).

Enfin, en lien avec l'organisation du partenariat, on remarque une grande importance accordée à la **communication** et au dialogue pour éviter par exemple le « choc des cultures » (Sauvé, 2001).

Facteurs favorables et défavorables

Une enquête a été menée en Suisse sur l'adéquation des prestations externes offertes aux écoles par rapport aux besoins des enseignants pour l'Education à l'Environnement (Fondation Suisse d'Education pour l'Environnement, 2010). Toute une série d'éléments concernant les caractéristiques des offres ont été mis en avant par les enseignants comme facteurs favorables ou défavorables à l'appel à une prestation.

Nous pouvons présenter ici ces caractéristiques, car bien qu'elles soient identifiées en Suisse, nous pouvons penser que certaines doivent être identiques dans la situation Belge.

Ainsi, les éléments pris en compte par les enseignants pour les aspects pratiques sont :

- Le coût : le budget des établissements étant limité, le moins cher est privilégié (parfois au détriment de la qualité) ;
- La localisation : le temps étant également limité, et notamment celui pour se déplacer, la proximité des lieux d'activités, ou le fait de pouvoir faire venir quelqu'un en classe joue aussi sur l'appel à une association ;
- L'organisation, les démarches administratives : la simplicité des démarche est un élément pris en compte pour les enseignants, qui font ces activités en plus de leurs cours ;
- Les contraintes horaires: les enseignants recherchent de la souplesse dans les horaires des activités proposées, car il n'est pas toujours évident d'arriver à obtenir des grandes plages horaires de disponible vu la segmentation des disciplines et les périodes de cours de 50 minutes;
- La durabilité: les enseignants sont à la recherche d'activités qui perdurent dans le temps, pour pouvoir y faire appel plusieurs années de suite et garder ainsi une certaine habitude et continuité.

En ce qui concerne le contenu, les enseignants sont en recherche :

- D'originalité : les enseignants font appel à des prestataires externes pour amener une plusvalue par rapport à leur enseignement habituel ;
- D'un contenu adapté aux groupes, et vulgarisé si nécessaire ;
- De liens explicites avec les programmes et les compétences à acquérir: ces liens sont recherchés car cela permet entre autre de se justifier auprès de la direction, des collègues et des parents. Mais ils permettent également de mieux intégrer l'animation dans l'enseignement, qu'elle fasse partie d'un tout et pas une simple activité ponctuelle décontextualisée de tout;
- De l'intégration d'autres apprentissages sociaux : une attention aux valeurs de citoyenneté est par exemple souvent recherchée.

5 Conclusion

Cette revue de la littérature permet de mieux situer le sujet et de justifier sa pertinence, en mettant en évidence les débats actuels sur l'ouverture de l'école et les avantages pouvant être amenés par la mise en place de partenariats pour l'Education à l'Environnement. Mais son objectif principal était d'arriver à en retirer des éléments pour servir de base à l'étude de cas en RBC et obtenir ainsi un cadre d'analyse pour la suite.

Nous allons donc maintenant synthétiser les informations retrouvées ci-dessus et mettre en avant les éléments à prendre en considération pour la suite. Ceux-ci peuvent être rassemblés dans trois catégories principales :

- La description et les façons d'envisager ces relations ;
- Les avantages de ces relations ;
- Les problèmes potentiels.

Description de la relation

Tout type de partenariat entre association et école sera pris en compte lors de l'étude de cas, mais nous essaierons de voir s'ils se rapprochent plus de partenariats instrumentaux ou de véritables partenariats de développement mutuel. Ainsi, les relations seront décrites en portant une attention particulière :

- Aux objectifs des activités et aux attentes de résultats de chacun ;
- Aux attentes par rapport aux autres;
- A la durée de la relation ;
- A la présence d'une évolution.

Une attention sera aussi apportée à la présence ou non de caractéristiques de fonctionnement :

- Définition précise des rôles et identités de chacun ;
- Présence d'évaluations, pendant et après la relation ;
- Importance de la communication;
- Transparence.

Enfin, nous tenterons de voir l'importance accordée à certains éléments pratiques :

- Le coût ;
- La localisation;
- La simplicité des démarches ;
- Les contraintes horaires ;
- La durabilité;
- ..

Les avantages des relations

Nous avons également vu les différents avantages à la mise en place de partenariats. De façon générale, des bénéfices sont apportés aux écoles par une plus grande ouverture, mais il existe également des avantages particuliers pour le développement d'une Education à l'Environnement efficace et complète amenés par des partenaires extérieurs.

De nouveaux avantages vont peut-être émerger dans le cas particulier de la RBC, mais l'on pourra déjà se focaliser sur la présence ou non d'avantages :

- Au niveau des **méthodes** d'enseignement : nouvelles pédagogies plus actives et participatives, rapports avec la réalité des élèves, expériences concrètes, etc. ;
- Au niveau du **contenu** de l'enseignement : nouvelles connaissances théoriques ou techniques, meilleure appréhension de la complexité de l'environnement par la vision de différents points de vue ;
- Au niveau de l'apport de **ressources** : matériel, outils spécifiques, aides organisationnelles, etc. ;
- Pour le développement de nouvelles **compétences** chez les différents partenaires ;
- Pour le développement de valeurs, sentiment de coresponsabilité envers l'environnement ;
- Pour l'amélioration de la relation avec l'environnement.

Les problèmes potentiels

Enfin, cette revue de la littérature a permis de mettre en évidence certains problèmes pouvant découler des relations entre les écoles et les associations. Effectivement, ces partenariats pour l'école ne sont pas toujours aisés à mettre en place, et certains éléments peuvent influencer le bon déroulement des relations.

A nouveau, les problèmes dépendront des situations, mais la liste suivante pour appréhender les difficultés potentielles servira de base :

- Méfiance existante envers les associations, différence de légitimité ;
- Difficultés dans les relations personnelles dues à la confrontation de l'altérité;
- Choc des cultures ressenti entre les associations et les écoles ;
- Problèmes organisationnels;
- Différence de motivation entre les partenaires ;
- Problèmes de tensions économiques, de dépendance à d'autres acteurs qui ont une influence ;
- Difficulté de choix car trop de foisonnement, problème de manque de cohérence.

PARTIE III ETUDE DE CAS

Introduction

Après une approche théorique de notre sujet, et la mise en évidence de différents critères d'analyse, nous pouvons passer à une étude de cas plus concrète, où ces relations sont contextualisées et situées dans une situation précise : le développement de l'Education à l'Environnement dans les écoles secondaires francophones en Région de Bruxelles-Capitale (RBC¹).

Cette étude de cas se donne pour objectif de trouver des éléments de réponse à trois questions principales:

- Quelles relations retrouve-t-on entre les associations et les écoles en RBC et quelles en sont les caractéristiques ?
- Quels en sont les avantages ?
- Quels éléments posent problème ?

Elle comprend deux parties.

La première partie consiste en une description générale de la situation bruxelloise par rapport à l'Education à l'Environnement, représentant le cadre dans lequel les relations entre les associations et les écoles se déroulent. Nous aborderons donc brièvement le fonctionnement du système scolaire belge, la place de l'EE dans ce système, les éléments facilitant ou freinant sa mise en place dans le secondaire ainsi que quelques caractéristiques des différents partenaires externes à l'école présents en RBC, dont les associations font partie.

Dans la deuxième partie, nous tenterons de répondre aux trois questions principales reprises cidessus. C'est à partir du point de vue des différents acteurs concernés, les enseignants et les animateurs d'associations, que nous allons répondre à ces questions. Une dizaine d'entretiens ont été réalisés dans le but de mieux comprendre leur vision des choses. Cette analyse sera précédée d'une section présentant la méthodologie suivie ainsi que les personnes rencontrées.

Précision de vocabulaire préalable

Il parait ici nécessaire de rappeler le positionnement choisi précédemment sur la terminologie à utiliser.

On retrouve à Bruxelles différentes dénominations utilisées au sein des instances actives dans le secteur. Ainsi, certains parlent d'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable (ErEDD), tandis que d'autres choisissent de parler d'Education relative à l'Environnement sans l'inscrire dans une perspective de développement durable. Chez les enseignants, on ne remarque généralement pas d'importance accordée au terme employé. Les associations accordent quant à elles plus d'importance aux termes utilisés et à ce qui y est entendu derrière.

Cependant, ces différents acteurs de l'Education à l'Environnement sont souvent amenés à travailler ensemble pour la promotion de cette éducation, quel que soit le terme qu'ils privilégient.

¹ Le cas d'étude ne comprend que les écoles francophones de la Région Bruxelloise, mais par simplicité, nous utiliserons le diminutif « RBC » de manière générale, sans préciser systématiquement que seule la partie francophone est prise en compte.

Le choix de traiter de l'Education à l'Environnement dans un sens large semble donc pertinent pour ce mémoire étudiant la RBC, où différentes notions se retrouvent.

1 Etat de la situation

1.1 Spécificités du système belge

Le système institutionnel belge est, d'une manière générale, relativement compliqué. Certains éléments ayant une influence sur le développement de l'EE dans le milieu scolaire sont présentés ici.

Environnement et éducation

Premièrement, il est à noter que l'éducation et l'environnement ne relèvent pas de la compétence de la même entité fédérée. L'environnement est une compétence des régions, tandis que l'éducation dépend des communautés. La mise en place de politiques d'encouragement et de diffusion de l'EE n'est donc pas toujours aisée.

En tant que responsables des politiques environnementales, les régions sont désireuses de développer l'Education à l'Environnement, et disposent pour ce faire d'un certain budget. Il leur est cependant difficile d'avoir une influence directe sur les écoles, étant donné que ces dernières sont sous la responsabilité des communautés.

Aussi, l'éducation fait face à différents problèmes jugés plus « fondamentaux » comme l'échec scolaire, les inégalités, ce qui fait que l'environnement ne se trouve pas dans les préoccupations principales.

Structure de l'enseignement

Il existe deux grands réseaux en Communauté française : l'enseignement officiel, géré par des pouvoirs publics, et l'enseignement libre. Au sein de ceux-ci se trouvent différents Pouvoirs Organisateurs (PO), qui gèrent les politiques générales et les grandes lignes de conduites des établissements sous leur tutelle. Le schéma ci-dessous illustre bien la situation.

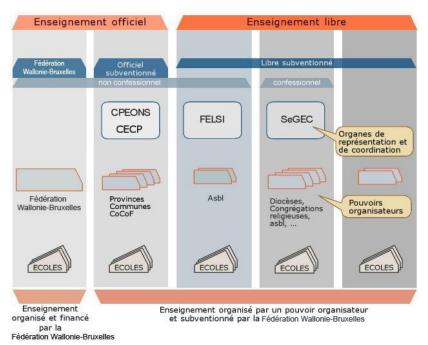


Figure 4 : Structure de l'enseignement secondaire francophone Source : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. n.d.-c

Tous sont financés ou subventionnés en partie par la Fédération Wallonie-Bruxelles et doivent respecter certaines règles communes. Il existe des décrets « inter-réseaux » qui régissent l'enseignement de manière générale.

Toutefois, les différents PO peuvent promouvoir leurs propres lignes de conduites et ont des moyens différents pour mettre en place des projets.

Structure des établissements

Le directeur, niveau hiérarchique le plus haut au sein de l'école, a un rôle important pour l'Education à l'Environnement. Effectivement, afin de mettre en place des projets spécifiques, d'innover ou pour proposer des activités extérieures, les enseignants ont besoin d'obtenir l'appui de la direction. Plus que cet aspect réglementaire, il a été montré dans une enquête (Réseau IDée, 2011) que le soutien de la direction était un des leviers les plus importants pour pouvoir mettre en place des projets d'Education à l'Environnement. Le fait d'être soutenu par sa direction motive et légitime toute action réalisée.

De plus, il doit exister dans chaque école un projet d'établissement qui décrit les choix pédagogiques et les principales actions que l'école désire mettre en place afin d'atteindre certains objectifs éducatifs. Depuis le décret « missions » (voir infra), l'EE peut explicitement faire partie du projet.

Spécificités des écoles secondaires

L'organisation de l'école secondaire en particulier comprend plusieurs facteurs défavorables au développement de projets d'EE et au travail avec les associations.

Ainsi, le fractionnement des cours en différentes disciplines ainsi que les périodes de cours de 50 minutes sont des inconvénients qui rendent compliqué la mise en place d'activités de longue durée et/ou interdisciplinaires.

En effet, arriver à débloquer plusieurs heures pour une activité est souvent compliqué car demande d' « empiéter » sur les périodes de cours d'un autre. Cela est particulièrement problématique pour les relations avec des associations, les activités dépassant souvent les 50 minutes.

De plus, la segmentation en disciplines impose de gros efforts de coordination entre les enseignants si l'on désire mener des activités transversales et cohérentes.

Les difficultés organisationnelles pour la mise en place de projets et au travail avec des associations sont donc bien présentes dans les établissements secondaires et sont à prendre en considération.

1.2 Cadre légal pour l'Education à l'Environnement

1.2.1 Décret « missions »

C'est principalement à partir du décret « missions » de l'enseignement de 1997 (Conseil de la Communauté Française, 1997) que l'école ouvre ses portes au développement de l'Education à l'Environnement. Ce décret présente les missions prioritaires de l'enseignement, valables pour toutes les écoles, quel que soit le réseau. La philosophie du texte se rapproche des idées promues par l'EE. Par exemple, l'article 6 paragraphe 3 stipule que l'école doit « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capable de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures. ».

De plus, il y est aussi explicitement énoncé que des projets d'EE ou d'Education au Développement Durable peuvent être insérés dans les projets d'établissement. Cette éducation permet de répondre aux missions de l'école, et peut s'insérer dans les cours, d'un cours à l'autre ou via des projets, afin de développer de nouvelles actions et comportements.

1.2.2 Accord de coopération

Ensuite, afin de faciliter et d'encourager les démarches d'EE, un accord de coopération fut créé en 2004 entre la Communauté française et la Région Wallonne. La Région de Bruxelles-Capitale s'y est ajoutée en 2011.

Cet accord (Parlement de la Communauté Française, 2011) vise plusieurs objectifs, dont le partage de connaissances, d'outils et d'expériences entre les différentes entités, le développement d'une intégration de l'EE dans le cursus scolaire, ainsi que l'apport d'une aide aux écoles qui veulent insérer le développement durable dans leur projet d'établissement.

1.2.3 Le décret citoyenneté et la cellule citoyenneté auprès de l'AGERS²

Le décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable (Parlement de la Communauté Française, 2007), signé en 2007, est également un élément légal encourageant le développement de l'EE. Effectivement, l'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable y est considérée comme faisant partie de l'Education à la Citoyenneté, devant être encouragée.

Aussi, suite aux Assises de l'ErE DD (voir infra), une « cellule citoyenneté » a été créée au sein de l'AGERS. Celle-ci doit développer une « approche globale et systémique de l'Education à la citoyenneté et au bien-être » (Ministère de la Fédération Wallonie – Bruxelles, n.d.-b). Dans ce cadre, elle défend la mise en place de projets interdisciplinaires et de projets visant au développement des individus, ce qui se rapproche de l'EE telle qu'elle est théorisée.

Cette nouvelle cellule citoyenneté peut être considérée comme une belle avancée de l'implication du milieu éducatif dans le développement de l'EE car elle représente une « courroie de transmission des activités d'ErE dans le monde scolaire » (Keunings, 2014).

1.2.4 Dispositifs légaux

Il existe également certains dispositifs spécifiques qui peuvent faciliter la mise en place de projets transversaux pour les enseignants. Par exemple, dans certains cas, une école a la possibilité d'aménager les horaires de cours pour mettre en place des activités dans le cadre du projet d'établissement.

1.2.5 Socies de compétences et compétences terminales : le travail de l'inspection

Enfin, on peut remarquer qu'il existe de nombreuses ouvertures à l'EE dans les programmes de cours officiels.

A ce propos, un travail important a été mené par le Service de l'Inspection afin de mettre en avant ces ouvertures (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 2013).

Ce travail vise à répondre à un des objectifs décidé lors des Assises : « travailler à partir des référentiels inter réseaux de compétences ». L'idée est de faciliter et encourager l'engament des professeurs dans des activités d'éducation à l'environnement en mettant en évidence les ouvertures

² AGERS : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

« légales » vers cette éducation, présentes dans les référentiels inter-réseaux de compétences, et en proposant différents outils de réflexion.

Le travail veut aussi aider les enseignants à vaincre certains freins souvent mis en évidence, comme le manque de temps, les problèmes de continuité et la motivation, en les outillant dans leurs démarches.

Le résultat final est la rédaction d'une centaine de fiches montrant des portes d'entrée vers l'Education à l'Environnement au sein des référentiels de toutes les disciplines du fondamentale et du secondaire et proposant diverses activités potentielles à mener. Les fiches mettent également en évidence des liens vers d'autres disciplines en rapport avec le thème abordé, afin de favoriser l'interdisciplinarité, si importante en EE.

1.3 Les Assises de l'ErE-DD

Parmi les éléments contextuels important pour l'Education à l'Environnement, il est nécessaire de mentionner les Assises de L'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable (ErEDD), lancées en 2010.

Les Assises visent à rassembler les différents acteurs concernés par l'EE afin d'« apporter une réflexion d'ensemble sur la situation et de consentir à des évolutions plus stratégiques de l'ErE - DD à l'école » (Réseau IDée, 2010, p.1). Les objectifs sont d'arriver à une stratégie commune pour l'Education à l'Environnement, d'améliorer la collaboration entre les différents niveaux de pouvoirs et d'obtenir des engagements concrets, suivis et évalués.

Vu la complexité du système belge, la réunion des différents acteurs en lien avec cette éducation est primordiale afin d'amener des évolutions. C'est d'ailleurs un des grands mérites de ces Assises : arriver à mettre en place une démarche commune.

Les choses évoluent progressivement grâce à ce processus. Plusieurs objectifs spécifiques avaient été énoncés à la fin des premières Assises, et différentes actions sont mises en place afin de les atteindre, comme nous l'avons déjà illustré avec le travail élaboré par le Service de l'Inspection. Notons également la tenue au mois d'octobre 2013 des 4 Jours pour Construire Ensemble, moment de rencontre et de discussion entre les différents acteurs de l'Education à l'Environnement provenant de tous les horizons, des milieux scolaires, institutionnels, associatifs ou autre. Ces rencontres permettent d'améliorer la collaboration entre les différents « niveaux » et de dynamiser le développement d'une Education à l'Environnement.

Pour le moment, les actions sont principalement ciblées sur l'école, les Assises étant considérées comme « une étape d'un long processus qui vise à terme à inscrire l'ErE et l'EDD dans tous les projets d'établissements de toutes les écoles de la Communauté française » (Réseau Idée 2010, p. 3). Mais l'idée est d'aller plus loin par la suite et d'arriver à l'encourager dans les mouvements de jeunesse ou la formation des enseignants par exemple, l'EE ne se limitant pas aux jeunes dans le milieu solaire.

Nous pouvons déjà faire remarquer que ces Assises sont un exemple de partenariat pour l'EE, rassemblant différents acteurs collaborant dans un but commun.

1.4 L'apport environnemental de l'EE à Bruxelles

Si l'Education à l'Environnement a un intérêt certain d'un point de vue éducatif, la Région Bruxelloise tend également à l'encourager pour des raisons environnementales.

Les écoles représentent un secteur important de pollution et de production de déchets. A titre d'exemple, voici quelques chiffres provenant de Bruxelles Environnement quant aux impacts des écoles bruxelloises sur l'environnement (Keunings, 2013).

La région de Bruxelles comprend 151 écoles secondaires et 432 écoles primaires, regroupant à peu près 200 000 élèves. En termes de consommation et de production de déchets, cela représente :

- 6000 tonnes de déchets par an
- 250 000 000 feuilles de papier
- 2,4% de la consommation d'Energie
- 200 000 repas par jour

L'EE, en favorisant le développement de comportements plus respectueux de l'environnement, accompagnée d'une gestion plus durable des établissements, pourraient mener à une réduction de ces impacts.

De plus, les 200 000 élèves bruxellois sont également des citoyens, ayant un impact sur l'environnement dans leur vie de tous les jours. Il est donc utile de les sensibiliser et de les instruire quant aux conséquences de nos comportements pour la planète.

C'est pour cette raison que le ministère de l'environnement accorde une grande importance au développement de l'Education à l'Environnement dans les écoles.

1.5 Les partenaires de l'école pour l'EE

Nous avons vu qu'il existait un cadre légal ouvert à l'Education à l'Environnement, qu'il est possible de l'intégrer dans les différents programmes, qu'elle est conforme aux missions de l'école et qu'il existe une certaine volonté politique de développer cette éducation.

Il faut également noter que l'école a autour d'elle différents partenaires qui peuvent l'aider à mettre en place des projets d'EE. Ces derniers ont d'ailleurs souvent une grande importance et sont un des leviers sur lesquels s'appuient les enseignants pour pratiquer l'EE (Réseau IDée, 2011.) Les partenaires sont présentés ici les uns à la suite des autres, mais des partenariats multiples sont possibles et même à encourager.

1.5.1 Partenaires au sein du monde scolaire

Liée à l'enseignement, nous avons déjà présenté la cellule citoyenneté, qui peut dans certains cas soutenir des écoles dans leurs projets d'EE. Les différents réseaux peuvent, d'une certaine manière, également apporter une aide en amenant des informations ou en contribuant à quelques projets.

Aussi, précisons que pour éviter le sentiment de solitude, les enseignants peuvent aussi mettre en place des collaborations au sein même de l'école. Lancer des projets via un travail d'équipe permet de diversifier les ressources et les soutiens (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.-a).

1.5.2 La Région de Bruxelles-Capitale

La Région Bruxelloise, comme nous l'avons vu a un intérêt à encourager le développement d'initiatives de gestion et de sensibilisation à l'environnement dans tous les secteurs, dont le milieu scolaire.

Trois administrations proposent des services aux écoles :

- **Bruxelles Propreté** : propose principalement des aides matérielles et des animations pour favoriser la mise en place de tri des déchets dans les écoles.
- **Bruxelles Mobilité** : propose également différentes animations et des outils pour améliorer la mobilité de l'école, via principalement les « plans de déplacement scolaire ».
- **Bruxelles Environnement** : propose une large gamme d'offres pour les écoles, décrite cidessous.

L'Institut Bruxellois pour la Gestion de l'Environnement (IBGE), également nommé Bruxelles Environnement, est l'institution publique bruxelloise traitant de l'environnement et de l'énergie, sous tutelle de la ministre de l'environnement. Afin de répondre à ses différents objectifs et engagements, l'IBGE a créé sa propre offre d'Education à l'Environnement pour toucher les écoles.

L'objectif de leur action est, tel que décrit par Bruxelles Environnement, d' «encourager les écoles à produire des changements de comportements collectifs et individuels en faveur de l'environnement » (Keunings, 2013), dans une perspective éducative et environnementale. Cependant, rappelons que la région n'a aucun pouvoir direct sur l'enseignement et son contenu. Elle ne peut se contenter que de proposer des choses aux écoles qui décident ou non de les accepter.

Dès lors, Bruxelles Environnement propose aux écoles des animations dans les classes, des formations, des campagnes de sensibilisation, développe différents outils, lance des concours et appels à projets, etc. Une spécificité de leur offre est d'être gratuite et donc tout à fait accessible et « attractive » pour les écoles.

Notons que les **associations** sont impliquées de différentes manières dans l'offre et la politique de l'IBGE.

Tout d'abord, l'Institut s'est appuyé sur l'expérience que les associations avaient déjà dans le domaine pour construire sa propre offre (Keunings, 2014).

Ensuite, plusieurs activités de l'IBGE sont menées en partenariat avec des associations. Par exemple, l'appel à projet 2014 *L'environnement dans mon école* organisé par l'IBGE est mené en collaboration avec l'ASBL Coren. La région met à disposition des écoles une aide financière ainsi qu'un accompagnement pédagogique dispensé par des éducateurs de Coren.

Enfin, Bruxelles Environnement finance de nombreuses associations d'EE via l'octroi de subsides pour mener à bien leurs activités propres, en relation avec l'Education à l'Environnement, ainsi que via divers appels à projets visant à répondre aux objectifs spécifiques de la région.

Notons également que l'IBGE mandate le Réseau IDée (voir infra) pour accompagner les écoles qui veulent se lancer dans des projets d'EE. Ils sont là pour informer, donner des conseils et proposer des outils aux enseignants qui le désirent.

D'une manière générale, la Région va peu dans les écoles et laisse cette tâche aux associations qui ont l'expérience de terrain.

On peut déjà noter, comme élément situationnel pertinent pour notre étude de cas, que les associations sont considérées par la Région comme un acteur incontournable dans le développement de l'EE.

Ce schéma permet d'illustrer la place des associations dans la politique de développement de l'EE de l'IBGE :

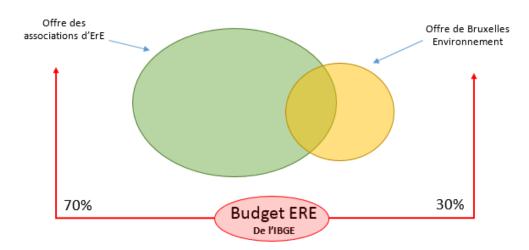


Figure 5 : Place des associations dans l'offre D'ErE de Bruxelles Environnement Inspiré de Keunings, 2013

1.5.3 Les communes

Les communes sont également susceptibles d'amener une aide aux écoles.

D'après une enquête de 2006 sur les activités d'éducation à l'environnement ou à la nature en Région de Bruxelles-Capitale (Réseau IDée, 2006), très peu de communes proposent directement des activités d'Éducation à l'Environnement. Elles s'orientent plutôt vers différentes actions de sensibilisation aux thématiques environnementales générales. Toutefois, des initiatives existent, certaines communes proposant des activités ponctuelles dans les écoles, d'autres finançant des animations données par des associations, considérées comme des expertes de terrain et permettant ainsi aux écoles d'obtenir des activités gratuites. Elles peuvent aussi faire office de relais entre les associations et les écoles.

1.5.4 Les associations

Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné, de nombreuses associations proposent diverses activités en lien avec l'EE aux écoles. Etant le sujet principal de ce mémoire, une section spécifique est consacrée à ces dernières.

1.6 Le milieu associatif bruxellois

1.6.1 Différents rôles des associations d'EE

Le milieu associatif bruxellois est particulièrement actif en Education à l'Environnement, et ce à plusieurs niveaux. Dans le prolongement de ce que qui avait été présenté dans la première partie de ce mémoire, il est possible d'identifier différents rôles pris par les associations d'EE dans le cas de la Région Bruxelloise.

Certaines associations jouent un rôle majeur d'influence politique.

C'est le cas du Réseau IDée, créé en 1989 avec comme objectif de promouvoir l'Education relative à l'Environnement. Pour cela, il vise à tisser des liens entre les différents acteurs, favoriser la réflexion et les rencontres, faire circuler l'information, et mettre en avant les réalisations existantes.

Plusieurs acteurs de l'Education à l'Environnement en Région bruxelloise ont insistés, lors de diverses rencontres, sur le rôle primordial de moteur et de dynamisation qu'a le réseau pour le développement de l'EE. En collaboration avec les institutions publiques, ce sont par exemple eux qui mettent en place les Assises de l'Environnement. De manière générale, ils œuvrent pour une prise en charge globale et commune de l'EE et la mise en place d'une véritable stratégie d'Education à l'Environnement en Belgique, où tous les acteurs seraient impliqués.

Le réseau IDée joue également un **rôle d'interface entre le milieu associatif et le milieu scolaire**. Ils sont là pour diffuser l'information des deux côtés.

Notons enfin leur participation dans des réflexions internationales à propos de l'EE, comme la participation à l'organisation de Planet'Ere 2 (Forum International francophone de l'éducation à l'environnement).

Les associations de la RBC jouent aussi un rôle direct dans l'Education à l'Environnement.

On retrouve effectivement de nombreuses associations proposant des activités d'EE à destination du milieu scolaire, en partenariat avec les écoles. Ces activités peuvent viser les élèves mais également les enseignants par des formations, conseils, etc.

Elles sont également présentes dans le milieu non formel et proposent différentes activités (animations, formations, sensibilisation, etc.) à un très large public d'enfants et d'adultes. Ce sont les principales pourvoyeuses d'animations dans ce milieu, ou il est d'important d'agir vu les enjeux de l'EE.

Cette division en différents rôles n'est évidemment pas exhaustive ni officielle. Le but ici est de mettre en évidence le fait que les associations ont une influence à différents niveaux dans le développement de l'EE en Belgique. Il ne semblait pas correct de traiter uniquement du rôle d'«animateur en milieu scolaire» des associations sans préciser qu'elles avaient également d'autres places et d'autres influences dans la diffusion de cette éducation.

1.6.2 Rôles au sein de l'école

Après cette brève description des différents rôles des associations d'EE, nous pouvons nous concentrer sur les activités d'éducation en partenariat avec l'école, objet de notre étude. Quelques caractéristiques de ces actions sont présentées ici.

La plupart des informations quantitatives proviennent d'une enquête réalisée par le Réseau IDée en 2006 sur les animations d'éducation à l'environnement et à la nature en Région Bruxelloise. Les chiffres ont certainement évolué, mais les tendances sont sans doute restées les mêmes. Nous nous baserons donc sur ces informations déjà intéressantes pour se faire une idée de l'ampleur des activités existantes. L'enquête recensait, en 2006, 75 associations d'éducation à l'environnement et à la nature actives dans la Région Bruxelloise.

1.6.2.1 Activités proposées

Différents types d'offres en lien avec l'EE sont proposées aux écoles par les associations. On retrouve par exemple :

- Des animations en classe ou à l'extérieur, ponctuelles ou au sein d'un cycle d'animation
- Des formations pour les enseignants
- La production d'outils pédagogiques

- De l'accompagnement de projets
- Des campagnes de sensibilisation
- Des « classes vertes »

Evidemment, ces activités proposées varient d'une association à l'autre. Certaines associations proposent une large gamme d'offres aux écoles, d'autres sont spécialisées dans un domaine en particulier.

1.6.2.2 Contenu

Les thèmes abordés dans ces activités comprennent la majorité des thématiques environnementales. Les associations, à travers leurs offres, vont au-delà de d'une simple « approche nature » et touchent la diversité des dimensions de l'environnement. On retrouve ainsi les thèmes de : Nature, Développement Durable, Eco-consommation, Alimentation, Eau, Air, Bruit, Mobilité, Cadre de vie, Déchets, Energie, etc. (Réseau IDée, 2006).

1.6.2.3 Capacité d'accueil

Il est intéressant de noter que les associations ne sont pas toutes au maximum de leur capacité d'accueil pour le public scolaire.

En effet, en 2006, 20% des associations avaient une capacité d'accueil supérieure à la demande, 1/3 disaient atteindre un équilibre mais 60% d'entre elles estimaient pouvoir augmenter leurs capacités d'accueil moyennant un financement plus conséquent et plus de personnel.

Les possibilités sont donc encore ouvertes pour les écoles et il est dès lors pertinent d'envisager une augmentation de ce type de relations.

1.6.2.4 Financement

Le financement est un aspect important de la gestion des associations, et est caractérisé par une diversité des provenances (Réseau IDée, 2006).

Les associations se basent en partie sur leurs fonds propres, mais ceux-ci ne peuvent combler l'ensemble de leurs besoins. En effet, les activités à destination du milieu scolaire se doivent d'être accessibles, l'éducation étant sensée gratuite. L'autonomie des associations d'EE est donc rarement possible. D'autres sources de financement leur permettent donc de compléter leur budget.

Comme déjà mentionné, l'IBGE fournit des subsides aux associations. Ceux-ci peuvent être de deux types : les subsides récurrents, dont bénéficient les structures les plus importantes, et les subsides ponctuels. La Région prévoit également certaines aides à l'emploi pour les associations.

Selon les activités et le type d'association, il y a également moyen de trouver des subsides spécifiques auprès de la Communauté française et de l'Etat Fédéral.

Enfin, le milieu associatif est également caractérisé par une culture du bénévolat et du volontariat.

1.6.2.5 Intégration des associations dans l'école

Comment intégrer au mieux les activités des associations au sein des programmes scolaires ?

A titre d'illustration, nous pouvons présenter un parcours d'éducation proposé dans le cadre d'une recherche – action menée sur l'Education à l'Energie dans l'enseignement fondamental et premier degré du secondaire (Centre interdisciplinaire de formation de formateurs de l'Université de Liège, 2011). Ce parcours (voir figure ci-dessous) consiste en une démarche spécifique en plusieurs étapes pour intégrer cette éducation dans le cadre scolaire. Nous verrons qu'à chaque étape, et certaines plus particulièrement, les associations peuvent apporter un soutien.

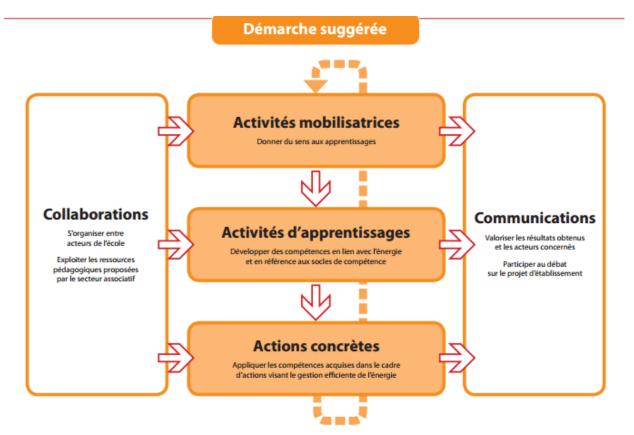


Figure 6 : Parcours d'éducation à l'énergie Source : Parcours d'éducation à l'énergie, 2011

Une première **activité mobilisatrice** vise à donner du sens aux apprentissages et les rendre plus concrets pour les élèves. Les associations peuvent à cette étape remplir ce rôle de rapprochement de la réalité et proposer des outils ou activités spécifiques dans ou hors de l'école. Par exemple, *WWF* propose de réaliser l'empreinte écologique des écoles, *La cité s'invente* permet de louer un cuistax avec un alternateur. Ces activités externes sont particulièrement intéressantes pour motiver et sensibiliser les élèves.

Cette phase est suivie par des **activités d'apprentissage**, typiques du fonctionnement de l'école et du rôle des enseignants, visant à développer les compétences officielles. Ici encore, la collaboration est possible, entre enseignants afin d'apporter une compréhension globale et interdisciplinaire du thème, mais également avec des associations qui peuvent apporter leurs connaissances aux enseignants pour certains éléments.

Enfin, après l'apprentissage des connaissances et compétences, il est important de passer à l'application pratique : dans le cas de l'éducation à l'énergie, c'est l'occasion de mettre en place des **actions concrètes** de gestion efficiente de l'énergie. Ici encore, on retrouve le rôle des associations,

principalement en accompagnement de projets (Par exemple, *Coren* aide les écoles à améliorer leur gestion énergétique).

Ainsi, chaque type d'activité proposé par les associations peut trouver une place dans cette démarche. Les activités ponctuelles peuvent servir d'actions mobilisatrices, pour après servir de base à un apprentissage qui s'est gorgé de sens pour les élèves. Par la suite, dans un but de pérennisation des apprentissages, un projet de plus long terme et de grande envergure peut être mis en place en partenariat avec une association ayant de l'expérience dans le domaine.

2 Préparation de l'enquête par entretien

Suite à l'état de la situation présenté lors de la section précédente, l'enquête par entretien va maintenant être présentée et analysée sur base des critères relevés dans la revue de la littérature.

En guise de préambule, la méthodologie suivie sera décrite dans cette section intermédiaire, et les personnes rencontrées dans les milieux scolaires et associatifs seront présentées.

2.1 Méthodologie

Pourquoi avoir choisi de réaliser des entretiens ? Ce mémoire se veut exploratoire et vise à amener une meilleure compréhension de la place que peuvent avoir les associations dans le développement de l'EE dans les écoles. Nous voulons mettre en évidence les spécificités, les avantages et inconvénients des relations entre les associations et les écoles. Toutefois, ce ne sont pas les avantages théoriques qui sont ciblés. Ceux-ci permettent de donner une base à l'analyse, mais l'idée est plutôt d'étudier ces éléments dans une situation précise de terrain. Il semblait primordial de partir alors du vécu des individus pour mieux comprendre la situation.

C'est pourquoi les entretiens semi-directifs, permettant aux individus de s'exprimer librement sur leur expérience, tout en répondant aux questions, semblaient adéquats pour le but recherché.

Deux méthodes potentielles semblaient alors intéressantes à mettre en place.

Une première idée était d'interroger un membre d'association et un enseignant à propos d'une même relation, une activité pratiquée ensemble. Cela aurait permis de répondre plus finement aux questions sur la place et les attentes de chacun dans la relation et ainsi voir s'ils envisageaient les choses de la même manière ou si l'on pouvait remarquer des différences.

La deuxième méthode était d'interroger des membres d'associations sur l'ensemble de leurs relations avec les écoles, sur les différentes activités qu'ils proposent et leurs caractéristiques générales. Tout en tentant de distinguer les caractéristiques en fonction du type d'activité, les projets de long terme et les activités ponctuelles ne devant pas être envisagés de la même manière. Les enseignants seraient également interrogés sur leurs relations avec les associations en général, sans s'arrêter sur une relation particulière.

C'est cette deuxième méthode qui a été choisie, la gamme des résultats étant bien plus large. Des enseignants et des membres d'associations ont ainsi été interrogés sur leurs différentes expériences dans les relations étudiées.

Quatre associations et cinq enseignants ont étés rencontrés.

Les **associations** ont été choisies pour leurs démarches particulières. Toutes quatre font partie du Réseau IDée et sont répertoriées sur le site de Bruxelles Environnement comme associations soutenues par la Région pour leurs animations en lien avec l'EE. Elles ont une certaine importance et visibilité dans le milieu bruxellois de l'EE. Par ces quatre associations, diverses approches sont représentées, et c'est pour cela qu'elles ont été sélectionnées. Elles ont été contactées par voie électronique.

Les **enseignants** ont été sélectionnés sur base de deux critères : enseigner dans le secondaire et avoir déjà travaillé avec une association dans le cadre d'un projet d'Education à l'Environnement. Certains enseignants ont été contactés via la plateforme Bubble³, d'autres via les associations rencontrées.

2.1.1 Questionnaires d'entretiens

Les deux questionnaires-types ayant servi de base pour mener les entretiens se trouvent en annexe (voir annexes 1 et 2). Il s'agit d'une liste de questions visant à structurer la conversation, et à aborder l'ensemble des sujets pertinents.

Toutefois, étant donné qu'il s'agit d'entretiens semi-directifs, il est évident que les questions posées ont varié selon le déroulement des conversations.

2.1.2 Grille d'analyse

La revue de la littérature présentée précédemment a permis de réaliser une première approche théorique du sujet. A partir de celle-ci, plusieurs critères d'analyse ont été mis en évidence.

La grille d'analyse ci-dessous reprend ces critères, regroupés en trois catégories, correspondant aux trois questions de recherche :

- Description et façons d'envisager les relations ;
- Avantages des relations ;
- Problèmes potentiels.

C'est à partir de ces critères, et en comparaison avec ceux-ci que la situation bruxelloise sera analysée. Cependant, il faut préciser que nous ne resterons pas fixés à cette grille uniquement. Elle a permis d'élaborer les questions et est une aide précieuse pour la structuration de la réflexion, mais il ne sera pas question d'analyser chaque critère individuellement et de commenter sa présence ou non dans le cas étudié. De nouveaux éléments apparaîtront peut-être lors de l'analyse de terrain, de même que d'autres pourront se révéler non pertinent.

L'idée est de faire ressortir au final les caractéristiques particulières de la situation bruxelloise sur les différentes questions d'intérêt.

³ Bubble = Plateforme Bruxelloise d'échange d'expériences en EE pour les différents acteurs de l'enseignement, mise en place par Bruxelles Environnement.

Description et façons d'envisager les relations	Avantages des relations	Problèmes potentiels
Type de relation : - Objectifs des activités et attentes de résultats de la part de chaque partenaire	Apports au niveau des contenus : - Nouvelles connaissances théoriques - Nouvelles connaissances techniques,	 Méfiance envers les associations, différence de légitimité
 Attentes par rapport aux autres Durée de la relation Présence d'une évolution 	savoir-faire - Diversité de points de vue pour une meilleure appréhension de la complexité de l'environnement	 Problèmes relationnels dus à la confrontation de l'altérité Problème de « choc des cultures »
Caractéristiques de fonctionnement :	de l'environnement	- Probleme de « choc des cultures »
- Définition précise des rôles et identités de chacun	Apport au niveau des méthodes : - Nouvelles pédagogies plus actives et	- Problèmes organisationnels
 Présence d'évaluation, pendant et après la relation Importance de la communication 	participatives - Expérience concrète, rapport avec la réalité des élèves	 Différence de motivation entre les partenaires
- Transparence		- Dépendance économique (financement)
Importance donnée aux caractéristiques pratiques : - Coût - Localisation - Liens avec les programmes - Simplicité des démarches - Matériel mis à disposition	Apport de ressources : - Matériel - Outils pédagogiques - Lieux - Méthodes et conseils de gestion et d'organisation Développement de compétences	- Foisonnement engendrant un manque de cohérence
 Lieu de l'activité Contraintes horaires Durabilité 	Développement de valeurs	
	Relation avec l'environnement	

Tableau 1: Récapitulatif des critères ressortis lors de l'analyse de la littérature

2.2 Présentation des personnes rencontrées

2.2.1 Associations

Thierno, de l'ASBL Coren

Coren est une association créée en 1994, spécialisée dans la sensibilisation, la formation et l'information sur la gestion de l'environnement. Ils touchent un large public allant des établissements scolaires et des services publics, aux entreprises privées.

Pour les écoles, ils proposent principalement un soutien pour la mise en place de projets de longue durée. A Bruxelles, ce sont par exemple eux qui accompagnent les écoles participant à l'appel à projet de l'IBGE. Ils apportent une aide pédagogique, des conseils, des méthodologies et outils de gestion ainsi que des animations thématiques particulières pour aider à la mise en place de ces projets. Ils proposent également des formations pour les enseignants et des activités ponctuelles dans certains cas.

Marc, de l'ASBL Apis Bruoc Sella

Cette association de sensibilisation et d'éducation à l'environnement et à la nature a comme particularité d'utiliser les abeilles comme vecteur pédagogique. Ils proposent des activités et formations à différents publics comme les écoles, les communes, les institutions européennes, les associations de quartier, etc.

Ils mettent à disposition différents types d'activités pour les écoles, en classe ou à l'extérieur. Par exemple, ils proposent des animations sur le « sentier des abeilles », un parcours pédagogique au sein du jardin botanique Massart. Ils proposent également plusieurs activités à mener au sein de l'école, comme l'installation d'une ruche accompagnée d'un cycle d'animation durant toute l'année, des animations ponctuelles d'une heure en classe, ou des animations « one shot » lors de journées thématiques. Ils ont également accompagné des hautes écoles dans des projets de développement durable de l'école, via de la sensibilisation et des formations.

Michel (nom d'emprunt), de l'ASBL Tournesol

ASBL existant depuis 1985 dont l'objectif est de « promouvoir l'observation et la compréhension des milieux naturels, en abordant les notions d'éco-consommation, éco-comportement, comportement responsable vis-à-vis de l'environnement » (Michel, 2014).

Ils sont mandatés par Bruxelles Environnement pour s'occuper du centre régional d'initiation à l'écologie de la Région Bruxelloise. Ils gèrent également une ferme pédagogique à Uccle.

Ils proposent différentes activités pour le milieu scolaire, de la maternelle au secondaire. La plupart des activités qu'ils proposent sont des animations d'une journée ou une demi-journée qui se déroulent au centre ou à l'extérieur, et touchent diverses thématiques. Ils adaptent également leurs activités si les écoles ont des demandes spécifiques.

Vu leur présence dans le secteur depuis presque 30 ans, cette association jouit d'une reconnaissance particulière dans le milieu.

Sofia, de l'ASBL « Le Début des Haricots »

Cette association fut créée en 2005 dans le but de sensibiliser les Bruxellois « aux grands enjeux de société liés aux thématiques de l'alimentation et de l'environnement » (Le Début des Haricots ASBL, s.d.), afin de mener à des changements comportementaux.

Ils proposent aux écoles primaires et secondaires le projet *Le jardin des couleurs*. Ce projet s'étend sur deux ans. La première année consiste en un cycle d'animations dédié à la mise en place d'un potager avec une classe en particulier. Selon l'association, le potager est un outil d'éducation et de sensibilisation intéressant afin de repenser son lien avec l'environnement et l'alimentation. La deuxième année vise à mener un projet de plus grande ampleur au sein de l'école. Ce projet à mettre en place est envisagé selon les envies et possibilités de l'école. La deuxième année sert également à autonomiser les enseignants et élèves dans la gestion du potager. Deux emplois mi-temps de l'ASBL sont affectés à ce projet, ce qui permet actuellement de prendre en charge six écoles par an au total.

2.2.2 Enseignants

Juan José Zaragoza

Juan est professeur de sciences à l'Athénée Royal de Ganshoren. Depuis 2005, des heures lui sont attribuées en tant que coordinateur d'actions liées à l'éducation à la citoyenneté. Dans ce cadre, il met en place dans son école de nombreux projets, dont certains concernent directement l'environnement ou le développement durable.

Il a déjà travaillé avec beaucoup d'associations différentes ainsi qu'avec d'autres partenaires externes, auxquels il n'hésite jamais à faire appel si cela lui semble intéressant. Il fait appel à des associations aussi bien pour des projets de longue durée que pour des activités ponctuelles, tant qu'il estime que cela apporte quelque chose aux élèves.

L'entretien s'est réalisé en présence de Marc Kunnen, collègue de Juan José.

Sylvie Schoetens

Sylvie est professeur de morale à l'Institut Communal d'enseignement technique Frans Fischer de Schaerbeek. Elle y est également coordinatrice de projets en lien avec le développement durable.

Elle a mis en place dans son école différents projets relatifs au développement durable. Elle a été dans ce cadre en contact avec différentes associations, comme l'ASBL Coren pour un projet de tri des déchets.

Mathieu Lemmens

Mathieu est professeur à l'Institut Marie Immaculée Montjoie, école secondaire comprenant des sections générales, techniques et professionnelles.

Etant depuis toujours intéressé par l'Education à l'Environnement, il a décidé, il y a 3 ans, de participer à l'appel à projet de Bruxelles Environnement. Il désirait lancer un projet de tri des déchets qui a été accepté. Il a alors reçu un suivi de l'ASBL Coren afin de mener à bien son projet. Avec un animateur de Coren, il a mis en place une « Eco-team » dans son école. Ils en sont maintenant à la deuxième année de cette Eco-team, qui a du succès auprès des élèves de toutes les sections.

Djazia Boudaoud

Djazia est enseignante de sciences à l'Athénée Royal de Koekelberg. L'athénée est une école globalement impliquée dans l'Education à l'Environnement. Il s'y déroule par exemple chaque année différentes activités destinées à l'ensemble des élèves, en lien avec l'environnement ou le développement durable : petits déjeuners Oxfam, vente de fruits aux récréations, magasin Oxfam au sein de l'école, etc.

Dans le cadre de ses cours de sciences, Djazia a déjà fait appel à plusieurs associations, parfois pour des cycles d'animations, des projets de plus long terme, et parfois pour des animations ponctuelles.

Jean-François Letor

Jean-François est professeur d'horticulture à l'Institut Redouté, école professionnelle et technique.

Dans le cadre de projets qu'il met en place dans l'école, il a entre autres reçu des subsides de la COCOF et de la Région Bruxelloise pour mettre en place un rucher. Il a alors été mis en contact, via sa direction et le ministère de l'environnement de la Région, avec l'ASBL Apis Bruoc Sella. Cette dernière avait reçu des subsides pour aider l'école à mettre en place le projet, les suivre, et donner des formations aux enseignants et élèves. Apis les a suivis pendant un peu plus d'un an, via un formateur qui venait régulièrement dans l'école et accompagnait Jean-François dans la gestion du rucher. La relation s'est récemment terminée car l'association Apis n'a plus reçu de subsides pour continuer cette activité.

3 Analyse de l'enquête par entretien

Passons maintenant aux résultats de l'enquête de terrain présentée précédemment, afin de refléter la situation telle qu'elle est vécue en réalité.

Les résultats sont présentés suivant la structure globale de la grille d'analyse. Ils sont donc divisés en trois catégories, selon les trois questions de base. Au sein de ces catégories, les éléments les plus significatifs et révélateurs seront mis en avant.

3.1 Description et façons d'envisager les relations

La première partie de l'analyse consiste à saisir en profondeur la nature et les caractéristiques des relations qui peuvent se mettre en place entre les enseignants et les associations. Les personnes rencontrées ont par exemple été interrogées sur ce qu'elles attendaient des relations, ce qu'elles attendaient des autres, sur leur ressenti durant la rencontre, sur les caractéristiques de fonctionnement de ces relations, ainsi que, principalement pour les enseignants, sur l'importance qu'elles accordaient à certains critères pratiques.

On constate dans les entretiens que les réflexions concernant ces points, focalisés sur le questionnement autour de la relation, sont souvent divergentes entre les enseignants et les associations. Il semble donc logique de les présenter séparément avant d'en synthétiser l'ensemble.

3.1.1 Point de vue des associations

3.1.1.1 Type de relation

Il est très intéressant de s'interroger sur les types de relations que les associations désirent entretenir avec les écoles. Quatre éléments principaux sont ressortis des entretiens : une importance donnée aux projets de long terme, une évolution des relations, un objectif de sensibilisation, et une demande d'implication de la direction.

Importance des projets de long terme

Une première chose à remarquer est la différenciation entre les activités « One shot »⁴ et les projets de long terme. Trois des associations rencontrées disent explicitement privilégier le fait de mener avec les écoles des projets, co-construits avec un ou plusieurs acteurs du milieu scolaire, qui aient une certaine ampleur, qui touchent beaucoup de monde et qui mènent à des changements.

L'ASBL « Le Début des Haricots », ne propose d'ailleurs aux écoles que des projets de longue durée (2 ans à priori). Après une première année de sensibilisation d'une classe et la construction d'un potager, l'idée est de discuter avec différents acteurs de l'école pour voir ce qu'il y a moyen de réaliser en plus, dans le domaine de l'environnement et l'alimentation durable. L'animateur de l'association est là pour conseiller et aider à la mise en place du projet, décidé en commun et permettant d'amener des changements dans l'école, ce qui est important pour l'ASBL.

« C'est pas juste faire un potager pour nous, ça ce n'est qu'un outil. Le but est vraiment d'induire un changement dans l'école au niveau structurel si possible. (...) En fonction de la demande de l'école, ça peut aller du poste collectif, à un travail sur les collations, ça peut être mettre un point de "gasap" dans l'école qui réunit parents, profs et enfants. L'idée est vraiment d'inclure un maximum d'acteurs qui tournent autour de l'école, autour d'un projet concret, lié à l'alimentation et à l'environnement. » - Sofia, Début des Haricots

⁴ Expression régulièrement utilisée par les intervenants pour désigner une activité unique.

On retrouve cette importance du long processus chez *Coren*. Ils veulent mener un partenariat concerté avec l'école. Cependant, *Coren* mène également des activités ponctuelles dans les écoles. Mais ils annoncent d'emblée que leur objectif est d'aller plus loin, voir s'il n'y a pas moyen de mettre en place un projet de gestion plus durable de l'environnement dans l'école. Les activités *one shot* permettent de répondre aux demandes des écoles et peuvent alors être considérées comme un « premier pas » vers une démarche de réflexion pouvant mener à des actions.

« Bien sûr, on répond au besoin. Mais ce n'est pas dans notre intérêt. La demande pour une activité ponctuelle, on va dire que c'est un produit d'appel pour nous » - Thierno, Coren

Donc, lorsqu'une école est désireuse de mener un projet de gestion de l'environnement, ou d'Education à l'Environnement, *Coren* est là pour discuter avec eux, les conseiller et guider dans la mise en place. Ils accordent beaucoup d'importance au fait de suivre les enseignants tout au long de la démarche et d'être présent sur le terrain pour accompagner.

« Il faut un accompagnement pour développer plein de choses. Notre « core business », c'est que c'est bien de donner des outils et un cadre, mais il faut un accompagnement, d'où le partenariat » - Thierno, Coren

Apis Bruoc Sella est un cas plus particulier. Ils privilégient également les projets de plus forte ampleur, mais mènent pourtant plus souvent des activités ponctuelles, car il y a plus de demandes pour ces dernières. Ils estiment cependant que pour avoir un réel impact, ce qui est leur but, les projets conséquents et de long terme sont plus importants.

Ce qui importe pour ces associations, c'est d'avoir de l'impact et si possible de mener à des changements. Les projets de longs termes sont alors considérés comme plus adéquats, mais toujours selon les besoins et désirs de l'école. L'idée est souvent de mener une réflexion commune à l'association et aux membres de l'école, pour trouver des possibilités d'actions à mener.

L'association « Tournesol », quant à elle, propose principalement des activités *one shot*, des animations d'une journée ou d'une demi-journée ne demandant pas de suivi ou de préparation particulière. Toutefois, les animateurs sont disponibles pour conseiller les écoles désireuses de mettre en place un projet d'environnement, et se réjouissent si leur animation a servi de tremplin pour toucher d'autres personnes et mener à des actions.

« Après, directement, c'est sûr que quand on fait une activité et que le prof saute là-dessus pour faire un projet dans l'école, on sent que ça va rebondir, que ça va faire des émules au sein de l'école, donc... Si chaque classe n'est pas obligée de passer par nous, mais qu'on crée des classes relais et que les projets continuent d'eux-mêmes, c'est super. » - Michel, Tournesol

Evolution de la relation

Une des caractéristiques que l'on retrouve dans les projets dont nous avons parlé est l'évolution de la relation. On le retrouve par exemple au *Début des Haricots*, qui mène un processus de deux années pour permettre à la relation d'évoluer, depuis une aide à la construction d'un potager vers la mise en place commune d'un projet.

« Quand ils viennent vers nous, c'est souvent parce qu'ils veulent un potager, c'est tout. Et donc il faut leur demander pourquoi, quel est l'objectif, qui est derrière. Et là en creusant ensemble, généralement la réflexion les intéresse. Puis nous on explique ce que nous on propose (...) On reste, on est présents, on crée des liens... » - Sofia, Début des Haricots

Aussi, l'ASBL Coren propose une démarche en plusieurs étapes, qui illustre comment la relation peut évoluer au fil du temps. En premier lieu un « moment informatif » est nécessaire, servant à amener un minimum de connaissances. Ensuite, l'idée est de voir si cette première information a amené une sensibilisation. Enfin c'est à partir de ces informations et d'une certaine sensibilisation qu'il faut envisager d'aller plus loin et de se mettre en action. *Coren* est alors là pour guider les écoles dans leur mise en projet.

Objectifs de sensibilisation et d'implication du plus grand nombre

Nous avons parlé de la volonté des associations de mener à des changements. En lien avec cela, les associations citent toutes que ce qu'elles recherchent derrière leurs activités est d'arriver à toucher les élèves, de les interpeller, et si possible par après d'arriver également à toucher toute la communauté scolaire.

On retrouve chez *Apis Bruoc Sella* en particulier une importance accordée aux messages à faire passer. L'équipe de l'association s'est entendue dès le départ sur les différents objectifs qui doivent transparaitre lors de chaque activité.

« En fait, on a nos deux messages principaux. C'est "sans nature, l'homme ne mange plus, ne boit plus, ne respire plus,..." Donc c'est le lien avec la nature. Le deuxième message, c'est essayer de faire comprendre cette notion d'écosystème, d'interdépendance des éléments du milieu, et d'expliquer que l'homme fait partie de ce système. Ça ce sont les deux objectifs pédagogiques de base Apis Bruoc Sella. (...) Dans toutes les activités, d'une façon ou d'une autre, il faut qu'il y ait des objectifs pédagogiques. » - Marc, Apis Bruoc Sella

Aussi, on peut noter que les associations sont en partie caractérisées par une recherche d'utilité. Elles veulent amener des choses aux écoles, et même si cela peut prendre du temps, ça en vaut la peine.

« Et donc le fait de commencer à réfléchir à une thématique, de créer des outils pédagogiques, c'est aussi le lancement vers quelque chose d'utile à plus long terme. » - Marc, Apis Bruoc Sella

Les associations sont créées avec un but social, elles défendent des valeurs. Les associations rencontrées sont convaincues du bienfait de l'Education à l'Environnement. Chacune a son domaine de prédilection, mais toutes défendent globalement les mêmes idées. Leurs membres sont donc particulièrement motivés à faire avancer les choses vers les buts qui leurs semblent fondamentaux, et sont prêts à aider par leur connaissance et leur expérience en la matière quiconque désire mettre en place des actions pour mener à certains changements positifs pour l'environnement.

Demande d'implication de la direction

Plusieurs personnes ont également mis en avant l'importance d'impliquer la direction, surtout pour les projets importants.

Coren insiste là-dessus pour la cohérence des projets. Il faut de la cohérence entre les messages donnés aux enfants et le fonctionnement de l'école. Pour cela, il est utile que la direction s'implique, et fasse quelques changements dans la gestion de l'école si nécessaire.

Pour la pérennisation du projet également, les associations se rendent compte qu'il est nécessaire de toucher la direction. Un enseignant seul et non soutenu aura des difficultés à faire perdurer un projet.

3.1.1.2 Caractéristiques de fonctionnement

Plusieurs éléments caractéristiques que nous avions trouvés dans la littérature se retrouvent ici, en particulier pour la mise en place de projets de longue durée.

L'ASBL *Début des haricots* insiste particulièrement sur l'importance de la discussion et du fait de « mettre les choses à plat » pour le bon fonctionnement de la relation. Ils estiment qu'il est nécessaire de clarifier les demandes et besoins de chacun au début du projet et qu'il est également important de mener régulièrement une réflexion générale sur le déroulement de la collaboration.

« On essaie de clarifier les demandes, les besoins de chacun. Les leurs comme les nôtres. (...) Généralement, si on se voit bien après chaque animation, et qu'on peut ré-aiguiller les choses, si quelqu'un veut faire plus de liens avec sa matière par exemple, c'est super! Il faut prendre le temps de bien discuter et bien définir ses objectifs et ses besoins au départ. » - Sofia, Début des Haricots

En lien avec ceci, l'évaluation est vue comme très importante pour le bon fonctionnement de la relation. Cela permet de se remettre en guestion et surtout de s'améliorer.

L'ASBL Tournesol accorde moins d'importance à ces éléments car ils sont caractérisés par des relations ponctuelles, demandant moins de suivi.

Coren ajoute également l'importance de bien distinguer les rôles. Ils sont là pour accompagner et conseiller, en complémentarité avec l'enseignant qui, lui, a le boulot d'éduquer.

« L'enseignant fait son métier, nous on fait le nôtre. Il faut que ce soit bien clair. On ne prémâche pas son travail. C'est lui qui a été formé pour faire ce travail d'éduquer, d'enseigner. Nous sommes des accompagnateurs, des coachs, des facilitateurs de mise en projet. » - Thierno, Coren

3.1.1.3 Importance accordée aux caractéristiques pratiques

L'importance accordée aux détails pratiques vient surtout des écoles, demandeuses d'activités d'EE. On remarque dans les entretiens réalisés que les associations elles-mêmes mettent en place certaines dispositions, afin de pouvoir répondre à cette demande.

Ainsi, la plupart des associations mentionnent que « le coût ne doit pas être un obstacle », et que des adaptations sont possibles en fonction des budgets. En effet, ce que veulent les associations, c'est de faire passer leurs messages au plus grand nombre.

Les animateurs des associations s'adaptent aussi aux différents groupes scolaires qu'ils rencontrent, en fonction de leur âge et de leurs connaissances. Ils veillent également à vulgariser leur discours.

Enfin, selon les circonstances et les activités, les associations mettent parfois elles-mêmes en évidence certains liens entre les animations qu'elles proposent et les programmes de cours. De plus, la plupart estiment qu'il y a toujours moyen de s'arranger avec les enseignants et adapter les activités pour les faire correspondre aux besoins des professeurs.

Chez *Apis Bruoc Sella*, c'est principalement pour les projets prenant beaucoup de temps qu'il est considéré comme nécessaire de pouvoir s'intégrer dans le cursus.

« On a quelques projets qui sont beaucoup plus chronophages. Et là, il n'y a rien à faire, il faut pouvoir faire coller le projet dans le programme scolaire (...) Une fois l'intégration faite, le programme est validé par le professeur, on a déjà eu des inspections et c'est en ordre. La mise en place est faite avec les profs. Et donc c'est une activité qui s'intègre complètement dans le programme » - Marc, Apis Bruoc Sella

3.1.2 Point de vue des enseignants

3.1.2.1 Type de relation

On retrouve ici de nouveaux éléments caractéristiques : des démarches variées de prise de contact, une ouverture aux différents types d'activités, des objectifs et attentes définis selon l'activité, une évolution des relations et des attentes vis-à-vis des collègues et de la direction.

Différentes démarches de prise de contact

Tout d'abord, il faut préciser que les cinq professeurs rencontrés ont des profils assez différents. Les éléments déclencheurs de leur relation avec des associations ne sont pas les mêmes pour tous les cas. Comme nous le verrons, cela a une certaine influence sur leur façon d'envisager la relation.

Deux des enseignants interrogés sont entrés en relation avec une association par l'intermédiaire d'autres personnes.

Mathieu avait la volonté de mener un projet d'environnement dans son école et s'est donc lancé dans l'appel à projet de Bruxelles Environnement. C'est à partir de ce moment-là qu'il a été mis en contact avec l'ASBL Coren, qui a alors pu le guider dans l'élaboration du projet. Son objectif général était donc dès le départ de mettre en place un projet. Il n'avait à la base pas d'attentes particulières envers *Coren*, si ce n'est d'être aiguillé dans ses idées.

Jean-François avait l'ambition de mettre en place un rucher dans son école et c'est par l'intermédiaire de la Région Bruxelloise qu'il a été mis en relation avec l'ASBL Apis.

Dans ces cas-là, les objectifs étaient prédéterminés avant la relation. *Apis* était explicitement engagé pour écoler certains professeurs dans la gestion du rucher, *Coren* a été désigné par Bruxelles Environnement pour guider Mathieu dans la mise en place du projet.

Dans d'autres cas, il arrive que les enseignants décident d'un projet qu'ils veulent mener, partent de leur propre idée et, à partir de là, recherchent des associations ou d'autres partenaires externes susceptibles de les aider, ou du moins qu'il serait intéressant de rencontrer. C'est le cas de Sylvie et Juan José en particulier. Ces derniers sont toutefois ouverts à différentes propositions d'associations, ils ne sont pas limités à leurs envies.

« E: Et donc à chaque fois que vous faites une activité vous faites appel à une association?

J: Oui, j'ai une idée et en fonction de ce qu'il faut, il y a une espèce d'appel d'offre et voilà. Avant, je travaillais sur des projets qui existaient, et maintenant je fais des projets qui sont plus personnels. Je pars d'une idée et j'essaie de la développer de la manière la plus transversale possible. » - Juan José

Un autre cas plus particulier est celui de Djazia.

Son école a toujours été très active en Education à l'Environnement, mais la raison pour laquelle elle a commencé à faire appel à des associations dans le cadre de ses cours était une remise en question des méthodes pédagogiques classiques. Sa relation avec certains élèves était difficile, elle s'est alors dit qu'elle allait tester de nouvelles choses et voir ce que ça donnait avec des animateurs d'associations, qui ont des méthodes différentes. Maintenant, elle fait régulièrement appel à des associations pour différentes raisons et répond également à diverses propositions.

« Moi la première fois, j'avais vraiment du mal avec une classe, je m'étais remise en question et j'avais demandé à mon chef "Moi voilà, je crois que ces gosses doivent voir quelqu'un d'autre, peut être que ça passera mieux par d'autres. Peut-être qu'ils en ont marre de voir la même tête tout le temps..." Et donc en fait, la première fois, (...) c'était une envie pour moi de changement de méthode. Je me suis dit que ça me servirait peut-être de formation. Peut-être que ces gamins-là, il leur faut une autre méthode. Les premiers, c'était les "Petits débrouillards". Je savais qu'ils avaient une pédagogie moins classique, plus ludique. On apprend en jouant... Maintenant on ne peut pas toujours apprendre en jouant, on a un énorme programme. On a l'inspection sur le dos, donc voilà. Mais moi j'avais besoin de voir ma classe se comporter avec d'autres personnes externes. (...) Après j'ai découvert que il y avait quand même quelque chose de vrai dans tout ça, et c'est pour ça que j'ai continué. En me disant que je peux très bien voir l'alimentation durable avec mes élèves, mais c'est peut être bien aussi qu'ils puissent la voir avec d'autres personnes, donc voilà. » - Djazia

Ouverture à différents types d'activités

Nous avions parlé des préférences des associations pour les projets de longue durée. Chez les enseignants, on remarque surtout une ouverture générale à différents types d'activité, qu'il s'agisse d'animations ponctuelles ou de grands projets. Tout dépend des besoins et de la situation.

Jean François et Mathieu ont reçu de l'aide des associations pour un projet précis, dans ce cas le type de démarche était prévu d'avance et il n'y avait pas vraiment de choix. Toutefois, ils sont tous deux prêts à appeler des associations dans d'autres circonstances, si l'occasion se présente. Par exemple Mathieu, dans le cadre d'activités menées avec son Eco team, a fait appel à Oxfam.

Juan José annonce directement qu'il est ouvert à toute relation si l'association propose quelque chose qui pourrait l'intéresser dans les thématiques qu'il désire aborder. Il a déjà mené avec des associations des projets de longue durée, comme avec *Coren*, mais fait parfois appel à une association juste pour un exposé sur un thème précis. Il en est de même pour Djazia, qui travaille avec des associations pour des animations uniques ou pour des projets prolongés dans le temps. Elle met d'ailleurs en évidence que c'est souvent un peu par hasard qu'elle se lance dans certaines activités des associations, lorsque la situation s'y prête.

Même si les écoles sont ouvertes à diverses activités, en fonction de la demande, les différents types ont leurs avantages et inconvénients.

Evolution des relations

Un point particulier mis en évidence explicitement par Djazia, mais que l'on retrouve en filigrane chez les autres, est que les relations avec les associations sont dynamiques, elles évoluent. Des nouvelles relations se créent souvent progressivement et une réelle collaboration peut parfois se mettre en place.

« Donc voilà, c'est souvent de fil en aiguille, ce n'est pas quelque chose de pré-établi dès le départ. Je ne sais pas si c'est quelque chose de particulier aux asbl ou si c'est leur panel très large, mais c'est vrai que c'est souvent une simple rencontre qui peut vite se transformer en réelle collaboration qui dure dans le temps. » - Djazia

Objectifs et attentes variant selon les activités

Nous venons de voir que les écoles étaient souvent ouvertes à différentes propositions, selon les besoins. Parallèlement à cela et contrairement aux associations, les enseignants semblent avoir peu d'objectifs transversaux précis pour toutes les relations, qui devraient se retrouver dans chaque activité avec des partenaires externes.

Chez les enseignants, les objectifs concernent plutôt l'activité en particulier. Celle-ci est mise en place dans un certain but, qui peut être d'illustrer un cours de façon plus attractive, de faire un exposé, une activité sur un thème précis ou de mener un projet particulier, comme nous l'avons vu pour Mathieu et Jean-François. Mais ce sont donc généralement des objectifs spécifiques à chaque activité et non des demandes transversales. Cela semble être une caractéristique partagée, mais il faut noter que certains objectifs globaux existent tout de même.

Ainsi, nous pouvons noter une particularité de Juan José qui estime que les activités doivent nécessairement refléter certaines valeurs, c'est une des caractéristiques qu'il estime primordiale pour faire appel à une association. Le plaisir et la mise en valeur des élèves sont également importants pour lui.

« Oui, le plaisir. Il y a aussi un ensemble de valeurs. Ça a l'air idiot, mais c'est : respect, éducation. Parce que je ne veux pas parler de développement durable sans parler de ça.» - Juan José

Enfin, les enseignants attendent des associations une certaine compréhension et adaptation au contexte scolaire.

« Les asbl viennent aussi avec leur projet. Mais bon, je leur explique bien que c'est une école, ils doivent s'adapter. » - Juan José

Toutefois, les enseignants estiment que les associations ont généralement une certaine expérience avec les écoles et savent donc habituellement bien comment s'adapter aux conditions scolaires.

Attentes vis-à-vis des collègues et de la direction

Maintenant, en dehors des attentes vis-à-vis des associations, les enseignants citent généralement les attentes qu'ils ont vis-à-vis des autres membres de la communauté scolaire. Pour mettre en place des projets importants, un soutien de la direction est mentionné comme nécessaire. De plus, l'implication de collègues, ou au moins leur compréhension, est souvent attendue.

« Et aussi, je ne peux jamais faire ça toute seule non plus, il faut quand même que les autres profs soient partants aussi, pour ce genre de choses. Ça c'est très important. (...) Et dans le cadre du tri des déchets, j'ai eu plusieurs réunions avec le personnel d'entretien. Ça c'était très important également de les impliquer dans le projet. » - Sylvie

3.1.2.2 Caractéristiques de fonctionnement

On retrouve, comme chez les associations, une importance accordée à une discussion avant l'activité afin de mettre les choses au clair. Cependant, on peut noter que les discussions visent souvent pour

les enseignants à bien exprimer les attentes pratiques pour l'activité. Avec la discussion, des accords se trouvent facilement et la relation peut se dérouler correctement.

« C'est là qu'il faut se mettre d'accord. Une fois qu'on s'est mis d'accord sur une marche à suivre, ça va. » - Juan José

L'évaluation est également considérée comme importante par certains. Un *feedback* permet de prendre un peu de recul.

Plusieurs enseignants insistent aussi sur l'importance de bien intégrer l'activité dans le cadre du cursus. Il faut préparer le terrain pour l'activité, en parler en cours, pour ne pas que ça reste un évènement éphémère, et que les élèves puissent en retenir quelque chose. On rejoint d'une certaine manière la volonté des associations, qui désirent qu'il y ait une réflexion autour de leurs activités.

« Un cycle d'animations c'est toujours pertinent parce que ça permet de le faire en plusieurs parties. (...) Ca nous laisse nous le temps de rebondir sur certaines notions, de revoir les choses. Et puis souvent, on travaille en amont et en aval. Donc aussi le but était de travailler avant et après l'animation, en classe. Autrement, ça peut vite ne pas aboutir. Surtout si l'élève n'a pas reçu un cours dessus, s'il n'est pas évalué, s'il ne doit pas prendre note, remettre un compte rendu,... » - Djazia

Ce dernier témoignage permet d'illustrer une remarque faite lors de la revue de la littérature (Reis & Roth, 2010) : l'importance d'accompagner l'animation d'une activité scolaire afin de permettre à l'élève d'intérioriser son apprentissage.

3.1.2.3 Importance accordée aux caractéristiques pratiques

Les enseignants rencontrés n'ont pas mentionné explicitement de caractéristiques pratiques qu'il serait nécessaire de retrouver pour faire appel à une association. Certains critères sont importants et sont considérés comme des avantages lorsqu'ils sont présents, mais leur absence est rarement vue comme une limite.

Ainsi, le prix des activités a bien sûr un intérêt. Les activités gratuites ont l'avantage d'être particulièrement bien accueillies par la direction mais aussi par les parents, pour qui la demande de participation pour les activités est souvent un problème.

Djazia fait remarquer qu'il est souvent possible de trouver des animations gratuites, grâce à différents subsides ou concours. Néanmoins, il lui arrive également de participer à des animations payantes, mais estime que les prix demandés par les associations restent toujours démocratiques.

La simplicité des démarches est également un avantage recherché, plusieurs enseignants le mentionnent car cela permet de gagner du temps, temps qu'ils investissent bénévolement pour les élèves.

« Faire des papiers pour une excursion, c'est tout de suite une heure de boulot hein... Et ça n'a l'air de rien comme ça mais bon, voilà... C'est une heure de boulot plus une heure d'encadrement quand tu fais des activités avec les élèves. Je prends par exemple sur mes jours de congés pour m'occuper de l'écoteam. » — Mathieu

Aussi, un élément important déjà mentionné est l'adaptation des activités aux différentes contraintes propres au fonctionnement de l'école.

En lien avec cela, Djazia fait remarquer qu'il est plus facile de mettre en place des activités au sein même de l'école car elles sont plus facilement acceptées par la direction et les collègues, étant donné qu'elles prennent moins de temps, et donc moins d'heures de cours des autres professeurs. Cependant, les animations extérieures sont parfois nécessaires. Si leur intérêt est prouvé, elles sont évidemment acceptables.

3.1.3 Synthèse

Après avoir détaillé les points de vue de chacun, il convient de synthétiser les principaux éléments décrivant les relations envisagées par les écoles et les associations.

Premièrement, on remarque que différents types de relations sont envisagées sur le terrain.

Les projets de long terme dont nous avons parlé peuvent être identifiés comme des **partenariats de développement mutuel**, étant caractérisés par une importance donnée à la discussion et la coconstruction. Les associations et les écoles collaborent pour mener à bien des projets qui leur tiennent à cœur. Ce type de relation est privilégié par les associations car il semble plus efficace en termes d'Education à l'Environnement.

Les relations consistant en une seule intervention menée dans un but précis, sans faire l'objet de suivi à long terme, peuvent être qualifiées de **partenariats instrumentaux**. Ces relations, plus faciles à mettre en place pour les écoles, sont appréciées par les enseignants, limités par la réalité du cadre scolaire et de la matière à enseigner. Notons toutefois que, dans de nombreux cas, une activité ponctuelle peut servir de déclencheur pour une réflexion de plus longue durée. Les relations peuvent être évolutives.

Notons également qu'il peut exister un déséquilibre dans la manière d'envisager la relation entre les deux parties. Ce type de situation se trouve alors à mi-chemin entre les deux types de partenariats décrits ci-dessus.

Deuxièmement, on remarque également que les caractéristiques de fonctionnement pour une bonne relation se retrouvent dans notre cas. La plupart des personnes rencontrées, lorsqu'il est question de mettre en place un projet d'une certaine ampleur, insistent sur l'importance de la communication, d'une bonne définition des rôles dès le départ et de l'évaluation.

Enfin, certaines dispositions pratiques sont prises par les associations afin de s'accorder au mieux avec les écoles. Elles proposent un prix adapté au besoin, alignent leur offre d'activités aux programmes scolaires et adaptent leur communication aux groupes concernés.

3.2 Avantages

Il est question ici de comprendre ce que peuvent apporter les collaborations entre écoles et associations. Nous pouvons d'emblée remarquer que les réponses des deux types de partenaires sur le sujet se rejoignent relativement bien, les avantages que les enseignants retirent des relations ont tendance à être similaires à ce que les associations pensent apporter. L'analyse sera donc réalisée en mettant directement en parallèle les discours des deux groupes concernés.

Apport au niveau du contenu

L'apport de nouvelles connaissances est reconnu comme un avantage de ces relations chez tous les enseignants, que ce soit énoncé de manière explicite ou exprimé par l'intermédiaire de certains exemples donnés. Le côté pratique et les savoir-faire techniques ressortent plus souvent et semblent particulièrement recherchés. Effectivement, Les enseignants n'ont pas spécialement de connaissances et d'expérience dans les domaines en lien avec l'environnement, pour lesquels ils ne sont pas forcément formés.

C'est d'ailleurs un des points que les associations mettent également en avant, elles sont expertes dans certains domaines et peuvent donc en faire profiter les enseignants.

Par exemple, *Apis* pourra parler en expert de pollinisation et des abeilles, les animateurs du *Début des Haricot* ont des connaissances pratiques pour la mise en place d'un potager, *Coren* a de l'expérience dans la gestion de projets et *Tournesol* a des connaissances spécifiques dans le fonctionnement des écosystèmes.

« Au niveau du savoir en jardinage pratique, je pense qu'il y a quand même des lacunes chez les profs et donc voilà. Ils ne connaissent pas encore et ils ont envie. Et donc c'est une manière pour eux d'apprendre des choses simples. » - Sofia, Début des Haricots

Dès lors, pour de nombreuses thématiques, il y a moyen de trouver des associations spécialisées et pouvant apporter une aide particulière.

Dans un autre registre, personne n'a mentionné directement l'avantage des relations avec des personnes externes pour apporter une diversité de points de vue qui permettrait de mieux appréhender les problématiques environnementales, comme retrouvé dans la littérature.

Cependant presque tous les enseignants et toutes les associations insistent sur l'importance pour l'école de s'ouvrir, que ce soit de manière générale ou pour parler d'environnement ou de développement durable en particulier. Ce point n'étant pas directement lié au contenu, nous en reparlerons plus tard.

On peut aussi noter que l'animateur de *Tournesol* explique qu'ils ont l'avantage d'amener une vision plus large que celle portée par un enseignant ciblé sur une discipline particulière.

Apport au niveau des méthodes

Le fait de découvrir et de s'ouvrir à de nouvelles méthodes est reconnu comme positif chez tous les enseignants. Tous estiment d'ailleurs que les intervenants des associations sont généralement de bons « animateurs », qu'ils ont de l'expérience et savent très bien s'y prendre avec les élèves. Plusieurs enseignants insistent particulièrement sur la « fraicheur », la nouveauté qu'ils amènent. Ce

sont de nouvelles têtes qui emploient des méthodes plus « originales » que les méthodes scolaires traditionnelles.

Un élément important mis en évidence par les enseignants est le fait que les associations amènent des expériences concrètes. Ce sont des « acteurs de terrains » (Djazia) qui permettent de « concrétiser les matières » (Juan José) et d'expérimenter les choses.

Toutes les associations estiment également que c'est un avantage de leur part d'amener de la pratique dans l'école. Elles permettent aux élèves de faire des nouvelles expériences, d'utiliser des outils, de découvrir de nouveaux lieux.

L'ASBL Coren exprime aussi le fait qu'ils peuvent accompagner les enseignants pour apprendre à développer des pédagogies plus actives. C'est pour eux particulièrement important de rendre les élèves plus actifs, ce qui permet entre autres d'augmenter leur prise de conscience.

Un autre avantage, lié à ces méthodes pratiquées par les associations, est cité par plusieurs enseignants : la motivation pour les élèves en décrochage. La nouveauté, l'aspect pratique et d'une certaine manière plus ludique des animations des associations, différents des aspects traditionnels de l'école, permettraient parfois de remotiver certains élèves.

« En sixième, ils sont 5 élèves mais il y en a deux que je pense avoir remotivé au niveau de l'horticulture, grâce à ces projets-là. J'ai rattaché ces élèves à l'horticulture par ce genre d'activités. Ils sont beaucoup plus conscients. Ça ne marche pas avec tous les élèves, mais du moment que ça marche pour un... Oui, ça éveille la curiosité. » - Jean-François

« ... C'est vrai qu'ici on a des cas très difficiles, un en particulier... Mais par contre, dans l'écoteam quand il y a plus d'action, il trouve un rôle... Sophie [ma collègue] m'expliquait que c'était très émouvant, ils ont fait des films et lui expliquait que l'éco-team c'était sa troisième maison, parce qu'il s'y sentait bien... bref. » - Mathieu

Contact direct avec l'environnement

Le fait de sortir de l'établissement, d'expérimenter et de découvrir de nouvelles choses, est particulièrement important pour l'Education à l'Environnement et pour mener à l'action. On retrouve cette idée chez certains enseignants et chez la plupart des associations.

« Voilà, donc l'idée c'est aussi de visiter des lieux, de voir des expériences, de voir des gens qui ont fait des choses. Il faut leur montrer que l'important c'est aussi d'être dans l'action, et pas seulement dans la théorie. On peut avoir tous les grands discours du monde, si on ne fait rien... Pour mener une bonne action, elle doit être pensée et puis exécutée. » - Juan José

Plusieurs associations permettent d'ailleurs aux élèves de vivre une expérience en lien direct avec la nature ou l'environnement. C'est le cas avec *Tournesol* qui met les élèves directement en contact avec les milieux naturels, du *Début des Haricots* qui met en place un potager avec les enfants, ou *Apis* avec la découverte des ruchers.

Apport de ressources

L'apport de ressources est également un avantage évident. Que ce soit du matériel, des supports pédagogiques, des outils de gestion ou des lieux, on retrouve de tout. Comme pour les

connaissances, les associations, spécialisées dans un domaine, peuvent amener des ressources spécifiques aux écoles.

Par exemple, *Apis Bruoc Sella*, spécialisé dans la sensibilisation à l'environnement via la découverte des abeilles, dispose de matériel, d'outils et de lieux spécifiques pour traiter ces thèmes. Marc insiste également sur le fait qu'ils ont par exemple investi dans du matériel poussé, des maquettes et autres, que chaque école ne pourrait se permettre d'acquérir individuellement. *Apis* peut alors mettre à disposition ce matériel aux écoles lors d'activités.

Dans un genre différent, *Coren* est spécialisé dans la gestion de projet et propose aux écoles des outils de gestion, ils amènent un cadre précis pour structurer leur démarche.

Les enseignants sont demandeurs de ces ressources. Plusieurs font remarquer les bénéfices du matériel mis à disposition pour rendre actifs les élèves, ou disent apprécier recevoir des supports pédagogiques.

Les supports pour l'organisation et les conseils sont également avantageux pour les enseignants. Plusieurs d'entre eux disent apprécier particulièrement le fait que les associations aient des activités toutes faites et bien construites où les animateurs s'occupent de l'organisation. Cela permet de gagner du temps. L'aide et les conseils dans la gestion des projets sont importants et ils procurent aux enseignants un certain confort.

Effectivement, les enseignants rencontrés sont particulièrement motivés pour mettre en place des activités d'Education à l'Environnement dans leurs écoles. Mais cela prend beaucoup de temps, souvent pris sur des périodes de pause et des heures de bénévolat. Les aides organisationnelles reçues de la part des associations sont alors évidemment les bienvenues. En particulier, Mathieu insiste beaucoup sur les bienfaits de l'aide méthodologique reçue par *Coren*, qui permet d'alléger sa tâche.

Compétences et valeurs

A part l'ASBL Coren, personne n'énonce explicitement le développement de compétences. Cependant, cela est généralement sous-entendu.

Le fait de réaliser un potager ou un audit énergétique, le fait de mentionner l'importance pour les élèves de se rendre actifs dans les découvertes, ou lorsque certains mentionnent les bienfaits du travail en groupe, tout cela relève du développement de nouvelles compétences.

Même constat pour les valeurs : seul Juan José, pour qui le fait que les associations soutiennent certaines valeurs est d'ailleurs une condition à leur appel, en parle explicitement. On remarque toutefois une importance accordée à celles-ci derrière certaines paroles des autres personnes rencontrées.

« C'est un but social je trouve. Parce que (...) s'occuper des abeilles ça demande énormément de respect. Pareil pour la gestion des cultures. Si je fais une gestion de culture en gestion bio, j'attends de mes élèves en même temps du respect, de la tolérance. Tout ça va ensemble, c'est un état d'esprit et un éveil à l'environnement. Ce qui n'est plus du tout le cas à l'heure actuelle » - Jean-François

Du coté des associations, nous avons déjà mentionné l'importance qu'elles accordaient toutes à toucher les élèves et faire passer certains messages.

« Ce qui me fait plaisir, c'est de faire remarquer que les choses sont plus complexes qu'elles en ont l'air, que la nourriture ne vient pas du supermarché, qu'il y a des gens derrière, il y a un environnement derrière, les choses sont en lien. Les choses ne sont pas sans conséquence. La situation d'urgence dans laquelle on est... Les alternatives existent. Il ne faut pas donner un côté défaitiste mais plutôt un côté joyeux sur les alternatives qui existent » - Sofia, Début des Haricots

Apport de soutien et dynamisation

Un élément intéressant mis en évidence par Sofia est l'apport de soutien que peuvent amener les associations. Plus qu'un soutien matériel ou organisationnel, les membres d'associations peuvent également soutenir et encourager un enseignant dans ses désirs de mener des projets en l'aidant à surmonter le sentiment de solitude. Car le fait de mener seul un projet est un frein, nous l'avons déjà abordé. Les associations peuvent aussi s'occuper de faire le relais pour parler du projet au sein de l'école et élargir l'intérêt à des nouvelles personnes.

« Seul, souvent c'est compliqué. Mais l'idée de porter ensemble un projet après avoir été sensibilisé à l'alimentation... Il y a une demande de leur part aussi, de travailler en groupe, de ne pas être seul avec cette thématique. Et ce n'est pas toujours évident, dans les écoles, d'induire une dynamique collective. Par exemple, pour une école ici, le projet de cette année est simplement d'agrandir le potager qui est en bacs, construire avec les parents et d'autres professeurs, et créer un groupe qui soit intéressé par ce potager. Parce que voilà la professeur est très seule sinon. » - Sofia, Début des Haricots

Lié à cela, les associations sont également là pour dynamiser ce qui existe déjà, maintenir les actions prises et éviter l'essoufflement. C'est un avantage que l'on retrouve cité principalement chez les associations, et surtout chez *Coren*.

« Probablement qu'une école peut aller se mettre en action seule pour définir une trajectoire d'amélioration, oui. On ne peut pas occulter leur capacité à faire ce travail-là. Cependant, nous, notre apport c'est de dynamiser déjà ce qui existe. Il y a un essoufflement qui peut arriver » - Thierno, Coren

Ouverture et nouveauté

Nous l'avions vu dans la littérature et cela revient chez les enseignants et les associations. L'école d'une manière générale doit s'ouvrir plus fortement au monde extérieur.

« A un moment, une école devra s'ouvrir à l'extérieur, parce qu'elle ne peut pas vivre fermée. Quand on parle d'environnement et de développement durable, c'est aussi se mettre en lien avec les autres, voir comment on peut servir d'exemple. Il y a tous ces éléments qui sont quand même intéressants pour une école. » - Thierno, Coren

« Je pense que c'est comme ça qu'il faut travailler dans le futur. L'école, en tout cas en Belgique, fonctionne encore comme au 19è siècle, renfermée sur elle-même, alors que le monde entier est en train de changer à une vitesse phénoménale. » - Juan José

Ces relations avec les associations sont une manière de s'ouvrir. Elles apportent des nouveautés, font des liens avec le milieu environnement et permettent de se rendre compte du fonctionnement de la société.

Par exemple, Djazia note le simple fait que travailler avec des associations permet aux élèves de se rendre compte de l'existence de la société civile et du travail des ASBL.

« Je pense que non seulement c'est positif, mais je crois aussi que les élèves prennent conscience de la société civile, du rôle des associations... C'est aussi une éducation à la citoyenneté.» - Djazia

Aussi, les associations, comme le font remarquer certains, ont l'avantage d'amener un regard extérieur sur les activités de l'école. Elles peuvent identifier de nouvelles possibilités d'action, donner des feedback, etc.

Valorisation des écoles et des élèves

Coren met en évidence le fait que la mise en place de différents projets amène une certaine valorisation des écoles, améliore leur image et leur donne de la visibilité.

Aussi, un point intéressant noté par Juan José est le fait qu'il soit valorisant pour les élèves de participer à des activités « exceptionnelles » ou de participer à des projets. D'abord cela montre que l'on s'intéresse à eux. Ensuite, réaliser quelque chose soi-même et s'y impliquer, comme lors de certains projets, est valorisant. Nous avons déjà observé le fait que ces activités, du fait qu'elles soient différentes du système habituel, pouvaient ramener un peu de motivation à des élèves en « décrochage ».

« Et aussi, le plaisir de pouvoir les mettre, eux, en valeur. Ils vont créer, défendre leur projet. Souvent, beaucoup de jeunes ont une mauvaise image d'eux même. » - Juan José

Diffusion de l'information, contacts et bons conseils

Plusieurs enseignants ont également mentionné le fait que les associations étaient particulièrement efficaces dans la diffusion de l'information et la mise en relation avec d'autres personnes. Les enseignants ont à plusieurs reprises mentionné que lorsqu'ils étaient intéressés par un sujet, il arrivait souvent qu'un membre d'association leur propose des activités, des informations, des sites internet autour du sujet, ou les mettent en contact avec d'autres partenaires potentiellement intéressants.

« Et puis le fait qu'il sont eux aussi en relation avec d'autres associations. C'est par eux que j'ai connu Roxanne Keunings, c'est par eux que j'ai connu le réseau Bubble. Et donc voilà, ils me proposent toujours des tas de choses. Je ne sais pas tout faire, j'aurais envie mais ce n'est pas possible.» - Sylvie

Engagement à persévérer

Un dernier point, retrouvé au *Début des Haricots* et chez *Coren*, est le fait qu'à partir du moment où une école fait appel à une association, elle s'inscrit dans une démarche qui l'« oblige » à s'activer et à persévérer. En effet, lorsqu'une personne entreprend un projet seule, elle peut plus facilement abandonner devant les premières difficultés que lorsqu'elle fait appel à des partenaires extérieurs.

« Apparemment le fait qu'on vienne de l'extérieur, ils bloquent des demi-journées, et donc par rapport au potager, ça donne une régularité qu'ils ne se donneraient pas eux-mêmes. On prend vraiment une demi-journée, et on ne peut pas le remplacer par 1h de cours de français parce qu'on est en retard sur la matière. Et donc on prend le temps de faire ça. » - Sofia, Début des Haricots

3.3 Problèmes potentiels

La troisième et dernière question de notre analyse est relative aux problèmes potentiels liés aux relations écoles – associations. On remarque à nouveau que ceux-ci sont communs aux deux parties. Ainsi, les problèmes concernant directement la mise en place des activités sont mis en avant des deux côtés, mais en même temps, les uns et les autres font face à certaines difficultés spécifiques.

Il faut aussi préciser d'emblée que plusieurs inconvénients potentiels relevés dans la littérature ne se retrouvent pas. Peut-être est-ce dû à une des limites de ce travail, qui est que seul des enseignants ayant déjà mené des relations avec des associations ont été contactés. En effet, les personnes ayant accepté l'entretien sont des gens possédant de l'expérience et qui sont déjà convaincus des bienfaits de ce type de relation.

Peu de problèmes relationnels ou de méfiance

Un point que l'on peut directement soulever est que les différents types de problèmes « relationnels » potentiels identifiés dans la littérature ne semblent pas être ressentis par les personnes rencontrées, au contraire.

Notamment, tout le monde estime que les **relations personnelles** avec « l'autre » se passent bien et le contact se fait habituellement très facilement. Djazia trouve d'ailleurs que les animateurs des associations sont justement caractérisés par un contact facile et une aisance relationnelle.

Plusieurs personnes insistent même sur le fait que, lors de projets de long terme ou de rencontres répétées, des liens se créent.

« On était ensemble. Oui c'était super. C'est presque... enfin ce n'est pas un ami, mais c'est un gars avec qui je garde des contacts. Vraiment, je l'ai apprécié. De manière mutuelle, c'était très bien. Aller, des collaborations comme ça sont de toute façon positives. » - Jean-François

Aussi, le « **choc des cultures** » pouvant se produire suite à la rencontre de deux milieux différents ne semble pas non plus apparaître comme une réelle problématique chez les personnes interviewées.

Premièrement, on remarque que les associations s'adaptent en quelque sorte au milieu scolaire. La plupart des enseignants rencontrés considèrent que, dans l'ensemble, les associations connaissent le fonctionnement des écoles, qu'elles ont de l'expérience et qu'elles s'adaptent en fonction des publics qu'elles rencontrent. De son côté, L'ASBL le Début des Haricots explique par exemple qu'ils organisent des rencontres avec les enseignants pour apprendre de leur milieu.

« On essaie de baser ça sur des échanges de savoir, et ne pas se positionner en experts. C'est eux [les enseignants] qui savent, qui connaissent les problèmes auxquels ils sont confrontés et les solutions. » - Sofia, Début des Haricots

Deuxièmement, il faut préciser que les enseignants et les membres des associations gardent leurs pratiques propres, leurs spécificités et que cela est accepté et reconnu par tout le monde. Plusieurs personnes mettent en évidence la division claire des rôles dans la relation. Chacun à son rôle et sa place, définis dans la discussion et il n'est pas question d'empiéter sur le boulot de l'autre.

« Le but était de nous écoler pendant 2 ou 3 ans, pour que l'on soit autonomes. Après, le but c'est pas que l'association reste. Le but c'est de former un groupe de profs pour qu'après on soit autonome. » - Jean-François

« Il y a certainement une prudence à ce que le rôle de l'enseignant ne soit pas confondu avec la mission que peut se donner une ASBL dans le cadre de cette éducation. » Thierno – Coren

L'importance d'une bonne communication, comme mentionné précédemment, permet d'éviter les problèmes relationnels. Avec la discussion, les uns et les autres s'adaptent.

Enfin, une **méfiance** du milieu scolaire envers les associations ne semble pas se retrouver dans notre cas.

Toutes les associations interrogées sur la question disent ne pas ressentir cette méfiance. Au contraire, elles estiment que les écoles sont demandeuses, et qu'elles acceptent généralement avec plaisir toute aide pour aborder certains aspects techniques, certaines thématiques, ou le confort d'avoir des activités « toutes faites ».

« Non, les écoles aiment quand même bien consommer ces activités extra-scolaires. Et tout ce qui concerne « l'éducation à ... », les écoles prennent : éducation à la citoyenneté, éducation au développement nord-sud, éducation à la solidarité, aux assuétudes, à la sexualité. Il y a pleins d'acteurs qui viennent, qui rentrent dans l'école pour ce faire. Non, il n'y a pas de crainte me semble-t-il pour s'ouvrir à l'extérieur. Elles savent qu'elles en ont besoin pour aller plus loin, pour des compétences techniques, des expertises sur des thématiques bien précises, des choses comme ça. » - Thierno, Coren

Bien sûr, les enseignants rencontrés n'expriment pas de méfiance envers les associations, convaincus du bien-fondé de leur démarche.

Toutefois, plusieurs admettent retrouver une certaine appréhension chez quelques collègues, mais ce n'est pas une méfiance directement ciblée sur les associations. La peur d'endoctrinement, ou la crainte de s'ouvrir à des valeurs différentes de celles de l'école ne semblent pas se retrouver.

La « méfiance » viendrait plutôt d'une méconnaissance de ce milieu et du fait que c'est inhabituel. Djazia estime que plusieurs enseignants ne connaissent simplement pas cette approche, ils n'y pensent pas. Une première rencontre-découverte pourrait d'ailleurs séduire certains d'entre eux.

Elle lie aussi en partie ces appréhensions aux générations. Les plus anciens sont moins habitués à la démarche, ils ont leurs habitudes bien établies et ont du mal à comprendre comment donner une place aux associations dans leurs cours.

« Certains collègues ne connaissaient pas du tout cette approche-là. Ils ne savent pas parfois comment ça se passe. Souvent ils se demandent si ce sont des parents d'élèves, par exemple. Mais en général c'est une question de contact. Une fois que le contact est installé, alors il y a quelque chose qui se déclenche, une facilité à aborder ces gens-là. Et donc ce qui paraissait un peu comme très spécial, de faire appel à des gens externes dans sa propre classe, sans que ce soit un inspecteur ou un stagiaire, s'avère finalement une procédure tout à fait normale. » - Djazia

« La dernière remarque que j'ai eue d'un collègue, c'était : "Oui, il y a des personnes qui t'attendent dans la salle des profs. Les pauvres, tu vas les présenter aux 1CP2 (une classe très difficile) ?" Et j'ai dit "Mais tu verras bien, ça ira..." Et en fait ça s'est très bien passé! » - Djazia

Fonctionnement du système scolaire

Nous avions vu les éléments défavorables de l'organisation de l'école secondaire pour mettre en place des projets d'environnement. Comme on pouvait s'y attendre, toutes les personnes rencontrées mentionnent ces problèmes « organisationnels » d'une manière ou d'une autre. Le

principal problème de ce type de relation, c'est la difficulté de les insérer dans le mode de fonctionnement d'une école secondaire. Les associations et les enseignants sont unanimes là-dessus.

On retrouve les difficultés à mettre en place des activités qui durent plus de 50 minutes, vu la segmentation en disciplines et le fait qu'il faut donc parfois empiéter sur les heures de collègues. Le manque de temps pour réaliser ce genre d'activités revient également souvent.

Ces problèmes affectent à la fois les associations et les enseignants et ne sont pas directement liés aux acteurs en présence, mais plutôt à la réalisation d'activités spécifiques dans une école. D'ailleurs, une fois qu'un arrangement est trouvé, les choses se déroulent habituellement bien, que ce soit pour une simple activité ou pour un projet de plus grosse ampleur.

« Avec les associations, c'est peut-être au moment où on met en place, le "avant". C'est là qu'il faut se mettre d'accord. (...) C'est vrai que parfois c'est un peu dur. Je leur explique qu'ils ont tel espace de temps, et qu'il y a les aléas de l'école. Je demande de plus en plus d'avoir 2 ou 3 heures de suite dans mes horaires pour pouvoir inviter des gens » - Juan José

Les écoles font également face à certains problèmes internes et cela peut avoir des impacts sur le déroulement de projets. C'est le cas par exemple pour des changements de direction, ou simplement le fait que l'école fait face des priorités différentes, comme le décrochage scolaire.

Problèmes de coordination

Un autre problème soulevé est le manque de coordination dans les écoles pour la mise en place de projets d'environnement. C'est en particulier mentionné par Mathieu et Djazia, qui ne disposent pas d'heures dédiées exclusivement à la coordination.

Mathieu explique que cela lui demande énormément d'investissement bénévole. Il fait d'ailleurs remarquer que le fait de travailler avec une association lui permet justement de diminuer ce temps investi. Il était de toute façon motivé à mettre en place un projet, mais seul, sans l'aide de *Coren*, cela lui aurait demandé beaucoup plus de temps et pris bien plus d'énergie.

« J'ai énormément de chance car, pour le moment je suis un peu perdu dans tout ce qui est paperasse. Et il [l'animateur de Coren] revient très souvent en disant "voilà, ce qu'on avait dit à la dernière réunion, voici les différents points, n'oublie pas de...". A priori c'est son travail et c'est vrai que pour nous, profs, qui faisons ça en tant que bénévoles, ben ça aide quand même. » - Mathieu

De plus, des heures de coordination permettraient de pérenniser les projets et leur donner plus d'ampleur et d'importance. Malheureusement, le budget de l'enseignement est limité et ces heures sont difficilement accordées dans les écoles.

Foisonnement positif

Un autre élément intéressant à mentionner est que le problème de foisonnement que nous avions retrouvé dans la revue de la littérature, le trop grand nombre d'offres externes qui pourraient « étouffer » l'école et diminuer la cohérence, est plutôt vu comme un avantage par certains enseignants. Le fait qu'il y ait beaucoup d'offres permet aux enseignants de trouver des associations pour toutes les thématiques qu'ils désirent aborder. Les associations spécialisées chacune dans certains domaines sont complémentaires.

Par contre, plusieurs enseignants mentionnent le fait que les activités des associations sont vites complètes. Il faut s'y prendre parfois une année à l'avance pour avoir une activité, ce qui est parfois problématique car des besoins ou des envies peuvent émerger à tout moment.

« C'est ça qui est un peu difficile parce que je dois penser aux projets futurs sans avoir fini les projets actuels. C'est là la gymnastique de l'esprit, c'est là que ce n'est pas évident. » - Juan José

Dépendance économique des associations

Un problème particulier auquel font face les associations est le financement. La dépendance économique mentionnée lors de la revue de la littérature est bien présente dans la situation de la RBC.

Les associations sont financées en grande partie par des subsides issus de différentes institutions, principalement la Région. Comme nous en avions déjà parlé, il existe des subsides récurrents et des financements plus ponctuels. Les fonds propres existent aussi, mais ne sont généralement pas suffisant pour assurer le financement l'ensemble des activités.

Les associations les plus reconnues comme *Tournesol* ou *Coren* bénéficient de plusieurs subsides récurrents et font moins face à ces problèmes de financement. Par contre, en ce qui concerne les plus petites associations (*Apis* et *Le Début des Haricots*), les questions financières font partie du quotidien. Elles ont également accès à des subsides pluriannuels, mais ne sont jamais assurées qu'ils seront renouvelés à la fin de la période. Pourtant, leur activité en dépend.

« C'est pas sûr qu'à la fin de 2014 on aura encore des subsides. Là on a rentré un dossier et c'est le nouveau gouvernement qui décidera de signer ou pas notre demande de subsides. [...]. Donc voilà, on verra un petit peu. Pour le moment on dit aux professeurs que l'année prochaine, on ne sait pas trop où on va. Est-ce qu'on continue bénévolement ? On n'en sait rien, tout est possible. Mais du coup, on ne peut pas s'engager à ce qu'il y ait une personne qui assure le suivi. » - Sofia, Début des Haricots

Comme le fait remarquer Jean-François, c'est aussi un problème pour les écoles, qui comptent parfois sur les associations et sont très frustrées si elles doivent les abandonner, faute de budget. Cela pose un problème de pérennisation des projets.

« Et eux avaient reçu des budgets de formation. Et [cette année], ils n'ont pas reçu leur budget [pour continuer] (...) Enfin, voilà. Ils sont dans l'incapacité de nous suivre et ils nous lâchent. Et donc le problème avec les associations, je pense que c'est ça, et donc je pense que c'est ça l'avantage de mettre des budgets dans l'école même, c'est qu'on a plus de chances de pérenniser avec moins de moyen. » - Jean-François

Mais c'est également un problème pour le choix des activités des associations. C'est le cas pour l'ASBL Apis, qui met parfois en place des activités qu'ils ne privilégient pourtant pas, mais qui sont subsidiées.

« Non, un des gros problèmes, c'est ce que tu as soulevé tantôt, c'est cette notion de « one shot ». On avait décidé d'arrêter ça mais... Mais dans notre subvention régionale, l'IBGE nous demande aussi, c'est de faire du chiffre. Les tableaux d'activités pour les écoles, c'est principalement combien d'enfants, combien d'accompagnants, combien de personnes ont été sensibilisées... Et cela pose des problèmes avec certaines activités, qui prennent trop de temps, etc. On nous dit que c'est bien quand on fait un maximum de personnes en une journée. Du coup on fait les trucs pour les statistiques. On fait du quantitatif. » - Marc, Apis Bruoc Sella

Nous pouvons, en lien avec cela, remarquer une évolution dans les méthodes de financement mise en avant par *Coren* : la logique d'appel à projets de la part des pouvoirs publics pour l'octroi de subsides est de plus en plus présente.

Auparavant, c'était l'association qui proposait son propre projet et qui recevait des subsides pour le mettre en place ou non. A présent, les institutions ont des demandes et des besoins particuliers, suite notamment aux engagements internationaux en matière d'environnement, et accordent du financement aux associations qui pourraient répondre à ces demandes.

Le potentiel d'innovation et de créativité des associations s'en retrouve malheureusement réduit.

« Maintenant, on revient à l'autorité publique qui a besoin de "ça", et qui cherche des associations qui répondent au besoin. Maintenant, avec les obligations européennes, on est dans du comptage, du chiffrage, de la qualité. (...) Donc voilà, il y a des évolutions à venir. Est-ce que les associations sont prêtes, sont outillées, pour rentrer dans cette logique prestataire de service ? Est-ce que l'éducation doit absolument passer par ces mécanismes de financement ? Ce sont des questions qu'il faudra se poser. » - Thierno, Coren

Les enseignants ne parlent pas vraiment de problèmes de budget pour financer les activités qu'ils mettent en place avec les associations. D'abord, les prix des activités proposées sont généralement raisonnables. Ensuite, comme l'ont fait remarquer plusieurs enseignants, lorsqu'ils prennent le temps de chercher, il y a moyen de trouver des subsides pour l'école, ou de répondre à des appels à projets ou concours qui permettent d'obtenir des activités gratuitement. Mais encore une fois, cela prend du temps, en plus de celui investi dans la préparation des activités.

« Je rempli les appels à projet, et nos projets ont été acceptés. Au bout d'un certain nombre d'années de coordination, on a l'habitude de remplir les appels à projet. Et puis, on est dans des fichiers, donc on reçoit aussi les mails d'appel à projet. Il y a peut-être des écoles qui ne sont même pas au courant... » - Sylvie

« Pour finir, ce n'est plus le job de la préservation de l'environnement, c'est la recherche d'argent, vraiment. » - Jean-François

3.4 Conclusion de l'analyse

Les éléments les plus significatifs de la situation bruxelloise sur les trois questions de recherche, relevés grâce aux points de vue d'enseignants et de membres d'associations, sont maintenant connus.

Un premier point à mentionner est la pertinence des critères issus de la littérature, répertoriés dans la grille d'analyse, pour étudier la situation. Effectivement, de nombreux éléments retrouvés dans la littérature ont été mentionnés spontanément par les personnes rencontrées lors des entretiens. Certains se sont avérés ne pas être ressentis dans notre cas, mais la plupart des critères ont permis d'amener une meilleure compréhension des guestions d'intérêt.

Ainsi, pour la description des relations, on remarque que les différents types de partenariats se retrouvent. Les acteurs envisagent différemment les relations selon les activités et les situations. Les personnes rencontrées ont également montré une attention portée aux différents critères de fonctionnement des relations que nous avions identifiés dans la revue de la littérature.

Les avantages sont nombreux et la plupart de ceux présents dans la grille d'analyse se sont retrouvés dans notre cas. Les associations ont de l'expérience dans leur domaine, amènent de nouveaux savoirs théoriques et pratiques, apportent des ressources spécifiques, permettent de développer de nouvelles méthodes, d'améliorer les rapports avec l'environnement, de développer de nouvelles compétences, etc. Les associations sont spécialisées dans certains domaines et peuvent faire partager leur expérience. D'autres avantages ont pu être découverts par l'enquête : par exemple, les associations apportent également un soutien moral et de la motivation aux enseignants désirant se lancer dans des projets d'Education à l'Environnement. La nouveauté et les expériences concrètes amenées par les associations permettraient également de remotiver certains élèves en décrochage et de les mettre en valeur.

Enfin, ce mode de fonctionnement présente certaines limites. Il est intéressant de remarquer que les problèmes relationnels décrits dans la littérature n'ont pas été ressentis par les personnes rencontrées. Par contre, la dépendance économique est bien présente pour certaines associations, dépendantes des subsides pour mener leurs activités. Les problèmes organisationnels dus aux contraintes du système scolaire ont également l'inconvénient de limiter les types d'activités qu'il est possible de mener.

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de répondre à la question suivante : quelle est la place des relations entre les associations et les écoles dans le développement de l'Education à l'Environnement ? Dès le départ, il a été choisi de concentrer les recherches en Région de Bruxelles-Capitale.

Afin d'y répondre, plusieurs étapes ont été nécessaires.

La revue de la littérature a permis de faire ressortir les critères les plus pertinents pour étudier ces relations. C'est ainsi que l'on a pu dégager les trois questions de recherche servant à l'analyse de l'étude de cas qui a suivi : quelles relations retrouve-t-on et quelles en sont les caractéristiques ? Quels en sont les avantages ? Quels éléments posent problème ?

L'étude de cas a ensuite été introduite par un état de la situation en RBC, nous éclairant sur le cadre dans lequel ces relations se déroulent. Il en est ressorti deux observations principales. D'une part, il existe plusieurs ouvertures légales et une volonté politique au développement de l'Education à l'Environnement dans les écoles secondaires. D'autre part, de nombreux partenaires externes sont prêts à soutenir ou accompagner les écoles dans la mise en place d'activités d'Education à l'Environnement, dont les associations, particulièrement actives dans le domaine.

Enfin, l'enquête par entretien nous a procuré de nombreuses informations permettant d'analyser plus en profondeur la situation bruxelloise. Les résultats ont également permis de constater que beaucoup d'éléments retrouvés dans la théorie se vérifiaient auprès des acteurs de terrain.

Il a de ce fait été montré que les avantages à la collaboration entre écoles et associations sont nombreux et varient selon les activités et les associations. Celles-ci sont expertes dans certains domaines et peuvent, entre autres, amener des connaissances, des ressources et du soutien aux enseignants désireux de mettre en place des activités d'Education à l'Environnement. Les différentes associations doivent d'ailleurs être vues comme complémentaires, chacune ayant ses particularités propres et pouvant apporter des expériences spécifiques.

Il faut aussi retenir que plusieurs types de relations sont envisageables. Bien que les associations, désireuses d'amener à des changements, privilégient souvent des projets de long terme, elles proposent également des activités ponctuelles, s'adaptant généralement aux besoins et possibilités des enseignants. Cette diversité semble nécessaire pour penser les relations avec l'école car les réalités du milieu scolaire sont contraignantes. Effectivement, les obligations scolaires ainsi que la structure de fonctionnement des établissements imposent des limites.

Ces difficultés existent, mais elles peuvent être surmontées. Une fois les obstacles organisationnels dépassés, les relations se déroulent généralement bien. Pour preuve, les enseignants rencontrés ont travaillé à plusieurs reprises en partenariat avec des associations et en ont retiré de nombreux bénéfices, pour eux, pour les élèves, et, rappelons-le, pour l'environnement.

Le développement de l'Education à l'Environnement est important, pour diminuer les impacts de nos comportements sur l'environnement et, par les méthodes qu'elle revendique, pour le développement des jeunes. Encourager et motiver les enseignants ne s'y connaissant pas à pratiquer, se lancer dans cette éducation est primordial. Au terme de ce travail, il est possible de dire que les associations ont un rôle à jouer dans le développement de cette éducation dans les écoles.

Elles peuvent faciliter la mise en action des enseignants et permettre la réalisation de projets concrets.

Malheureusement, ce type de démarche n'est pas assez répandu. Une observation mise en évidence par quelques enseignants est la méconnaissance de cette approche. Les enseignants sont encore trop souvent habitués au modèle traditionnel et beaucoup ne pensent pas à s'ouvrir à de nouvelles personnes, démarches ou sujets.

Nous argumentons donc ici pour une promotion de ce type de relation. Il faut cependant prendre en compte un élément important : les budgets des associations sont limités et si l'on veut augmenter leur travail dans le milieu scolaire, les activités menées dans les écoles devant viser la gratuité pour les élèves, cela doit se faire par plus de financement public, ou du moins un financement plus stable dans le temps.

Pour terminer, il convient de mettre en avant une limite importante de ce travail. Les entretiens réalisés, ayant permis de mieux comprendre la situation, ont été menés auprès de personnes convaincues des bienfaits des relations entre écoles et associations. Il aurait été intéressant de connaître le point de vue d'enseignants s'opposant à ce type de démarche, afin d'en comprendre les raisons.

BIBLIOGRAPHIE

- Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. (2013). L'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable (ErEDD) dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles : Quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux.
- Bainer, D. L., Cantrell, D., & Barron, P. (2000). Professional development of nonformal environmental educators through school-based partnerships. *The Journal of Environmental Education*, *32*(1), 36–45.
- Bidou, J.-E. (2001). Editorial: Nouveaux publics, nouveaux partenaires... *Éducation relative à l'environnement: Regards—Recherches—Réflexions*, 3, 7-10.
- Boutin, G., & Le Cren, F. (1998). Le partenariat en éducation, un défi à relever. Dans R. Pallascio, L. Julien, & G. Gosselin, *Le partenariat en éducation : Pour mieux vivre ensemble* (pp. 111-117). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bruxelle, Y. (1999, 26 mars). A propos du partenariat. Intervention Présentée à Congrès Ecole et Nature. [En ligne] http://www.grainepc.org/A-propos-du-partenariat
- Bruxelle, Y. (2001). Peut-on parler de partenariat apprenant en éducation à l'environnement? Éducation relative à l'environnement: Regards—Recherches—Réflexions, 3, 37–61.
- Caravita, S., & Giuliani, G. (1989). L'Education à l'Environnement en Italie dans le cadre des initiatives extra-scolaires des administrations locales et des associations. *Aster*, *9*, 117-130. doi :10.4267/2042/9145
- Centre interdisciplinaire de formation de formateurs de l'Université de Liège. (2011). Démarche suggérée. Eduquer à l'énergie. [En ligne] http://www.educ-energie.ulg.ac.be/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=60
- Charland, P., Potvin, P., & Riopel, M. (2009). L'éducation relative à l'environnement en enseignement des sciences et de la technologie : une contribution pour mieux Vivre ensemble sur Terre. Éducation et francophonie, 37(2), 63-78. doi :10.7202/038816ar
- Comte, D. (2004). La notion de partenariat. Les cahiers pédagogiques, 421.
- Conseil de la Communauté française. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (1997). [En ligne] http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_010.pdf
- Fondation Suisse d'Education pour l'Environnement. (2010). Prestations externes en éducation à l'environnement : Evaluation des besoins qualitatifs. Traduction par C. Vuilleumier, Fondation Suisse d'Education pour l'Environnement. [En ligne] http://www.educ-envir.ch/fileadmin/user_upload/resources/5_Evaluation_besoins.pdf
- Gemenne, F. (2013). *Environnement, ressources et conflits*. Notes de cours, Université Libre de Bruxelles.
- Gemmill, B., & Bamidele-Izu, A. (2002). The Role of NGOs and Civil Society in Global Environmental Governance. Dans D. C. Esty & M. H. Ivanova (Dir.), *Global environmental governance: Options*

- and opportunities (pp. 77–101). New Haven, CT : Yale School of Forestry & Environmental Studies.
- Gosselin, G. (1998). Le partenariat en éducation selon l'Unesco. Dans R. Pallascio, G. Gosselin, & L. Julien, *Le partenariat en éducation : Pour mieux vivre ensemble* (pp. 135-160). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Keunings, R. (2013). *Brussels Environment: an orchestrating administration*. [Présentation Power Point].
- Le Début des Haricots ASBL. (n.d.). Présentation. *Le Début des Haricots ASBL*. [En ligne] http://www.haricots.org/presentation
- Leininger-Frézal, C. (2009). *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales* (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière-Lyon II.
- Marleau, M.-È. (2009). Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementale. Éducation et francophonie, 37(2), 11-32. doi :10.7202/038813ar
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.-a). ErE DD : Collaborer. *Enseignement.be*. [En ligne] http://www.enseignement.be/index.php?page=26931&navi=3518
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.-b). ErE DD : S'informer. *Enseignement.be*. [En ligne] http://www.enseignement.be/index.php?page=26933&navi=3520
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.-c). L'organisation générale de l'enseignement. Enseignement.be. [En ligne] http://www.enseignement.be/index.php?page=25568
- Pallemaerts, M., & Moreau, M. (2004). Le rôle des parties prenantes dans la gouvernance internationale de l'environnement. *Idées pour le débat*, 7, 45.
- Parlement de la Communauté Française. Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française. (2007). [En ligne] http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/31723_000.pdf
- Parlement de la Communauté Française. Décret portant assentiment à l'accord de coopération entre la Communauté française, la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale relatif à l'Education à l'Environnement, à la Nature et au Développement durable (2011). [En ligne] http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37445_000.pdf
- Reis, G., & Roth, W.-M. (2010). A Feeling for the Environment: Emotion Talk in/for the Pedagogy of Public Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, *41*(2), 71-87. doi:10.1080/00958960903295217
- Réseau IDée. (2006). Les activités francophones et bilingues d'Education à l'Environnement (ere) et/ou à la Nature en Région Bruxelloise.
- Réseau IDée. (2010). Dossier de Présentation des Assises de l'Education relative à l'Environnement (ErE) et au Développement Durable (DD). [En ligne] http://assises-ere.be/presentation_assises/pdf/assises-def.pdf

- Réseau IDée. (2011). L'ErE-DD à l'école: Résultats d'enquête. [En ligne] http://assisesere.be/pdf/Presentation-resultats-finaux.pdf
- Sauvé, L. (2000). L'Education relative à l'Environnement entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. Dans A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals, & P. Clarkin, *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* (pp. 57-71). Whitehorse : Canadian Journal of Environmental Education.
- Sauvé, L. (2001). Le partenariat en Education relative à l'Environnement: pertinence et défis. Éducation relative à l'environnement: Regards—Recherches—Réflexions, 3, 321–336.
- Sauvé, L. (2013, 22 octobre). *L'ErE, une opportunité pour l'école et les élèves*. Conférence de Lucie Sauvé, Bruxelles.
- Sauvé, L., Berryman, T., & Brunelle, R. (2003). Environnement et développement: la culture de la filière ONU. Éducation relative à l'environnement: Regards—Recherches—Réflexions, 4, 33-55.
- Tilbury, D., Goldstein, W., & Ryan, L. (2003). Towards Environmental Education For Sustainable Development: The Contributions Of NGOs In The Asia-Pacific Region. *International Review for Environmental Strategies (IRES)*, *4*(1), 59-73.
- Tissier, B. (1998). Education Formation Environnement. Paris: ECONOMICA.
- UNESCO. (1975). Charte de Belgrade. [En ligne]

 http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_9356444266B2039C3AC95A7DF548090E5F8
 80100/filename/Belgrade+FR+Integral.pdf
- Vergnolle-Mainar, C., & Desailly, B. (2005). *Environnement et sociétés : territoires, risques, développement, éducation.* Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.
- Villemagne, C. (2010). Regard historique sur le développement de l'éducation relative à l'environnement. Dans N. Milot & S. La Branche, *Enseigner les sciences sociales de l'environnement. Un manuel multidisciplinaire* (pp. 17-30). Paris : Septentrion.
- Zay, D. (1994). Les enjeux du partenariat à l'école : Difficultés et solutions. Dans D. Zay (dir.), Enseignants et partenaires de l'école : Démarches et instruments pour travailler ensemble. (pp. 15-22). (S.I.) : De Boeck.

Entretiens

Baruffol Sofia, 15 Avril, Bruxelles.

Boudaoud Djazia, 3 Avril, Bruxelles.

Michel, 24 Mars 2014, Bruxelles.

Keunings Roxane, 24 Janvier 2014, Bruxelles.

Lemmens Mathieu, 31 Janvier, Bruxelles.

Letor Jean-François, 3 Avril, Bruxelles.

Ndiaye Thierno, 25 Janvier 2014, Bruxelles.

Schoetens Sylvie, 24 Mars, Bruxelles.

Wollast Marc, 18 Mars 2014, Bruxelles.

Zaragoza Juan José, 24 Mars 2014, Bruxelles.

Annexe 1. Questionnaire pour les associations

Présentation de mon étude :

« Bonjour, je m'appelle Emilie Vanhoestenberghe, je suis étudiante en Gestion de l'Environnement à l'ULB. Dans le cadre de mon mémoire, je réalise une étude en RBC sur les rôles des associations dans le développement de l'Education à l'Environnement dans les écoles secondaires. Je m'intéresse aux relations directes entre les associations et les écoles. En particulier, je compte retenir des informations sur 3 points principaux :

- Quelles relations peut-on retrouver et comment les décrire ;
- Quels sont les avantages pour les écoles de collaborer avec des associations ;
- Quels sont les potentiels problèmes liés à ces relations.

Voilà je vous ai donc expliqué le contexte global de ma démarche. »

- 1. Je vous invite maintenant à présenter votre association et vos activités à destination des écoles secondaires.
- 2. Pourquoi avez-vous choisi de vous adresser aux écoles, quels sont vos objectifs et que voulez-vous atteindre par vos activités ?
- 3. Quels sont vos attentes par rapports aux autres? Quelle place ont-ils dans la relation?
- 4. Comment se déroulent en général vos relations avec les écoles ?
- 5. En tant que partenaire externe, que pensez-vous amener de spécifique aux écoles ? (*En quoi êtes-vous un plus par rapport à un enseignant dans sa classe* ?) Quels avantages les écoles peuvent retirer de vos interventions ?
- 6. Quels problèmes avez-vous déjà pu rencontrer, dans vos activités, ou dans les relations avec les écoles ou avec d'autres partenaires ?
- 7. D'après vous, qu'est ce qui pourrait être amélioré dans la collaboration entre écoles et association pour le développement de l'EE, d'une manière générale ?
- 8. Comment sont vos relations avec les autres associations et pouvoirs publics ?

Annexe 2. Questionnaire pour les enseignants

Présentation de mon étude :

« Bonjour, je m'appelle Emilie Vanhoestenberghe, je suis étudiante en Gestion de l'Environnement à l'ULB. Dans le cadre de mon mémoire, je réalise une étude en RBC sur les rôles des associations dans le développement de l'Education à l'Environnement dans les écoles secondaires. Je m'intéresse aux relations directes entre les associations et les écoles. En particulier, je compte retenir des informations sur 3 points principaux :

- Quelles relations peut-on retrouver et comment les décrire;
- Quels sont les avantages pour les écoles de collaborer avec des associations;
- Quels sont les potentiels problèmes liés à ces relations.

Voilà je vous ai donc expliqué le contexte global de ma démarche. »

- 1. Je vous invite donc maintenant à vous présenter brièvement, ainsi que les activités que vous menez pour l'Education à l'Environnement dans votre école.
- 2. Quelles ont été vos rapports avec les associations dans ce cadre ?
- 3. Pourquoi avez-vous fait appel à une association, quels étaient vos objectifs ?
- 4. Quelles étaient vos attentes par rapport aux éducateurs, quelle(s) place(s) ont-ils eu dans la relation, et vous-même ?
- 5. Comment se déroulent en général vos relations avec les associations ?
- 6. Quels avantages retirez-vous de vos relations avec les associations ? (*Vous ont-elles permis de réaliser des choses que vous n'auriez pas faites seul*). Que pensez-vous que les associations puissent amener de particulier aux écoles, dans le cadre de l'EE ?
- 7. Quels sont pour vous les éléments facilitant l'appel à une association ? (Sont-ils nécessaires?)
- 8. Avez-vous fait face à certains problèmes dans vos relations avec les associations ? Selon vous, qu'est ce qui freine le développement de ce type de relation ?
- 9. Qu'est ce qui pourrait être amélioré dans la collaboration entre écoles et associations pour le développement de l'EE, d'une manière générale ?