



**Thèse Présenté**  
**par DJANE Kabran**  
**Aristide**

**UNIVERSITE FELIX**  
**HOUPHOUET BOIGNY**  
**DE COCODY**

**Education Relative à l'Environnement à**  
**l'école primaire en Côte d'Ivoire : Diagnostic**  
**et enjeux d'une pérennisation**

---

**13 Décembre 2012**



UNIVERSITE FELIX HOUPHOUET BOIGNY DE COCODY



UFR DES SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE

INSTITUT DES SCIENCES  
ANTHROPOLOGIQUES DE  
DEVELOPPEMENT  
(I.S.A.D)

École Doctorale Sciences, Sociétés et  
Développement

**THESE DE DOCTORAT UNIQUE**

**Sciences Sociales de Développement du Capital Humain**

**Sujet de Recherche :**

**Education Relative à l'Environnement à  
l'école primaire en Côte d'Ivoire : Diagnostic  
et enjeux d'une pérennisation**

**DJANE Kabran Aristide**

**Directeur de Thèse : Prof. IBO Guehi Jonas  
Maître de Recherches**

*Soutenue publiquement le 13 Décembre 2012*

**Jury**

**M. ESSANE SERAPHIN (Directeur de Recherches)**

**M. IBO GUEHI JONAS (Maître de Recherches)**

**M. ABE N'DOUMY NOËL (Maître de Conférences)**

**M. KONE INZA (Maître de Conférences)**

**M. AGNISSAN ASSI AUBIN (Maître-Assistant)**

**Président**

**Directeur de Thèse**

**Membre**

**Membre**

**Membre**

*ANNEE UNIVERSITAIRE 2012-2013*

## REMERCIEMENTS

---

Il est bien rare qu'une thèse soit une aventure individuelle et celle-ci ne fait pas exception à la règle. Ainsi, pour l'individu qui s'y engage, la production d'une thèse est une expérience stimulante, mais aussi une démarche longue et laborieuse au cours de laquelle le découragement peut facilement prendre le dessus sur la persévérance. On comprend dès lors l'importance du réseau professionnel et humain sur lequel il faut pouvoir compter pour mener à terme un tel projet.

Je remercie d'abord tous mes maîtres, le Professeur **IBO GUEHI JONAS** (Université d'Abobo-Adjamé), le Professeur **ESSANE SERAPHIN** (Université de Cocody ; Université Hampâté Bâ), le Professeure **PAULINE COTE** (Université de Québec à Rimouski), le Professeur **AKA H. ADOU** (Université de Cocody), le Professeur **KONE INZA** (Centre Suisse de Recherches Scientifiques), le professeur **ELOUNDOU ENYEGUE PARFAIT** (University Of Cornell), le Docteur **YAO YAO LEOPOLD** (Université de Cocody), le Docteur **AGNISSAN ASSI AUBIN** (Université de Cocody), le Docteur **N'GORAN KOUAKOU GERARD** (Université de Cocody) pour toutes leurs disponibilités passées, présentes et futures qu'ils m'ont concédées ; pour leurs interrogations qui m'ont obligé à réfléchir à des problèmes auxquels je n'avais pas pensé ou bien tout simplement à acquérir des connaissances qui m'ont fait défaut.

Je souhaite également exprimer ma gratitude au **CODESRIA (Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique)** qui, dans le cadre de son Programme de Petites Subventions pour

la Rédaction de la Thèse (N° Contrat : SGRT. 38/T09 du 04 Novembre 2009) a contribué largement à achever cette œuvre scientifique.

Cette reconnaissance va également à l'endroit du **Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE)**, qui au travers de son programme des petites subventions pour la recherche en Education, permet de conduire les travaux de terrain.

Je suis également reconnaissant à tous mes collègues, Doctorants de l'Institut des Sciences Anthropologiques de Développement (ISAD) pour leur soutien.

Je remercie enfin ma communauté religieuse et ma famille, dont les prières incessantes m'ont été d'un appui psychologique indéniable à la finalisation de cette thèse.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## SOMMAIRE

---

|  |            |
|--|------------|
| REMERCIEMENTS.....   | II         |
| SOMMAIRE.....  | IV         |
| LISTE DES TABLEAUX .....   | V          |
| LISTE DES FIGURES.....   | IX         |
| LISTE DES ABREVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....  | X          |
| <b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>   | <b>1</b>   |
| <b>PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET METHODOLOGIQUE .....</b>   | <b>8</b>   |
| CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE.....  | 9          |
| CHAPITRE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE.....   | 102        |
| <b>DEUXIEME PARTIE : ETAT DE L'INSTITUTIONNALISATION DE L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) A L'ECOLE PRIMAIRE.....</b>   | <b>144</b> |
| INTRODUCTION PARTIELLE .....   | 145        |
| CHAPITRE 1 : EXAMEN DES TEXTES GOUVERNEMENTAUX ET RECHERCHE D'INDICATEURS RELATIFS A L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT .....  | 146        |
| CHAPITRE 2 : EXAMEN DU CONTENU DU PROGRAMME SCOLAIRE AU PRIMAIRE EN COTE D'IVOIRE .....  | 171        |
| CHAPITRE 3 : NIVEAU D'INSTITUTIONNALISATION DE L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) A L'ECOLE PRIMAIRE EN COTE D'IVOIRE.....   | 198        |
| CONCLUSION PARTIELLE .....   | 211        |
| <b>TROISIEME PARTIE : REPRESENTATION ET NIVEAU D'ANCRAGE DE L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) A L'ECOLE PRIMAIRE.....</b>   | <b>212</b> |
| INTRODUCTION PARTIELLE .....   | 213        |
| CHAPITRE 1 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES ISSUES DES ENTRETIENS .....   | 214        |
| CHAPITRE 2 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES ISSUES DES OBSERVATIONS EN CLASSE ET DES PRATIQUES A L'ECOLE .....  | 252        |
| CHAPITRE 3 : REPRESENTATION DE L'ENVIRONNEMENT DES ACTEURS DE L'ECOLE ET NIVEAU D'ANCRAGE DE L'EDUCATION ENVIRONNEMENTALE.....   | 259        |
| CONCLUSION PARTIELLE .....   | 279        |
| <b>4EME PARTIE : PERENNISATION DE L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) A L'ECOLE PRIMAIRE : UNE APPROCHE DE MODELISATION PAR LE COMPORTEMENT ENVIRONNEMENTAL DE L'ELEVE.....</b> | <b>280</b> |
| INTRODUCTION PARTIELLE .....   | 281        |
| CHAPITRE 1 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES ISSUES DU QUESTIONNAIRE ADMINISTRE.....   | 282        |
| CHAPITRE 2 : LE COMPORTEMENT ENVIRONNEMENTAL DE L'ELEVE AU PRIMAIRE : LE DIAGNOSTIC.....   | 302        |
| CHAPITRE 3 : PROPOSITION THEORIQUE POUR LA GENERALISATION DE L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT A L'ECOLE PRIMAIRE A PARTIR DU COMPORTEMENT ENVIRONNEMENTAL DE L'ELEVE .....         | 315        |
| CONCLUSION PARTIELLE .....   | 339        |
| <b>CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS .....</b>  | <b>340</b> |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....   | 347        |
| ANNEXES .....  | 363        |
| ARTICLE .....  | 374        |
| TABLE DES MATIERES.....  | I          |

## LISTE DES TABLEAUX

---

---

|  |     |
|--|-----|
| Tableau 1 : Lien structuré entre les objectifs, les hypothèses et les différentes parties de la Thèse .....                        | 7   |
| Tableau 2 : Modèle interdisciplinaire ou modèle multidisciplinaire: avantages et inconvénients.....                                | 29  |
| Tableau 3 : Types et importance relative des recherches en Education Relative à l'Environnement selon les visées ou les buts ..... | 41  |
| Tableau 4 : Répartition des types de recherches selon les objets.....  | 42  |
| Tableau 5 : Evolution de l'éducation relative à l'environnement (Tarin & Puyol, 2006) .....  | 74  |
| Tableau 6 : Présentation des variables de l'étude en dimensions et en indicateurs.....   | 98  |
| Tableau 7 : Présentation des Ecoles d'enquêtés.....  | 106 |
| Tableau 8 : Echantillon des enquêtés institutionnels-Unité d'enquête 1 .....   | 108 |
| Tableau 9 : Echantillon des enseignants-Unité d'enquête 2.....   | 109 |
| Tableau 10 : Echantillon des Elèves enquêtés-Unité d'enquête 3.....  | 110 |
| Tableau 11 : Répartition des élèves par Focus Group.....   | 111 |
| Tableau 12 : Les facteurs de choix d'un type d'analyse de données textuelles .....   | 122 |
| Tableau 13 : Modèle général des étapes de l'analyse de contenu (adapté de L'écuyer, 1990) .....                                    | 122 |
| Tableau 14 : Lien entre les différentes parties de la Thèse .....  | 143 |
| Tableau 15 : Dénombrement des parties prenantes dans le PNAE-CI.....   | 149 |
| Tableau 16 : Répartition du concept ERE dans les chapitres du PNAE-CI.....   | 151 |
| Tableau 17 : Projets du PNAE-CI engagés dans l'ERE.....  | 154 |
| Tableau 18 : Projets du PNAE non engagés en ERE.....   | 154 |
| Tableau 19 : Répartition des thématiques sur ERE dans les chapitres du Code de l'environnement.....                                | 157 |
| Tableau 20 : Répartition catégorielle des articles en ERE du Code de l'Environnement .....   | 161 |
| Tableau 21 : Rapport des articles en ERE du Code de l'Environnement aux variables de l'étude .....                                 | 163 |
| Tableau 22 : Analyse de la Constitution Ivoirienne de 2000 suivant la thématique "éducation environnementale" .....                | 165 |
| Tableau 23 : Tableau statistique des articles 19, 25, 28, 38 et 123 de la Constitution .   | 167 |
| Tableau 24 : Décompte des mots par Articles analysés.....  | 168 |
| Tableau 25 : Dénombrement des signifiants par articles .....   | 168 |
| Tableau 26 : Répartition des thématiques sur l'ERE dans le PNDEF.....  | 172 |
| Tableau 27 : Dénombrement des composantes du PNDEF .....   | 173 |
| Tableau 28 : Place de l'ERE dans les composantes du PNDEF .....  | 173 |
| Tableau 29 : Récapitulatif des composantes du PNDEF en ERE.....  | 175 |
| Tableau 30 : Structuration des thématiques du Manuel de Français (CM2).....  | 177 |
| Tableau 31 : Répartition des thématiques du Manuel de Français (CM2) en Semaine  | 178 |
| Tableau 32: Dénombrement des thématiques en ERE dans le Manuel de Français (CM2) .....   | 179 |

|   |     |
|---|-----|
| Tableau 33 : Analyse de la thématique 4 du Manuel de Français (CM2).....  | 180 |
| Tableau 34 : Analyse de la thématique 19 du Manuel de Français (CM2).....   | 181 |
| Tableau 35 : Répartition des thématiques du Manuel de Français (CM1) en Semaine   | 183 |
| Tableau 36 : Part en % de l'ERE dans le manuel de Français (CM1).....   | 183 |
| Tableau 37 : Analyse de la thématique 4 du Manuel de Français (CM1).....  | 185 |
| Tableau 38 : Proportion d'ERE et ERS/ERT dans le manuel de Sciences et Technologies (CM).....   | 188 |
| Tableau 39 : Catégorisation des représentations sociales liées aux chapitres ERE du Manuel de S/T .....                                   | 189 |
| Tableau 40 : Pourcentage des types d'environnement dans le manuel de S/T.....   | 191 |
| Tableau 41 : Part de l'ERE dans la section Histoire du Manuel d'Histoire/ Géographie (CM).....  | 193 |
| Tableau 42 : Répartition de l'ERE dans les chapitres de Géographie (CM).....  | 194 |
| Tableau 43 : Catégorisation des représentations sociales liées aux chapitres ERE du Manuel de Histoire/Géographie (Volet géographie)..... | 196 |
| Tableau 44 : Dénombrement des enquêtés institutionnelles.....   | 215 |
| Tableau 45 : Définition des répondants institutionnels de l'environnement et de l'ERE .....   | 216 |
| Tableau 46: Source de l'information des Répondants Institutions en Environnement et ERE .....   | 217 |
| Tableau 47 : Manuels Scolaires consacrés à l'ERE selon les répondants institutionnels .....   | 218 |
| Tableau 48 : Discours des enquêtés institutionnels sur la formation des enseignants en ERE .....  | 219 |
| Tableau 49 : Discours des enquêtés institutionnels sur les Mesures pédagogiques en ERE .....  | 220 |
| Tableau 50 : Discours des enquêtés institutionnels sur le partenariat en ERE .....  | 222 |
| Tableau 51: Discours des enquêtés institutionnels sur l'ERE à l'école primaire.....   | 223 |
| Tableau 52 : Discours des enseignants (classe de CM2) sur l'environnement et l'ERE.....   | 225 |
| Tableau 53: Discours des enseignants (classe de CM1) sur l'environnement et l'ERE .....   | 226 |
| Tableau 54 : Discours des enseignants (CM2) sur la source de leurs définitions en ERE .....   | 227 |
| Tableau 55 : Discours des enseignants (CM1) sur la source de leur définition en ERE .....   | 227 |
| Tableau 56 : Discours des enseignants de CM2 sur le Manuels Scolaires et leur rapport à l'ERE.....  | 228 |
| Tableau 57 : Discours des enseignants de CM1 sur les Manuels scolaires et leur rapport à l'ERE.....                                       | 229 |
| Tableau 58 : Discours des enseignants de CM2 sur leur formation et le lien avec l'ERE .....   | 230 |
| Tableau 59 : Discours des enseignants de CM1 sur leur formation et le lien avec l'ERE .....   | 230 |
| Tableau 60 : Discours des enseignants sur les pratiques pédagogiques au CM2.....  | 232 |
| Tableau 61 : Discours des enseignants sur les pratiques pédagogiques au CM1.....  | 233 |
| Tableau 62: Discours des enseignants (CM2) sur leur rapport au partenariat dans l'ERE .....   | 234 |

|  |     |
|--|-----|
| Tableau 63: Discours des enseignants (CM1) sur leur rapport au partenariat dans l'ERE .....            | 234 |
| Tableau 64 : Discours des enseignants de CM2 sur les perspectives pour le changement .....             | 236 |
| Tableau 65 : Discours des enseignants de CM1 sur les perspectives pour le changement .....             | 238 |
| Tableau 66 : Discours des élèves sur l'environnement .....   | 240 |
| Tableau 67 : Discours des élèves sur leurs sources d'information sur l'environnement.....              | 241 |
| Tableau 68 : Discours des élèves sur leur conscience à l'environnement.....                            | 244 |
| Tableau 69: Discours sur l'émotion à l'environnement des élèves.....                                   | 246 |
| Tableau 70 : Discours des élèves sur leur comportement environnemental .....                           | 248 |
| Tableau 71 : Discours des élèves sur leurs comportements environnementaux .....                        | 249 |
| Tableau 72 : Discours des élèves sur leurs sources de socialisation écologique .....                   | 250 |
| Tableau 73: Observation des panneaux d'ERE .....   | 252 |
| Tableau 74 : observation des espaces d'épanouissement environnemental des enfants.....                 | 253 |
| Tableau 75 : Observation de l'état de propreté des écoles .....  | 253 |
| Tableau 76: Observation des classes.....   | 254 |
| Tableau 77: Observation de l'entretien des points d'eau .....  | 254 |
| Tableau 78: Observation de l'entretien du marché scolaire .....  | 255 |
| Tableau 79: Identification d'une équipe d'encadrement sur l'environnement à l'école .....              | 255 |
| Tableau 80: Matières observées dans les classes .....  | 256 |
| Tableau 81: Thématiques abordées pendant les cours observés .....                                      | 256 |
| Tableau 82: Instruments pédagogiques en classe pendant un cours sur l'environnement .....              | 257 |
| Tableau 83: Méthodes pédagogiques employés par les enseignants .....                                   | 257 |
| Tableau 84 : Gestion des emballages des friandises par les élèves.....                                 | 258 |
| Tableau 85: Répartitions des répondants de l'enquête distribuée.....                                   | 282 |
| Tableau 86: Répartition en % des répondants de l'enquête distribué .....                               | 283 |
| Tableau 87: Dénombrement du Statut des enquêtés .....  | 283 |
| Tableau 88: Répartition par âge des enquêtés.....  | 283 |
| Tableau 89: Répartition des répondants par sexe.....   | 285 |
| Tableau 90: Répartition des répondants par Statut .....  | 286 |
| Tableau 91: Répartition des répondants par sexe (Ecole pilote).....                                    | 287 |
| Tableau 92: Répartition par sexe des répondants (Ecoles témoins).....                                  | 288 |
| Tableau 93: Répartition des répondants par action environnementale à l'école .....                     | 289 |
| Tableau 94: Répartition des répondants par action environnementale au quartier .....                   | 290 |
| Tableau 95: Répartition des enquêtés par action environnementale à la maison.....                      | 290 |
| Tableau 96: Répartition par âge des enquêtés.....  | 291 |
| Tableau 97: Répartition des âges des répondants par modalités.....                                     | 291 |
| Tableau 98: Facteurs de la promotion environnemental suivant les écoles .....                          | 292 |
| Tableau 99: Facteurs de la résolution de problème suivant les écoles.....                              | 294 |
| Tableau 100: Facteurs déterminants l'embellissement selon les écoles.....                              | 295 |
| Tableau 101: Facteurs déterminants la sensibilisation selon l'école .....                              | 296 |
| Tableau 102: Facteurs déterminants le projet communautaire selon l'école .....                         | 298 |
| Tableau 103: Facteurs du comportement environnemental suivant le sexe et le type d'établissement ..... | 299 |
| Tableau 104 : Rapport de la religion au comportement environnemental .....                             | 300 |



|   |     |
|---|-----|
| Tableau 105: Rapport de la famille à l'école dans le cadre de l'ERE: point de vue des élèves.....               | 301 |
| Tableau 106: Contributions des dimensions du comportement environnemental de l'élève ivoirien.....              | 323 |
| Tableau 107: Tableau des corrélations des dimensions du comportement environnemental.....                       | 324 |
| Tableau 108: Facteurs expliquant le comportement environnemental 'Resolution_problème'.....                     | 325 |
| Tableau 109: Déterminants du comportement environnemental 'sensibilisation' chez l'élève ivoirien.....          | 326 |
| Tableau 110 : Facteurs déterminants le comportement environnemental 'Embellissement' chez l'élève ivoirien..... | 327 |
| Tableau 111: Tableau de présentation du modèle d'ERE ivoirien à l'école primaire...                             | 329 |

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## LISTE DES FIGURES

---

|  |     |
|--|-----|
| Figure 1 : Modèle interdisciplinaire (matière particulière) .....  | 29  |
| Figure 2 : Représentation de la vision de Novo (1995) .....  | 76  |
| Figure 3 : Carte de la ville d'Abidjan (Côte d'Ivoire)-Lieu d'enquête.....   | 105 |
| Figure 4 : Capture d'écran du Logiciel Sphinx de traitement statistique de données qualitatives (Version 4.5)..... | 123 |
| Figure 5 : Capture d'écran du Logiciel Sphinx (Plan de Dépouillement) .....  | 142 |
| Figure 6 : Capture d'écran du Logiciel Sphinx (Types d'analyse) .....  | 142 |
| Figure 7 : Répartition des institutions bailleurs du PNAE-CI .....   | 150 |
| Figure 8 : Répartition des projets du PNAE-CI suivant l'intérêt en ERE. ....                                       | 155 |
| Figure 9 : Organisation des chapitres du Code de l'environnement par Titres .....                                  | 158 |
| Figure 10 : Analyse des correspondances multiples des variables (2010).....  | 164 |
| Figure 11 : Lien entre l'Education environnementale et les Thématiques de la Constitution Ivoirienne de 2000.....  | 166 |
| Figure 12 : Distribution des thématiques par articles analysés .....   | 169 |
| Figure 13 : Part de l'ERE dans le manuel de Français (CM2) .....   | 179 |
| Figure 14 : Pourcentage d'ERE dans le manuel de Français (CM1).....  | 184 |
| Figure 15 : Répartition des ERE et ERS dans le manuel de Sciences (CM) .....                                       | 189 |
| Figure 16 : % d'ERE dans le Manuel d'Histoire/ Géographie (CM).....  | 193 |
| Figure 17 : Chapitres d'ERE dans le volet Géographie du Manuel Histoire/Géographie (CM).....                       | 195 |
| Figure 18 : % d'ERE dans le volet Géographie du Manuel d'Histoire/ Géographie (CM) .....                           | 196 |
| Figure 19 : Schéma de Mintzberg (1979) .....   | 200 |
| Figure 20 : Modèle prédictif (entonnoir) d'ERE à l'école primaire Ivoirien.....                                    | 336 |

## LISTE DES ABREVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

---

**BIT** : Bureau International du Travail  
**BNETD** : Bureau National d'Etudes Techniques et de Développement  
**CEPICI** : Centre de Promotion des Investissements en Côte d'Ivoire  
**CEN-SAD** : Communauté des États sahélo-sahariens  
**CIF** : Côte d'Ivoire Flora  
**CNDD**: Commission Nationale du Développement Durable  
**COGES**: Comité de Gestion des Etablissements Scolaires  
**CSRS**: Centre Suisse de Recherche Scientifique  
**DESAC** : Direction de l'Extra-Scolaire et des Activités Coopératives  
**DREN**: Direction Régionale de l'Education Nationale  
**DRVQ**: Domaines relatives à la vie quotidienne  
**DSRP**: Document Stratégique de Réduction de la Pauvreté  
**EE** : Education Environnementale  
**ENS** : Ecole Normale Supérieure  
**ERE**: Education Relative à l'Environnement  
**EREAH-BV**: Education relative à l'Eau, Assainissement et à l'Hygiène Basée sur les Valeurs  
**IDD**: Ivoire Développement Durable  
**IRD** : Institut de Recherche et de Développement  
**MECV** : Ministère de l'Environnement et du Cadre de Vie  
**MEDEF** : Ministère de l'Environnement, des Eaux et Forêts  
**MEN** : Ministère de l'Education Nationale  
**OMD**: Objectifs du Millénaire pour le Développement  
**PNAE**: Plan National de l'Action Environnementale  
**PNDEF**: Plan National de Développement du Secteur Education-Formation  
**PNDS** : Plan National de Développement Sanitaire  
**PNUD** : Programme des Nations Unies pour le Développement  
**PNUE** : Programme des Nations Unies pour l'Environnement  
**ROCARE** : Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education  
**UEMOA**: Union Economique et Monétaire Ouest Africain  
**UICN** : Union Internationale pour la Conservation de la Nature  
**UNESCO**: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture  
**FEM** : Fonds pour l'Environnement Mondial  
**CILSS** : Comité permanent Inter-Etats de Lutte contre la Sécheresse dans le Sahel  
**CAFOP** : Centre d'Animation et de Formation Permanente

## **RESUME**

### **Thèse : Education Relative à l'Environnement à l'école primaire en Côte d'Ivoire : Diagnostic et enjeux d'une pérennisation**

**Par DJANE Kabran Aristide**

**Sous la Direction du Prof. IBO Guehi Jonas (Maître de Recherche)**

Cette recherche doctorale s'intéresse aux facteurs déterminant l'intégration de l'éducation relative à l'environnement dans le curriculum des écoles primaires ivoiriennes. Plus précisément, elle vise à identifier, dans le système scolaire ivoirien, quels sont les facteurs qui peuvent influencer positivement l'émergence d'une éducation relative à l'environnement susceptible de favoriser, chez l'élève, l'adoption pérenne de conduites témoignant d'un rapport harmonieux avec l'environnement.

Les objectifs de cette recherche ont de dresser un portrait de l'éducation environnementale à l'école primaire en Côte d'Ivoire tel que perçu par les acteurs de l'école primaire, d'identifier les déterminants qui peuvent contribuer à son essor et, surtout, de proposer un modèle éducationnel visant à favoriser, chez l'élève, des conduites respectueuses de l'environnement. Pour ce faire, nous analyserons les politiques nationales en matière d'éducation et d'environnement et nous nous pencherons sur les pratiques des acteurs de l'école de même que sur leurs représentations de l'environnement.

S'inspirant du paradigme interprétatif, la méthodologie de recherche utilise l'analyse documentaire, l'entrevue et l'observation directe. Les entretiens ont été menés auprès de 196 élèves, 3 administrateurs et 8 enseignants.

Les résultats de la recherche ont permis d'enrichir les connaissances relatives aux représentations sociales de l'environnement en milieu scolaire ivoirien. Également, ces résultats ont aidé à la conception d'un modèle d'éducation relatif à l'environnement spécifique basé sur le comportement environnemental de l'élève en contexte socioculturel ivoirien, baptisé Modèle Entonnoir Prédictif.

**Mots clés:** Comportement environnemental, Côte d'Ivoire, Ecole primaire, Education Relative à l'Environnement, Modèle

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## **INTRODUCTION GENERALE**

---

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Il est certain que l'inquiétude pour l'environnement devient un nouveau trait d'identité de notre société en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle. Mais la très forte inquiétude pour les problèmes environnementaux ne va pas toujours de paire avec les connaissances, les attitudes, et surtout les compétences nécessaires à la protection de l'environnement. Plus encore, certaines études à ce sujet ont montré que cet intérêt se présente en parallèle avec un sentiment d'impuissance et une incapacité perçue pour le traduire avec des comportements concrets (Marcote & Alvarez, 2006).

C'est dans ce contexte que notre thèse de Doctorat « *Éducation Relative à l'Environnement à l'école primaire en Côte d'Ivoire : Diagnostic et Enjeux d'une pérennisation* » prend tout son sens. Ainsi, l'Éducation Relative à l'Environnement doit-elle comprendre, dans son intégralité, les personnes dans le traitement des problèmes réels et concrets, sans se contenter d'une simple discussion sur les solutions possibles. Les individus doivent non seulement évaluer, mais doivent également pouvoir agir dans et pour l'environnement. La simple sensibilisation aux conduites de bon citoyen s'est avérée insuffisante et plus proche parfois de l'urbanité (ne pas jeter les ordures dans la nature.), qu'un véritable souci pour l'environnement. Pour résoudre la crise contemporaine de l'environnement liée à la question de la pauvreté, l'on a besoin de projets éducatifs et de programmes scolaires qui dépassent l'acquisition fragmentée de la connaissance, et penser à former des élèves dignes qui, à l'âge adulte, feront des choix responsables face à un environnement en branle. Il est donc essentiel de percevoir l'interaction complexe des facteurs biophysiques, économiques, politiques et sociaux qui y sont impliqués. C'est pourquoi l'Éducation environnementale doit jouer un rôle essentiel en donnant aux sujets la capacité

d'agir pour le bien de l'environnement aujourd'hui et demain, aussi bien dans leur vie quotidienne qu'au niveau planétaire.

Comme d'autres l'ont souligné<sup>1</sup>, la prise en compte de l'éducation environnementale dans les politiques éducatives nationales est un sujet complexe qui implique une analyse du contexte de son implantation, des besoins des élèves et de leurs communautés, des représentations et des pratiques pédagogiques des maîtres et des responsables de leur encadrement, du curriculum global, de l'ouverture de l'école à divers partenaires et des modalités de transfert des innovations. Autant de problématiques qui semblent jusqu'ici n'avoir pas été débattues dans le contexte ivoirien. Ainsi, de par sa complexité, ce sujet nous semble particulièrement adapté à une recherche doctorale.

**C'est pourquoi le but de cette thèse est de faire le diagnostic de l'Education Environnementale à l'école primaire en Côte d'Ivoire en vue de faire ressortir les déterminants qui peuvent contribuer à son existence et à sa pérennisation.**

Cette thèse se veut donc le lieu de la compréhension et de l'analyse du dysfonctionnement à l'intégration de la dimension éducative de la politique environnementale dans le système scolaire ivoirien. Certes, cette investigation donne l'image d'une recherche uniquement diagnostique mais nous penchons davantage vers la recherche dite prospective qui se justifie par notre volonté de découvrir le problème réel de l'Education Relative à l'Environnement à l'école primaire ivoirienne et d'en dégager des perspectives. C'est donc une démarche clinique et prospective qui sous-tend cette étude.

---

<sup>1</sup> On peut citer en autres auteurs, Torres Carrasco, Speller et Bruxelles



Par ailleurs, deux finalités majeures nous ont guidé tout au long de la réalisation de cette recherche. D'abord, constatant le pluralisme idéologique qui marque l'environnement et l'éducation contemporaine, nous avons voulu nous doter personnellement d'une conception de notre objet d'étude : l'éducation environnementale. En effet, c'est à partir d'un regard sur le vaste héritage que nous laisse la philosophie des sciences de l'environnement que nous avons tenté d'en dresser un portrait. Ainsi, en tenant compte de toute sa richesse sémantique, ce portrait révèle ce que vise fondamentalement son action. À la lumière de cette première investigation qui pose les prémisses de notre cadre d'analyse, nous avons entrepris une démarche « de terrain » afin de comprendre et expliquer les conceptions que les administrateurs, les enseignants et les élèves du système scolaire ivoirien ont à l'égard de l'environnement et en d'autres termes, un mot de l'éducation environnementale. Au final, ce sont la reformulation du curriculum ivoirien et la socialisation écologique des élèves du primaire qui sont visées par cette recherche.

Dans l'ensemble, cette thèse est construite en quatre parties.

La 1<sup>ère</sup> **partie** qui s'intitule *Cadre Théorique et Méthodologie* comporte deux chapitres, le Cadre Théorique (I) et la Méthodologie de recherche (II). La problématique de cette thèse de même que la question centrale et les objectifs de recherche sur lesquels elle débouche, sont exposés dans le premier chapitre. Par ailleurs, compte tenu du thème choisi, qui s'intéresse à l'institutionnalisation de l'éducation environnementale dans les écoles primaires en Côte d'Ivoire et son impact sur l'adoption du comportement environnemental par les élèves, l'ensemble des théories visitées puise à la fois aux références spécifiques du champ de l'Education Relative à l'Environnement de même qu'à celles du

Changement Organisationnel et de la Sociologie du Développement. Sur le plan de l'approche méthodologique, nous avons opté pour une méthode mixte (quantitative et qualitative) basée sur une étude comparée et critique accompagnée par une diversité d'instruments de collecte de données (entretien, analyse documentaire, observation et questionnaire). Ces choix méthodologiques sont présentés dans le deuxième chapitre de cette première partie.

La **2ème partie** qui s'intitule *Etat de l'Institutionnalisation de l'Education Relative à l'Environnement à l'Ecole Primaire* expose les résultats bruts et analysés de la recherche sur les documents officiels, gouvernementaux, les documents du programme scolaire national. Elle construit dans l'ensemble l'objectif premier de cette étude «*Rechercher dans les textes officiels (documents actuels), les déterminants d'une éducation relative à l'environnement à l'école primaire* ». Présentée sous trois chapitres, cette partie indique dans le premier chapitre, l'examen des textes gouvernementaux et la recherche d'indicateurs relatifs à l'ERE dans ces documents; dans le second, l'accent est mis sur le contenu du programme scolaire au primaire ; le dernier chapitre interprète les résultats du premier et deuxième chapitre de cette partie. Le dernier chapitre de cette partie constitue au vu des résultats et des théories présentées dans notre position théorique, le lieu d'un exposé sur le niveau d'institutionnalisation de l'éducation environnementale à l'école primaire en Côte d'Ivoire. Il a servi alors à articuler les forces et les faiblesses de la vision des gouvernants sur la question de l'environnement à l'école primaire.

La 3<sup>ème</sup> partie de notre travail de thèse s'intitule ***Représentations et niveau d'ancrage de l'Education relative à l'Environnement à l'école primaire***. Cette partie du travail s'articule autour de trois chapitres. Elle tire son essence du deuxième objectif de cette recherche «*Etudier le lien entre les représentations de l'environnement et les comportements des acteurs à l'école* ». Au chapitre 1 de cette partie, ont été explorés les entretiens auxquels se sont prêtés les enquêtés. Le chapitre 2 indique les différentes observations, faites lors de cette étude. Elles se rapportent aux attitudes des élèves et de l'état des classes et de l'école. Le dernier chapitre de cette partie a servi à interpréter les représentations et les pratiques liées à l'environnement au primaire. Aussi, la recherche d'une logique interne et des déterminants conduit-elle à une socialisation écologique des élèves, c'est-à-dire à l'adoption d'un comportement environnemental. Dans l'ensemble, ce chapitre a servi à présenter les représentations et pratiques que les acteurs de l'école ont de leur environnement. Ici les formes de représentations identifiées par Sauvé (2005), ainsi que la classification d'Hadjaêd El Aoud (2008) ont été utilisées au fin de cette analyse

La 4<sup>ème</sup> et dernière partie porte sur la ***Pérennisation de l'éducation relative à l'environnement (ERE)   l' cole primaire : une approche de modélisation par le comportement environnemental de l'élève***. Cette dernière partie fut une contribution théorique et prospective à la construction d'un modèle éducationnel favorable à l'adoption du comportement environnemental par l'élève, au regard des faiblesses constatées dans le modèle actuel en Côte d'Ivoire et mis en exergue dans les précédentes parties de cette recherche. Les résultats du questionnaire administré, lors de cette recherche ont servi à cet effet.

Le lien de ces différents chapitres avec nos objectifs et différentes hypothèses formulées dès l'entame de cette recherche est présenté ci-dessous (Tableau 1).

Tableau 1 : Lien structuré entre les objectifs, les hypothèses et les différentes parties de la Thèse

| <b>CORPS DE LA THESE</b>   |                   |                   |
|--|-------------------|-------------------|
| <b>PARTIE DE LA THESE</b>  | <b>OBJECTIFS</b>  | <b>HYPOTHESES</b> |
| <i>I : Cadre théorique et Méthodologique</i>   |                   |                   |
| <i>II : Etat de l'Institutionnalisation de l'Education Relative à l'Environnement à l'Ecole Primaire</i>   | <i>Objectif 1</i> | <i>H1</i>         |
| <i>III : Représentations et niveau d'ancrage de l'Education relative à l'Environnement à l'école primaire</i>  | <i>Objectif 2</i> | <i>H2</i>         |
| <i>IV : Pérennisation de l'éducation relative à l'environnement (ERE) à l'école primaire : une approche de modélisation par le comportement environnemental de l'élève</i> | <i>Objectif 3</i> | <i>H3</i>         |

**PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET  
METHODOLOGIQUE**

---

# 1<sup>ERE</sup> PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

## Chapitre 1 : Cadre théorique

---

Le cadre théorique sert à l'édification du savoir scientifique autour de notre thématique de recherche. Il s'articule autour de huit points : la justification de l'étude, l'approche conceptuelle, la problématique, la question de recherche, la revue de littérature, les objectifs de recherche, les hypothèses, et le modèle d'analyse.

### I. Justification de l'étude

La thèse de Doctorat que nous effectuons s'inscrit dans le champ des Sciences Sociales de Développement du Capital Humain. Il se veut fédérateur des disciplines contribuant à l'émergence et à la construction d'un être humain capable de se prendre en charge dans tous les contextes. C'est à cet effet que notre recherche pour l'obtention du Diplôme d'Études Approfondies (DEA) (Djane, 2007) a porté sur la *Problématique de l'Education Environnementale au sein des projets de développement apicoles du programme FEM/PUND de Microfinancement : le cas des localités de Bouaflé et de Dimbokro*. Cette recherche évaluative nous a permis de passer en revue le délicat problème des ruraux face à la préservation de l'environnement. Les conclusions de cette recherche furent majeures. En effet, elles ont permis de présenter les causes du manque de dynamisme dans les comportements des paysans même après qu'ils aient participé au projet d'éducation environnementale, à la préservation de

l'environnement et à la réduction de la pauvreté. Cependant, cette situation relevait tant des organisateurs que des paysans. Ainsi, l'analyse de contenu des documents officiels de projet (document justificatif du projet par le FEM) présentait une volonté manifeste d'éducation environnementale, mais la pratique démontrait complètement le contraire. Les outils et le cahier des charges de la formation ne présentaient aucun trait d'éducation environnementale à plus forte raison une stratégie d'amélioration des comportements des paysans. La confusion sur la question se ressentait à tous les niveaux du projet. Il ne fallait donc pas s'étonner des écarts de résultats constatés. La question de l'éducation environnementale qui prend en compte tous les aspects institutionnels et pédagogiques est complètement occultée et méconnue. Cette conclusion a fortement suscité en nous une volonté d'approfondir notre connaissance sur la question de l'Education Relative à l'Environnement en Côte d'Ivoire. De plus, il s'est d'abord agi durant cette recherche en DEA (Djane, 2007) de vérifier le niveau d'intérêt des acteurs au développement local face à la question de la préservation de l'environnement. Cet intérêt a dépassé tout notre entendement, car qu'ils soient promoteurs du projet ou bénéficiaires, leur préoccupation pour la question environnementale était très poussée. Cependant pour les bénéficiaires, la question de la survie remplaçait vite celui d'un amour passionnel pour la préservation de l'environnement. De plus, nos enquêtes ont montré qu'étant paysans, ils avaient conscience de la nécessité d'une conservation pérenne de l'environnement, mais ne pouvaient y déroger, faute de survie, car utilisant les ressources de la forêt pour survivre. Quant aux promoteurs, c'est la méconnaissance des règles élémentaires de l'éducation environnementale qui a primé chez eux. Un modèle éducationnel en zone rurale allait donc résoudre une telle préoccupation. Le problème résolu, nous avons

trouvé intéressant de nous pencher sur la même matière, mais cette fois dans le cadre de l'école. Cela a été suscité au cours d'une de nos promenades dans un quartier populaire de la ville d'Abidjan appelé Adjamé. Adjamé est un haut lieu du commerce urbain dont de nombreux ouvrages et articles de journaux font le déplorable commentaire d'une commune qui n'a aucune inquiétude pour l'environnement. De plus, nous avons constaté que des vendeurs de légumes, de viandes et autres consommables vendaient aux alentours des écoles et même parfois juste à l'entrée d'écoles primaires et de lycées sans que cela gêne ni autorité municipale, ni dirigeants de ces écoles et autres enseignants. Des poubelles ici et là, avec des écoliers, qui à la récréation vont s'alimenter dans ce vacarme, sous le regard indifférent des maîtres. L'environnement urbain est confondu à l'environnement scolaire. Ce constat a tout de suite soulevé en nous une volonté manifeste de comprendre et si possible de résoudre cette indifférence de tous les acteurs de l'école face à cette situation qui génère d'année en année des individus irresponsables face à l'environnement. En effet, si une telle préoccupation avait auparavant rencontré l'assentiment des politiques, elle aurait pris une autre tournure. Ainsi, des solutions doivent être trouvées aujourd'hui afin que les générations futures soient plus réceptives à cette préoccupation. Telle est notre motivation personnelle pour cette thèse.

Batchily Bâ (1999)<sup>2</sup>, dans son article *la recherche en éducation environnementale : interrogation au Sahel* a présenté les axes qui intéresseraient l'éducation environnementale dans sa démarche de résolution des

---

<sup>2</sup> Moussa Batchily Bâ est historien de formation et enseignant. Il coordonne pour l'Institut du Sahel, un programme régional d'éducation environnementale qui comprend trois volets : un volet pour le primaire (Programme d'Information – formation sur l'environnement – PFIE) soutenu par la commission européenne, un volet pour le secondaire (Programme Sahélien niveau secondaire – PSE2) soutenu par l'UNSO et un volet pour la recherche (Programme régional de recherche en éducation environnementale au Sahel – PREES) appuyé par le centre de recherches pour le développement international (CRDI, Canada).



préoccupations environnementale en Afrique Subsaharienne. Ainsi pour ce chercheur africain de l'Institut du Sahel au Mali, « ... *il importe d'entamer des recherches sur les politiques, leurs mesures d'accompagnement et leurs éléments facilitateurs de projets éducatifs.* » Cette préoccupation scientifique venait donc renforcer notre volonté d'exploration du champ de l'Education Relative à l'Environnement axée sur la structuration des politiques éducatives et environnementales nationales.

Le terme « *entamer* » utilisé par Batchily Bâ (1999), démontre un vide scientifique majeur dans cette sphère de la recherche en Afrique et en Côte d'Ivoire en particulier, qu'il juge impérieux de corriger vu l'urgence en matière d'environnement et des questions qui lui sont liées. Cette recherche doctorale se veut donc une contribution à un domaine en pleine gestation en Afrique Noire francophone et qui constitue un ensemble interdisciplinaire de fédération des compétences et des savoirs scientifiques. En effet, les sciences sociales du développement qui intègrent les sciences de l'éducation environnementale sont, tout comme l'environnement, des domaines transversaux. À ce titre, elles font intervenir dans leur dynamique des chercheurs de tout bord et éliminent à cette fin, le cloisonnement disciplinaire. C'est également l'un des défis que prône l'UNESCO à travers la décennie de l'Éducation Environnementale pour le Développement Durable (2005-2014). Cette actualité de fait et d'objet scientifique ne doit pas nous laisser indifférent tant sur le plan des pratiques scientifiques, que de leur application. Il est donc nécessaire de valider des connaissances et des recherches contextuellement africaines et d'obédience francophone. Les sciences sociales de Développement du Capital Humain (DCH) dans laquelle nous nous inscrivons, doivent à juste titre participer à la résolution de la crise environnementale mondiale et dont l'Afrique

Subsaharienne a énormément à perdre et à gagner. Les Recherches du type Développement sont donc à féliciter et à encourager. Nous osons espérer que cette recherche, qui se situe dans la dynamique d'une résolution des crises comportementales, institutionnelles dans les champs de l'environnement et de l'éducation trouvera des solutions appropriées en Côte d'Ivoire. Évidemment, cette résolution passe nécessairement par un accroissement des compétences des chercheurs, dans ce champ d'étude encore à l'état embryonnaire en Afrique Francophone et en Côte d'Ivoire. C'est donc un vide scientifique qui sera comblé, ainsi que l'apport judicieux de compétences en la matière à travers cette thèse. Les raisons scientifiques à l'élaboration d'une telle étude constituent donc un pan majeur de motivation à l'accomplissement de cette recherche. De plus, les programmes de sensibilisation et de projet d'éducation environnementale se multiplient en zone rurale, or celle de la zone urbaine restant également primordiale à l'équilibre écologique et spatial d'un pays, les recherches sur l'éducation environnementale à l'école, temple du savoir et de construction de l'individu de demain, reste pour nous, un pari.

La pratique de l'éducation environnementale à l'école a des retombées significatives, sources également d'intéressement, à cette forme de recherche. En effet, la crise environnementale qui gangrène la vie sociale ivoirienne amène à une réflexion sur les sources d'un tel conflit. Ainsi, les spéculations vont bon train sur les auteurs et les responsabilités de tous, sur la question. On s'accuse à tort ou à raison sur celui qui pollue le plus ou dégrade davantage l'environnement. On en a pour preuve, la crise des déchets toxiques<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Greenpeace. (2006, Janvier 15). *Déchets toxiques à Abidjan: Greenpeace fait le point*. Consulté le Septembre 13, 2006, sur Site Web Greenpeace: <http://www.greenpeace.org/france/news/12-septembre-2006-dechets-tox>

(Greenpeace, 2006) qui a fortement nui à la santé de la population abidjanaise, avec plus d'une dizaine de morts et près de deux mille intoxiqués. De plus, les conséquences d'un tel déversement de produits toxiques ont développé un grand nombre de cancers et d'accouchements à risque chez les femmes. Les uns indexaient les Autorités politiques et municipales sur leur responsabilité face à leur de leur situation qui est loin du respect de la dignité humaine et les autres, les organes de sensibilisation environnementale. La réponse à une telle ignominie est venue de la croix verte de la Côte d'Ivoire en ces termes « ... *si nous avons éduqué nos dirigeants depuis leur enfance au respect de la dignité humaine, à la chose publique et à l'environnement, nous n'aurions pas eu de tels dégâts...* » L'Education Relative à l'Environnement relève donc de la responsabilité de la société toute entière ; modifier les curricula suppose une adaptation aux réalités et à la culture de la société qui la conçoit. Notre recherche sur « *Education Relative à l'Environnement à l'école primaire en Côte d'Ivoire : diagnostic et enjeux d'une pérennisation* » veut donc dépasser le cadre des simples projets éducatifs d'éducation environnementale, rare à l'école ivoirienne et se concentrer sur les retombées institutionnelles d'un tel champ d'étude sur la politique d'éducation nationale formelle tout entière. Cela implique que l'on surpasse le cadre d'un simple diagnostic pour revêtir une dimension prospectiviste qui impliquerait des scénarios susceptibles de guider le décideur dans ses différents choix stratégiques et agrégés sur l'environnement et l'éducation. Cela suscite une introspection des situations possibles de comportement environnemental de l'élève. Cette recherche en Education Relative à l'Environnement situera alors le cadre représentationnel des acteurs impliqués dans la décision environnementale à l'école primaire, le mode de prise de décision du comportement environnemental par ces acteurs et le mode

éducatif qu'il suscite. Les variantes du comportement environnemental de l'élève bâti sur une matrice prospective en liaison avec le mode éducatif d'enseignement à l'école primaire, constitue alors une dimension majeure de cette recherche.

Au niveau actuel de notre connaissance, aucune recherche n'a été conduite sur ce sujet en Côte d'Ivoire. En outre, étant donné que l'harmonisation régionale des curricula et des programmes d'études ainsi que l'intégration des problématiques d'ordre social comme l'éducation à l'environnement, à la santé et à la paix sont des objectifs affirmés par les ministres de l'Éducation de la Francophonie (Confem, 2001) les leçons tirées de cette étude, sans prétendre à la généralisation, pourraient être réinvesties dans les réformes actuellement en cours dans bon nombre de pays d'Afrique francophone.

## **II. Approche conceptuelle**

L'approche conceptuelle permet d'explicitier les concepts qui forment le sujet de notre recherche : « *Éducation relative à l'environnement à l'école primaire en Côte d'Ivoire : diagnostics et enjeux d'une pérennisation* ». Elle permet de situer le cadre théorique qui contribuera à éclairer le lecteur sur notre finalité dans cette recherche. C'est pourquoi, elle s'achève par la problématique de cette investigation.

La thématique de cette recherche circonscrit quatre concepts clés à savoir : Éducation (1), Environnement (2) Éducation Relative à l'Environnement (3), École (4), Diagnostic (5) et Pérennisation (6).

## 1. Education

Le terme d'*Education* est si familier qu'on ne pense plus à interroger les concepts qu'il recouvre. Avant d'aller plus loin, il est donc nécessaire d'en préciser le sens. De l'éducation nationale à l'assistance éducative en milieu ouvert, du rééducateur à l'éducateur spécialisé, son utilisation est large suivant les parents, les enseignants, les travailleurs sociaux, les juges, mais la définition n'en apparaît pas plus claire pour autant.

Une telle réflexion ne peut faire l'économie d'un abord lexicologique, qui doit situer le mot par rapport à des termes voisins que sont Instruire, Enseigner, Pédagogie.

- *Instruire* porte l'idée de construire, de déposer par strates, et donc d'apporter des connaissances de façon ordonnée. Ainsi le concept *Instruction* n'est utilisée aujourd'hui que par et dans les modes d'emploi d'appareils divers. Il est tombé en désuétude en matière éducative (Delagrangé, 2004, p. 58).
- *Enseigner* évoque une relation plus élaborée : c'est expliquer la valeur des signes, faire surgir les significations des choses derrière les apparences. La relation, n'est plus celle d'un acteur qui donne à un élève passif, il ne s'agit plus seulement pour celui-ci de recevoir et d'apprendre, mais de comprendre ce qui est enseigné (Delagrangé, 2004, p. 58).
- *Pédagogie* ne se différencie pas, étymologiquement, d'éducation. Comme il est habituel dans la langue française, le mot grec a une connotation plus savante que celui d'origine latine. Pédagogie est employée dans le sens de sciences de l'éducation (Delagrangé, 2004, p. 58).

Le mot « éducation » est directement issu du latin *educatio* de même sens, lui-même dérivé de *ex-ducere* (*ducere* signifie conduire, guider, commander et *ex*, « hors de ») : faire produire (la terre), faire se développer (un être vivant).

Plusieurs auteurs ont travaillé sur le concept d'éducation. Ainsi, René Hubert (1970) est unanime : toutes les définitions de ce concept présentent des caractères communs. D'abord, elles toutes, limitent l'éducation à l'espèce humaine. Ensuite, elles considèrent que l'éducation consiste dans une action exercée par un être sur un autre, plus particulièrement par un adulte sur un jeune, ou encore par une génération parvenue à maturité sur la génération suivante. En outre, toutes ces définitions s'accordent à reconnaître que cette action est orientée vers un but à atteindre. Ainsi, toute éducation a une destination. Elle est soumise à une loi de finalité. Mais cette destination coïncide exactement avec celle qui est assignée à l'homme lui-même, et c'est pourquoi les pédagogues cessent d'être d'accord dès qu'il s'agit d'en préciser le contenu. Il ressort donc que des divergences profondes séparent sur ce point, les métaphysiciens, les psychologues, les sociologues, les moralistes et les critiques. Au final, le but de l'éducation paraît plus se résoudre dans la possession de certains biens positifs que dans l'acquisition de certaines dispositions générales qui rendent plus aisée l'obtention de ces biens et constituent pour un être un *habitus*.

Nous donnerons donc de l'Education, cette première définition provisoire et formelle :

*« l'éducation est l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orientées vers un but qui consiste en la formation dans l'être jeune des dispositions de toute espèce correspondant aux fins*

*auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné » (Hubert, 1970, pp. 5-6) .*

Jolibert (1989) ajoute : *« éduquer c'est agir sur quelqu'un en vue d'en infléchir le comportement dans une direction donnée en fonction des valeurs »*. La dimension des valeurs intégrées dans l'éducation est également relevée par Durkheim (1922) dans sa définition de l'éducation en ces termes *« l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale... [...] telle les croyances religieuses, les pratiques morales, les traditions nationales et professionnelles de toute sorte »*. Ainsi Fourquin (1989) réaffirme que *« phénoménologiquement, le concept d'éducation [...] est inséparable du concept de valeur, d'un ordre et d'une échelle des valeurs »* (p.183), du fait qu'éduquer implique un ensemble plus ou moins conscients et explicites relatifs à des conceptions diverses. *« Éduquer quelqu'un, c'est [...] l'initier à une certaine catégorie d'activités que l'on considère comme douée de valeurs [...] ; non pas au sens d'une valeur instrumentale, d'une valeur en tant que moyen de parvenir à autre chose (telle que la réussite scolaire), mais d'une valeur intrinsèque, d'une valeur qui s'attache au fait même de les pratiquer [...] ; ou encore, c'est favoriser chez lui le développement des capacités par elles-mêmes »* (Forquin, 1984, pp. 183-184).

L'enfant est ainsi devenu, depuis la fin du dix-neuvième siècle, l'objet d'une investigation à laquelle ont contribué toutes les branches des sciences de la vie et de l'homme. L'anthropologie culturelle va plus loin dans la pédagogie initiatique des enfants africains. Ainsi, la retraite en brousse ou en forêt, au contact plus direct des forces vives du cosmos, a pour but de placer les jeunes à l'écart, en marge de la société, et surtout de séparer radicalement les garçons,

des filles et des non-initiés. L'enfant doit être arraché à la situation infantile, aux douceurs de l'ambiance maternelle, féminine et villageoise. L'enfant lui-même en tant qu'être en transition, rayonne de forces numineuses et impures qui pourraient être dangereuses pour la société. Pour alors marquer la séparation entre la condition humaine sacralisée et celle des non-initiés, le rituel s'entoure de mystère pour ces derniers et de ce fait est encore valorisé à ces yeux. (Erny, 1990, p. 167). Ces initiations visent à placer l'enfant à l'intérieur d'une sorte de problématique existentielle et à esquisser devant lui les grandes lignes de sa nature et de sa destinée d'homme. Mais ce sont des préférences sous forme d'actions symboliques, essentiellement concrètes, générale que se communique cette connaissance à portée générale, universelle et abstraite.

Cette éducation à la pédagogie initiatique indique une transversalité universelle de la richesse débordante malgré une étonnante unité, inspiration non seulement à travers l'Afrique. Bien qu'elle soit confiée à des personnages précis, gardiens et initiateurs, et constitue de ce fait une sorte d'école, elle relève essentiellement d'une pédagogie vécue où aucun élément n'est enseigné s'il n'est pas agi et éprouvé. Cette forme d'éducation. *« Sa visée n'est pas avant tout morale ou intellectuelle, mais elle cherche à toucher l'être au plus profond de lui-même, à le façonner non seulement selon l'idéal d'homme propre à une telle société »* (Erny, 1990).

L'enfant, au-delà de toute idée commune, va à l'école pour y apprendre et pour y acquérir, autant que possible, ce que la vie adulte demandera de lui. C'est pourquoi Dufour (2006) insiste sur les fonctions régaliennes de l'école, inductrice de l'éducation formelle qui sont avant tout, celui de préparer à la vie,



par l'éducation, de préparer à un métier et d'être au service de la société ; fonctions auxquelles la présente étude s'attache profondément.

## 2. Environnement

Étymologiquement parlant, le terme « environnement » trouve son origine dans le grec, le latin et le gaulois. Le terme **Environnement** est polysémique, c'est-à-dire qu'il recouvre aujourd'hui de nombreuses acceptions. On doit distinguer l'évolution du mot et l'évolution du sens.

En-vi-r-on-ne-ment vient du terme « *virer* » (tourner) qui trouve son origine dans le grec « *gyros* » (cercle, tour) puis dans sa transformation latine « *gyrare* » et « *in gyrum* » ; dans le latin « *virare* », « *vibrare* » (tournoyer) et dans le gaulois « *viria* » (anneau, bracelet). Les trois origines se sont mélangées avec le temps. De « *virer* », l'ancien français a fait « *viron* » signifiant « *tour* » ou « *ronde* ». Puis, le préfixe « en » a été ajouté à « *viron* » pour donner « *environ* » (entour, autour) (attesté en 1080) qui provient de la transformation de « *in gyrum* » et de « *envirum* » (attesté en 980). D'« *environ* » on a fait « *environner* » (faire le tour) (attesté au XIIe siècle). Environ au pluriel « *environs* » signifiait « alentours ». Puis « à l'entour » a pris la forme d'« *environneement* » avec deux « e » (attesté en 1154). Pour perdre son deuxième « e » et donner « *environnement* » (action d'envirer, résultat de cette action) ou « *environnements* » (tours, contours, circuits, voire détours), attesté du XIIIe siècle au XVIe siècle.

Durant toute cette évolution étymologique, de *virer*, *viron*, *environ*, *environner*, *environneement*, *environnement*, *environnement*, le radical « *vir* » a toujours

signifié la forme du « *tour* » et de l'« *arrondi* », qui a donné entour, autour, contours, et par extension « *tous les contours* » voire l'« ensemble des contours ». Aujourd'hui la définition d'« *environnement* » traduit encore cette idée de « *tour* », d'« *entour* », d'« *alentours* », d'« *autour* ». Le « *ce qui est autour* », le « *ce qui fait le tour* », le « *ce qui forme le tour* » et le « *ce qui est dans l'entour* » traduisent bien le concept de « *milieu* » à l'échelle locale et le concept de « *géosphère* », « *biosphère* », d'« *écosphère* » et de « *technosphère* » à l'échelle globale. On peut donc remarquer que du simple « *mouvement* » (tourner, tourner, faire le tour), à la simple « *forme* » (entour, contours, anneau) qui traduirait davantage un « *contenant* », le terme d'« *environnement* » a peu à peu désigné non seulement le mouvement et le contenant, mais aussi le « contenu ». Le terme anglo-américain « *environment* » est directement tiré du vieux français « *environnement* ».

Le terme français « *environnement* » a été traduit en latin depuis cinq siècles déjà par Robert Estienne dans son dictionnaire Français-Latin en 1539 (p.183). On y lit textuellement « *environnement: circundatio, circumscription terrae, stipatio* ». L'histoire du mot et de ses sens peut donc remonter assez loin dans le temps.

La première définition technique anglo-saxonne de « *environment* » est apparue dans les années 1920 : conditions naturelles (physiques, chimiques, biologiques) et culturelles (sociologiques) susceptibles d'agir sur tous les organismes vivants et les activités humaines. Puis l'utilisation du vocable « *environnement* » s'est développée à partir des années 1960 pour englober et signifier actuellement les ressources naturelles biotiques (faune, flore) et abiotiques (air, eau, sol) et leurs

interactions réciproques, les aspects caractéristiques du paysage et les biens que composent l'héritage culturel.

L'environnement serait donc, à un moment donné, le milieu dans lequel l'individu et/ou le groupe évoluent, ce milieu incluant l'air, l'eau, le sol, leurs interfaces, les ressources naturelles, la faune, la flore, les champignons, les microbes et les êtres humains, les écosystèmes et la biosphère.

D'un point de vue plus sociétal, l'Environnement est le milieu physique, construit, naturel et humain dans lequel un individu ou un groupe (une famille, un quartier, une société, une collectivité, une entreprise, Administration, etc.) fonctionne ; incluant l'air, l'eau, le sol, le sous sol, la faune, la flore, les autres organismes vivants, les êtres humains et leurs interrelations.

Dans son acception la plus large et partagée, découlant de son étymologie, le mot '*Environnement*' évoque tout ce qui, à un moment donné, est « *autour de nous* ».

Les textes de lois ivoiriens, à savoir le code de l'environnement, donnent une définition assez claire de ce que les institutions ivoiriennes interprètent comme '*environnement*' depuis son article 1<sup>er</sup>.

*« L'environnement est l'ensemble des éléments physiques, chimiques, biologiques et des facteurs socio-économiques, moraux et intellectuels susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme sur le développement du milieu, des êtres vivants et des activités humaines. »*

Ainsi en politique, ou dans les milieux associatifs, le terme fait plutôt référence au monde naturel tel que globalement perçu par l'homme, comme ressource, pas, peu, difficilement ou coûteusement renouvelable, et comme subissant les impacts croissants du développement et des pollutions. Il évoque en outre notre qualité de vie. Aussi, les efforts visant-ils à limiter la pollution, à réduire le gaspillage énergétique, à améliorer le traitement des déchets etc. est parfois appelé environnementalisme.

Cependant, le terme « *environnement* » ne doit pas être confondu avec le terme écologie, qui fait référence à la science des processus et cycles de vie dans le monde naturel, sans se limiter à l'humanité.

Etymologiquement l'écologie vient du grec oikos (maison, habitat) et logos (science); C'est donc littéralement la science de la maison, de l'habitat. Le terme fut introduit en 1866 par le biologiste allemand Ernst Haeckel qui définit l'écologie comme *"la science des relations des organismes avec le monde environnant, c'est-à-dire, dans un sens large, la science des conditions d'existence"*. A ce sujet, nous retiendrons la définition la plus récente proposée par Dajos (1983) de l'écologie pour qui : *" L'écologie est la science qui étudie les conditions d'existence des êtres vivants et les interactions de toutes sortes qui existent entre ces êtres vivants d'une part, entre ces êtres vivants et le milieu d'autre part. "*

### **3. Éducation Relative a l'Environnement**

Le concept d'Education Environnementale (E.E.) ou d'Education Relative à l'Environnement (ERE) est un néologisme des temps modernes, qui a fait son apparition dans le vocable scientifique au début des années 1970;

Pour l'UNESCO, « *l'éducation environnementale est conçue comme un processus permanent à l'école, au travail, à la maison et dans la société, dans lequel les individus, les collectivités et les gouvernements prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement.* » (Unesco, 1983)

L'éducation environnementale est le processus qui permet, par la reconnaissance de valeurs et la clarification de concepts, de développer les savoir-faire et les attitudes nécessaires pour comprendre et apprécier la relation réciproque entre l'homme, sa culture et son environnement biophysique. Elle implique également un entraînement à la décision et la formulation par soi – même d'un code de conduite personnel vis à vis des problèmes qui touchent la qualité de l'environnement (UICN, Conférence de NEVADA, 1970).

### ***3.1. Historique de l'éducation relative à l'environnement***

L'éducation environnementale, tire son essence des problèmes de l'environnement.

Aujourd'hui, l'environnement s'est dégradé à l'échelle planétaire. L'alerte à la pollution de l'environnement a été donnée pour la première fois par les experts des nations technologiquement et scientifiquement avancées du monde à Stockholm (Suède) en 1972, lors de la 1ère conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement. Les mécanismes naturels, fondamentaux, qui contribuent au maintien de la biosphère montrent les signes de dégradation dans tous les pays du monde, qu'ils soient développés ou en développement.

### *3.2. Les grandes dates de l'éducation relative à l'environnement.*

Du 05 au 16 juin 1972, s'est tenue à Stockholm, la première conférence sur l'Environnement et le Développement sous l'égide de l'Organisation des Nations Unies (ONU). Les participants à cette conférence ont convenu de rehausser le niveau de « Santé écologique de la planète ». C'est de là qu'est né en 1975 le Programme International d'Étude Relative à l'Environnement (PIEE) grâce à l'UNESCO appuyée par le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) donnant suite à la recommandation de l'article 96 de la déclaration de Stockholm.

Antérieurement du 13 au 22 septembre 1974 s'est tenu à Belgrade, le colloque sur l'Éducation Relative à l'Environnement (ERE). Il a regroupé les spécialistes de l'éducation de 65 pays pour examiner les informations recueillies par le PIEE, analyser et commenter les tendances et les problèmes nouveaux de l'ERE, formuler des principes directeurs et des recommandations en vue d'en faciliter le développement. Le colloque de Belgrade a été suivi par une série de réunions régionales qui se sont tenues à Brazzaville pour l'Afrique, à Bangkok pour l'Asie, au Koweït pour les états arabes, à Bogota pour l'Amérique latine et les caraïbes, à Helsinki pour l'Europe. Aussi, chacune de ces régions devait-elle examiner ses problèmes environnementaux propres et recommander l'adoption de mesures adaptées aux caractéristiques physiques, socio-économiques et culturelles des pays de chaque région.

Les recommandations adoptées à ces réunions ont été publiées et ont servi de documents de base pour la conférence intergouvernementale sur l'Éducation relative à l'Environnement organisée par l'UNESCO en collaboration avec le

PNUE à Tbilissi (Union des Républiques Soviétiques et Socialistes, URSS) du 14 au 26 Octobre 1977. 66 États membres de l'ONU ont participé à cette conférence.

En 1988, à Moscou (URSS) le Programme International d'Education Environnementale est renouvelé.

En juin 1992, la Commission des Nations Unies pour l'Environnement et le développement (CNUED) a organisé à Rio de Janeiro (Brésil), le sommet dit de Rio ou sommet Planète terre. A cette conférence, un large consensus s'est dégagé autour des grands problèmes environnementaux. Il s'agit, entre autres de la pollution (eau, air, sol...), l'effet de serre, le réchauffement de la terre, l'amincissement de la couche d'ozone, la dégradation des cours d'eau, de certains écosystèmes, la disparition d'espèces (animales et végétales), la sécheresse et de la désertification (problèmes liés au surpeuplement), la salubrité et l'assainissement.

Les résultats et recommandations de la conférence sont consignés dans un document appelé Agenda 21. C'est un programme d'actions pour le 21e siècle. Il comprend 40 chapitres répartis en 4 sections.

L'agenda 21 retenu à ce sommet comme plan de travail, comporte un chapitre « 36 » consacré à l'éducation environnementale. Ce chapitre invite les gouvernements *« à élaborer ou à mettre à jour des stratégies visant à intégrer l'environnement et le développement à tous les aspects de l'enseignement à tous les niveaux. L'éducation en matière d'environnement et de développement doit être incorporée en tant qu'élément de l'éducation des citoyens et de la société civile »*.

D'autres sommets, plus récents, ont eu lieu sur l'ERE. Ils vont contribuer à faire de cette éducation, une stratégie privilégiée de lutte contre le péril environnemental. Nous pouvons citer entre autres, 4 sommets qui nous paraissent primordiaux : La conférence de Dakar, 2 ans après RIO (1994), La conférence de Montréal dit « Planète ERE » en 1997, le Forum Internationale sur l'EE au Sahel (FISEE) tenu en Novembre en 1999 à Nouakchott (Mauritanie) (PFIE-CILSS, 1999) et Le sommet francophone de l'EE à Paris appelé « Planète ERE 2 » tenu à Paris en Novembre 2001, le dernier sommet P4 de Planète'ERE tenu à Yaoundé au Cameroun en 2010 a également tenu toutes ses promesses.

Déjà avant Rio, face à l'acuité des problèmes, les pays selon leurs réalités avaient développé des politiques sectorielles en vue de l'amélioration de la qualité de vie. Dans la plupart des cas, il s'agissait d'actions concrètes : fixation de dunes, reboisement, classement ou protection de forêts, etc.

Mais très tôt, ces actions de premières générations ont montré leurs limites, car l'homme est à la fois acteur et victime des problèmes environnementaux qui menacent l'existence de l'humanité. On se rend de plus en plus compte que l'accent n'a pas été mis sur l'aspect « éducation » donc comportemental. On se rend compte aussi que, pour que des actions concrètes et conscientes soient entreprises en vue de résoudre un problème environnemental, il faut que l'information, la sensibilisation et la formation sous-tendent ces actions. Si dans ce sens, il est plus difficile d'agir avec les ADULTES déjà façonnés par des habitudes séculaires, il en va autrement avec les ENFANTS plus malléables et plus réceptifs aux changements. C'est là toute l'importance de l'introduction de l'éducation environnementale dans les systèmes éducatifs primaires.



### ***3.3. Les techniques d'enseignement de l'Education Relative à l'Environnement***

L'ERE repose sur une démarche favorisant la mise en œuvre d'une pédagogie active, sur le dialogue des disciplines et sur la démarche partenariale. Cette démarche se caractérise essentiellement par un certain nombre d'approches : une approche associative ; une approche créative ; une approche pragmatique ; une approche progressive ; une approche systémique interdisciplinaire et une approche objective.

L'ERE repose donc sur une pédagogie active qui met l'apprenant au centre de son apprentissage, qui fait de lui l'agent volontaire, actif et conscient de sa propre éducation.

Cette pédagogie s'appuie sur une « *méthode* » d'apprentissage en situation axée sur la résolution de problème, seul ou en groupe, et permettant à l'apprenant de se rendre compte lui-même qu'il est en interrelation avec l'environnement et qu'il est capable de mesurer l'impact de ses actions.

Une telle méthode participative rendrait l'apprenant apte à être un vecteur d'opinions, mobilisateur des populations autour des problèmes environnementaux, un initiateur et réalisateur d'actions communautaires dans la gestion de l'environnement pour un meilleur développement social.

Il existe deux modèles d'ERE modèle interdisciplinaire (matière particulière) et modèle multidisciplinaire (intégré).

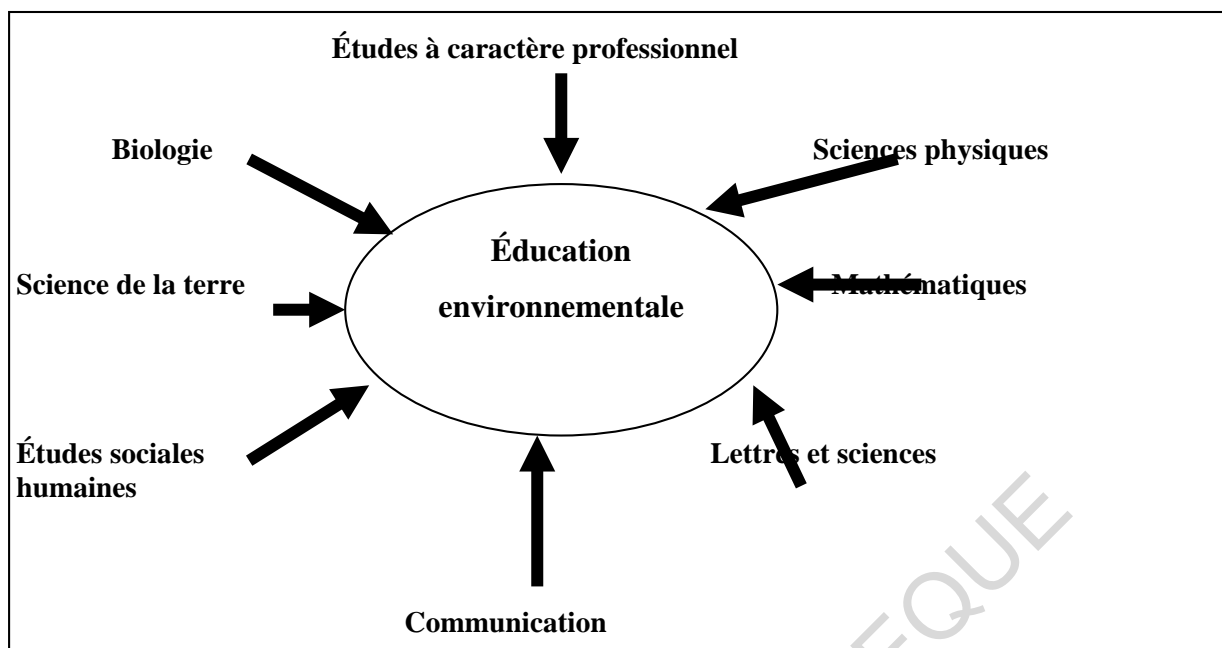


Figure 1 : Modèle interdisciplinaire (matière particulière)

Source: (Unesco, Procedures for developing an environmental education curriculum: A discussion guide for Unesco Training Seminars on Environmental Education, 1994, p. 9)

Ce modèle interdisciplinaire qui institue l'ERE comme une matière particulière a également reçu des réserves des didacticiens qui y voient un modèle trop lourd, à gérer tout en prônant l'aspect sournois et furtif du modèle multidisciplinaire.

Tableau 2 : Modèle interdisciplinaire ou modèle multidisciplinaire: avantages et inconvénients

| Caractéristiques                            | Modèle interdisciplinaire<br>(matière particulière)                                 | Modèle multidisciplinaire<br>(intégré)  |
|---|---|---|
| Alourdissement du programme d'études        | Adjonction d'une discipline supplémentaire à un programme d'études déjà très chargé | Peut être convenablement mis en place sans trop grand alourdissement du programme existant  |
| Facilité d'élaboration du programme d'étude | Identification et organisation séquentielle des éléments plus faciles à opérer      | Nécessité de procéder avec précision à l'identification et à l'articulation des éléments ainsi qu'à leur insertion dans le programme d'études existant. |

| Évaluation                           | Évaluation intégrale plus facile à réaliser   | Évaluation intégrale difficile à faire compte tenu du nombre des variables concernées   |
|--------------------------------------|---|---|
| Âge optimal des apprenants           | Convient mieux pour le secondaire que pour le primaire Peut être le seul mode d'enseignement possible dans le secondaire et le supérieur, s'agissant de certains buts de l'E.E.   | Convient aux apprenants de tout âge sauf exceptions intéressant les élèves du secondaire et les étudiants.  |
| Facilité d'application               | L'enseignement comme matière particulière est plus facile à organiser si le programme d'études générales n'est pas trop chargé ; la formation des enseignants pose moins de problème.   | Exige la formation d'un plus grand nombre d'enseignants ; réclame une plus grande coordination des différentes matières enseignées : moindre alourdissement du programme d'études existant aussi bien en termes de volume horaire que de contenu. |
| Niveau de compétence des enseignants | Nécessité sans doute des enseignants en nombre plus réduit mais qui ayant reçu une formation plus approfondie en E.E ; d'où du point de vue de la formation des enseignants, des exigences moindres quant au nombre et des exigences accrues quant au niveau de compétence. | Nécessite dans toutes les disciplines des enseignants capables d'adapter et/ou d'utiliser les matériels d'EE encore que de façon peut être moins élaborée que dans l'autre cas.   |

*SOURCE:* (Unesco, Procedures for developing an environmental education curriculum: A discussion guide for Unesco Training Seminars on Environmental Education, 1994, p. 10)

## 4. Ecole

### 4.1. *Ecole et institution sociale*

L'école, depuis la maternelle jusqu'à l'Université, est le creuset où s'opère la transformation du capital social en capital culturel institutionnalisé, et qui permet à l'héritage sociale de se réaliser en toute légitimité (Van Haecht A. , 2006, p. 37).

Si la famille est par excellence le lieu de construction de l'habitus primaire, l'école est de ceux où se joue l'efficace de cet habitus dans la perpétuation des

rapports sociaux, autrement dit des rapports de domination (Van Haecht A. , 2006, p. 37).

Le savoir transmis formellement par l'école s'inscrit dans trois systèmes de messages : le programme, la pédagogie, l'appréciation. Le programme définit le savoir reconnu comme valable ; la pédagogie définit les formes de transmission acceptable de ce savoir ; les principes d'appréciation définissent les formes correctes de mise en œuvre de ce savoir par l'enseigné.

Ainsi, le travail d'enseignement se réalise à l'intérieur d'un « cadrage » plus ou moins rigide, délimitant savoirs scolaires/savoirs non scolaires et garantissant le sérieux des programmes, et encore que les savoirs enseignés s'inscrivent dans une classification plus ou moins rigoureuse, le code (Van Haecht A. , 2006). Le code peut être « sériel » ou « intégré ». Le code « sériel » combine classifications fortes et cadrages exigeants tandis que le code « intégré » combine des classifications souples et cadrages non rigides.

S'interrogeant sur les motifs de la propagation des codes intégrés au fil des réformes scolaires, Bernstein refuse de limiter ses propos à des explications purement matérialistes et tient un discours éclairant pour ce qui est des destins fragiles de ces réformes :

Je fais l'hypothèse que le passage des codes-séries aux codes intégrés symbolise l'existence d'une crise dans les formes de classification et dans les systèmes de découpage fondamentaux d'une société et, par suite une crise dans ses structures de pouvoir et dans ses principes de contrôle. De ce point de vue, ce changement représente une tentation pour compartimenter les formes de classification, transformer ainsi les structures de pouvoir et les principes de contrôle et en même temps, une tentative pour décristalliser les formes dans lesquelles le savoir est structuré et pour transformer les limites de la conscience. Les codes intégrés sont ainsi les symptômes d'une crise

morale plutôt que le stade final de l'évolution d'un système d'enseignement (Bernstein, 1975, p. 275)

Quant à Young, il se posait la question de savoir comment certains groupes d'intérêts parviennent à faire prévaloir leurs définitions en matière de connaissances légitimes. Quelles sont celles jugées dignes, d'être retenues et inculquées aux élèves ? Une telle réflexion conduisait Young à la critique politique :

Les savoirs scolaires peuvent bien être le produit d'une « construction sociale » au sens phénoménologique, mais à condition de préciser que les constructeurs ne sont pas à égalité dans la « négociation au sujet des significations » : il y a des dominants et des dominés. Avec les concepts de « politique du savoir scolaire », la référence interactionniste-phénoménologique s'efface ainsi au profit d'un conflictualisme macrosociologique weberien ou marxiste. (Forquin, 1984, p. 224)

Alors qu'auparavant, l'école était analysée comme une institution naturelle et contribuant ainsi à la reproduction des savoirs et savoirs-faire requises par la division du travail, la sociologie critique de l'éducation dont Bourdieu est un des artisans, bouleverse la tranquillité de ce schéma en la redéfinissant comme l'instrument de production/reproduction des rapports de force, c'est-à-dire de la société dans son essence même :

« (...) le système scolaire agit comme un algorithme de classification objectivé : il distribue les individus qui lui sont proposés en classes aussi homogènes que possible et aussi différentes entre elles du point de vue d'un certain nombre de critères déterminants. Par là, il contribue à reproduire et à légitimer l'ensemble des différences qui constituent, à chaque moment, la structure sociale, contrecarrant la tendance à l'entropie niveleuse qu'impliquerait une réelle indépendance statistique des positions dans l'espace scolaire à l'égard des positions dans l'espace social » (Bourdieu, 1987, p. 18)

Alors que la sociologie de l'éducation de langue française se polarisait entre partisans de la théorie de la reproduction et partisans de l'individualisme méthodologique, un courant original se manifestait, en Grande Bretagne. Ce courant identifié comme sociologie du curriculum s'ancrait dans un postulat initial, à savoir l'affirmation que la connaissance est une construction sociale et hiérarchisée, jouant un rôle-clé dans les rapports de pouvoirs en participant au maintien des groupes dominants. Elle s'attachait par conséquent à l'étude des processus d'organisation, de sélection et de transmission des savoirs par l'institution scolaire. La notion de curriculum, dans cette acception, ne renvoie pas seulement aux programmes ou ensembles de programmes d'apprentissage prescrits explicitement par l'école, mais aussi à des modèles culturels implicitement transmis dans ce contexte particulier.

#### **4.2. *Ecole et socialisation écologique***

Partant de la définition de l'éducation, Durkheim (1922, p. 51) souligne que les concepts Education, Ecole et Socialisation sont étroitement liés. Compris au sens large, l'éducation renvoie à la socialisation primaire et cela en ces termes : « *l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale* » et avait pour objet « *de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* ». Une socialisation réussie conduit à l'intériorisation des « règles-normes-valeurs » significatives pour une société donnée. Henri Janne (1968, p. 212) synthétise cette définition de l'éducation en proposant : « *l'éducation n'est pas autre chose que l'organisation institutionnalisée de l'assimilation des enfants à la société globale, à la famille*

*et aux groupes auxquels ils appartiennent ou doivent appartenir à l'âge adulte ».*

Ainsi d'un point de vue durkheimien, la socialisation est une sorte de dressage par lequel l'individu jeune est amené à intérioriser des normes, valeurs, attitudes, rôles, savoirs et savoirs- faire qui composeront un genre de programme destiné à être exécuté plus ou moins mécaniquement par la suite (Boudon & Bourricaud, 1982, p. 485). Aussi, Boudon et Bourricaud (1982) opposent au « paradigme du conditionnement », le « paradigme de l'interaction ». Pour ces deux sociologues qui se réclament de l'individualisme méthodologique, le paradigme de l'interaction qui envisage la socialisation comme un « processus adaptatif » a parmi ses mérites essentiels, d'englober « l'hypothèse fondamentale de *l'optimisation* selon laquelle dans une situation donnée, un sujet s'efforce d'ajuster son comportement au mieux de ses préférences et de ses intérêts tels qu'ils les conçoivent ». Selon eux donc, « ce paradigme permet d'éviter la conclusion difficilement acceptable à laquelle conduit parfois le conditionnement, à savoir que les « structures sociales » et la socialisation qui en découle peuvent conduire les membres de certaines catégories sociales à obéir aux préférences d'autrui plutôt qu'aux leurs ou former des préférences opposées à leurs intérêts, bref à se conduire comme s'ils étaient masochistes et altruistes » (Van Haecht A. , 2006, p. 140).

Dans ce procès de la socialisation, Guy Vincent (1984) rappelle que traiter de la sociologie de l'éducation revient à parler de l'école et de la scolarisation qui constitue le mode de socialisation par excellence dans la société occidentale. Aussi parmi, les différentes instances institutionnalisées de socialisation, l'Ecole contrairement à la Famille s'est depuis longtemps taillée une place

essentielle. C'est pourquoi, il (Guy Vincent) souligne que « *non seulement, l'école a imposé son empire à un nombre croissant d'individus et pour des périodes de plus en plus longues, mais elle est la matrice de cet ensemble de savoirs et de procédés qui constituent la pédagogie et dont le développement, quelque peu monstrueux, incite à penser les transformations sociales en terme de pédagogisation des rapports sociaux* » (Vincent, 1984, p. 62). Il redefinit alors le terme socialiser en ces propos « *... pour notre part, nous disons simplement que socialiser, c'est réaliser une certaine manière d'être ensemble et d'être au monde...* » et d'ajouter « *... c'est aussi une prise en compte de l'historicité, c'est-à-dire du changement...* » (Vincent, 1984, p. 62).

Toutes ces acceptions de socialisation et de l'école conduise Perrenoud (1988), à partir d'une conception relativiste de l'ordre social, a proposé deux voies pour traiter de la socialisation :

La première consiste à se replier sur une conception minimale de la socialisation, qui ne renvoie pas à un ordre défini, mais à l'acquisition d'une sorte de compétence de base permettant à l'individu de devenir un acteur social dans une société quelconque.

La seconde consiste à mettre radicalement en doute l'idée que les sciences humaines ont défini la socialisation comme un ensemble défini d'apprentissages processus préparant « objectivement » à vivre en société (Perrenoud, 1988, p. 153)

Pour conclure sur ce procès de la socialisation, nous retiendrons pour cette recherche, les formes de socialisation comme le souligne Van Haecht :

La socialisation primaire est la première forme de socialisation « hominisante » (via la famille surtout), grâce à laquelle l'individu devient membre de la société. La socialisation secondaire inclut tous les processus ultérieurs par l'intermédiaire desquels, l'individu déjà socialisé, est initié à d'autres secteurs (armée, entreprises...). La socialisation primaire qui est primordiale et représente la



structure de base à laquelle devra ressembler toute socialisation secondaire. (Van Haecht A. , 2006, p. 111)

L'école qui elle retient également notre attention se trouve en concurrence à la fois avec la famille et avec les medias (Van Haecht A. , 2006, p. 119). Si l'on considère que c'est à l'école qu'incombe la part la plus considérable d'éducation, c'est-à-dire **d'éducation programmée, au sens où il s'agit de l'organisation institutionnalisée de l'assimilation des enfants à la société globale**, à la famille et aux groupes auxquels ils sont conduits à appartenir. Aussi les filières de socialisation sont-elles éclatées et parfois contradictoires (Van Haecht A. , 2006, p. 119) soit en tant que contextes institutionnels (famille-école-médias-monde économique) soit en tant qu'une seule institution, les modèles se contredisent donc. C'est pourquoi le modèle de socialisation écologique diffère de l'institution Ecole à l'institution Famille.

Mayer (1997) définit l'écologie comme l'étude des relations entre un organisme et son environnement. On distingue deux approches distinctes : l'écologie humaine et l'écologie sociale.

Quand l'on parle de socialisation écologique, les sociologues définissent ce concept comme étant un processus à travers lequel, les individus apprennent des schémas de comportements socialement pertinent vis-à-vis de l'environnement (Zigler & Irvin, 1973). Dans une perspective sociologique, l'individu apprend comment il doit se comporter dans une société, dans un groupe social bien déterminé. Ce groupe est construit au sein de la famille, de ses amis de classe, avec les autres citoyens... Plus en détail, Schiffman (Schiffman & Kanuk, 1978) considère que la socialisation est un processus qui consiste à transmettre aux enfants les valeurs de base et les modes de comportements conformes à la culture qui peuvent inclure : le développement de la personnalité, les

compétences interpersonnelles en relation avec les autres, la manière de s'habiller, la propreté, les schémas de communiquer, etc. Cette définition signale que la socialisation, comme apprentissage d'un comportement social, peut englober plusieurs aspects. Cela dit, la transmission des valeurs de base et des modes de comportements peut être rattachée à des dimensions écologiques et environnementales telles que se laver les mains, faire la lessive, et laver le WC douches de l'école, planter les arbres ou ne pas jeter les déchets.

Dans le domaine de la socialisation écologique, la famille, l'école, les pairs et les médias sont les principaux agents de socialisation de l'enfant. Aussi attarderons-nous sur les deux premiers qui sont la famille et l'école.

Nibrass Hajtaieb El Aoud (2008), dans son article *Socialisation écologique des enfants et préoccupation pour l'environnement: Une étude exploratoire*, présente l'apport de l'école et des parents à la socialisation de l'enfant. Les résultats de ses travaux constatent un intérêt croissant de la famille et de l'école à la socialisation écologique de l'enfant. Ainsi, la famille apparaît comme étant le premier agent de socialisation de l'enfant (Hajtaieb El Aoud, 2008). Ce dernier peut apprendre les comportements transmis par leurs parents à travers diverses formes d'apprentissage : l'apprentissage par renforcement, l'apprentissage par imitation ou par observation et l'apprentissage par interaction avec autrui (Vallerand, 1994). Le renforcement peut être positif (récompense) ou négatif (punition) ; l'imitation est le fait de reproduire ou recopier le comportement des autres à travers l'observation. Le troisième apprentissage, interaction sociale, est l'acquisition et l'intériorisation des règles sociales par l'enfant à la suite de ses interactions avec autrui dans des jeux de rôles (Campeau, Sirois, Rheault, & Dufort, 1993). Donc, un enfant subit l'influence et peut à son tour exercer une influence sur l'environnement. L'école

(Hajtaieb El Aoud, 2008) souligne t-elle, est un important agent de socialisation. Ainsi à partir de l'âge de 5-6 ans, l'enfant se retrouve dans un second milieu social qui lui permet de se détacher momentanément du cercle familial. Ce nouveau milieu est aussi d'une importance capitale pour l'apprentissage d'un enfant. L'école a un rôle irremplaçable d'initiation au monde et à la culture. L'enfant y découvre le monde proche, celui de la vie et des objets. Il apprend à le connaître et à le respecter. Il le décrit, raconte ses aventures et ses rencontres. Il pose des questions et cherche des réponses. Il apprend à conduire ses actions, à en prévoir les résultats, à anticiper les événements et à les expliquer par la parole ou un codage<sup>4</sup>. Dans un document de l'Institut du Sahel au Mali (PFIE-CILSS, 1999) portant sur l'éducation environnementale, il a été signalé que le but de la socialisation écologique à l'école serait de rendre les élèves des acteurs capables de contribuer par leurs pratiques citoyennes et conscientes à l'édification d'un espace socialement souhaitable et écologiquement durable. Pour réaliser cet objectif, de nouvelles méthodologies d'enseignement pour les maîtres et d'apprentissage pour les élèves seraient nécessaires. L'élève, habitant dans un espace localisé, doit être en mesure de comprendre les autres, d'identifier leurs problèmes et d'afficher une solidarité à leur égard en tant que citoyen de ce monde. Afin de transmettre ce savoir aux élèves, il est indispensable d'enseigner ce qui fait partie de l'environnement quotidien de l'élève et ce qui le concerne directement en tant que citoyen d'aujourd'hui et de demain. Ce dernier devant apprendre à se l'approprier, à l'assimiler et à le comprendre de façon active. Cela dit, ce n'est qu'au sein de cette institution, qu'un enfant aura la possibilité de connaître l'environnement, les problèmes qui

---

<sup>4</sup> [http://environnement/Apprendre à porter secours extraits des programmes de l'école primaire.htm](http://environnement/Apprendre%20à%20porter%20secours%20extraits%20des%20programmes%20de%20l%27école%20primaire.htm), daté d'accès le 27 décembre 2009.

en découlent, les bienfaits d'une protection efficace, et les comportements qu'il faudra exercer (Hajtaieb El Aoud, 2008).

## 5. Diagnostic

Étymologiquement, diagnostic vient du grec *diagnôstikos*, qui veut dire *apte à reconnaître*. Le dictionnaire de l'éducation quant à lui le conçoit comme une discipline éducationnelle dont l'objet est l'analyse des composantes et des interrelations au sein d'une situation pédagogique. Le dictionnaire de médecine, explore plutôt le champ médical et définit ce concept à travers l'identification de la nature et de la cause d'une maladie d'après ses symptômes.

La science de la gestion financière intègre le concept d'évaluation à celle de diagnostic. Pour elle, le diagnostic c'est tout simplement, l'évaluation (d'une situation problématique) par l'analyse de diverses données (variables en conflits).

Au final, nous retenons que le diagnostic est un système expert qui permet de prévoir et de détecter les pannes ou analyser le fonctionnement d'une organisation quelconque. Cette définition de la Société de Psychologie Environnementale Américaine a permis de clarifier les variables clés, quand l'on parle de diagnostic au niveau de l'école. Le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005) va plus loin et précise le concept diagnostic au travers du concept d'**écologie éducationnelle**.

L'écologie éducationnelle est la discipline paraéducationnelle, qui a pour objet l'étude de systèmes d'éducation et des relations avec leurs composantes humaines, pédagogiques, matérielles, financières, administratives et

législatives, en ce qu'elles favorisent ou compromettent à l'atteinte des finalités et des buts de l'ensemble (Legendre, 2005). Ainsi faire de l'écologie éducationnelle, comme c'est le cas dans notre recherche, conduit à faire simultanément, trois types de diagnostics : le diagnostic pédagogique, le diagnostic scolaire et le diagnostic éducationnel. En définitive, faire du diagnostic à l'école, c'est tout simplement faire de l'écologie éducationnelle.

### **5.1. Recherche diagnostique**

L'écologie éducationnelle se fonde sur le paradigme écologique. Par analogie avec l'écologie, l'écologie éducationnelle se préoccupe également de pollution éducationnelle, c'est-à-dire de la nature et des causes des dysfonctionnements possibles qui entravent l'atteinte d'un système d'éducation : on parlera alors d'un diagnostic éducationnel. La recherche diagnostique sur laquelle se construit cette étude doctorale obéit à celle construite par Legendre (2005). En effet, la recherche diagnostique, que l'on définit par l'ensemble des procédures construites ou constatées, conduit à la mise en exergue des variables en conflits dans un système (organisation scolaire) et qui enfreint l'atteinte d'objectifs clés. Aussi inscrivons-nous dans la démarche de Legendre (2005) qui propose trois étapes dans la recherche diagnostique et par la même occasion en écologie éducationnelle : Une étape descriptive des caractéristiques des composantes S-O-M-A<sup>5</sup> (connaissance objective, étude du Milieu) ; Une étape descriptive des perceptions et des interprétations des composantes S et A (Connaissance subjective, étude de l'environnement) et Une étape d'analyse des interrelations établies par le Sujet et la Triade Objet-Agent et Milieu.

---

<sup>5</sup> S.O.M.A. : Sujet, Objet, Milieu et Agent

## **5.2. Recherche diagnostique et Education Relative à l'Environnement**

Le colloque international, *La recherche en éducation relative à l'environnement : bilan, enjeux et perspectives* (Wolf-Michael, 5 et 6 novembre 1997)– a permis de présenter à travers les travaux de Santoire publiés en 1999 (Santoire, 1999) la place de la **recherche diagnostique** dans les études sur l'éducation environnementale. En effet, cette forme de recherche qui s'inscrit globalement dans la **recherche-évaluation** correspond à 28% de l'ensemble des types de recherches conduites dans ce champ. Cette forme de recherche, compte tenu de son apport à l'amélioration de la recherche en éducation environnementale, est formellement encouragée par la communauté de chercheurs en Education Relative à l'Environnement. Ainsi, les objets de recherche sont divers et variés comme indiqués dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : Types et importance relative des recherches en Education Relative à l'Environnement selon les visées ou les buts

| <i>Types de recherche</i>  | <i>Visées ou but</i>   | <i>Importance relative</i> |
|--|--|----------------------------|
| <b>Recherche théorique</b>   | Développer des éléments théoriques : concepts, modèles, typologie, etc.  | 7%                         |
| <b>Recherche descriptive</b>   | Décrire un objet ou un phénomène, le caractériser  | 14%                        |
| <b>Recherche expérimentale (ou plus justement quasi-expérimentale)</b> | Etablir des liens de cause à effet en manipulant au moins une variable indépendante et en observant ses effets sur une ou des variables dépendantes. Idéalement, les sujets ou acteurs | <i>nil</i>                 |
| <b>Recherche interprétative</b>  | Mettre au jour la signification des réalités chez les sujets ou acteurs d'une situation ; étudier leurs représentations ou plus  | 25%                        |

|   |  |     |
|---|--|-----|
|   | spécifiquement leurs conceptions, leurs attitudes, leurs valeurs, etc.   |     |
| <b>Recherche intervention :</b>   | Induire et documenter un changement. Dans le cas de la recherche-action, associer action et réflexion pour faire émerger une théorie de l'action | 25% |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recherche-action</b></li> <li>• <b>Recherche-formation</b></li> <li>• <b>Recherche pour l'innovation</b></li> </ul>                   |  |     |
| <b>Recherche-développement</b>  | Développer de nouveaux objets (théoriques ou concrets) ou de nouveaux procédés   | 19% |
| <b>Recherche évaluation :</b>   | Déterminer la pertinence, la désirabilité, la qualité ou autres paramètres d'un objet (théorique ou concret).                                    | 28% |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recherche évaluative</b></li> <li>• <b>Recherche diagnostique</b></li> <li>• <b>Autres recherches liées à l'évaluation</b></li> </ul> | Développer des savoirs théoriques et stratégiques sur l'évaluation elle-même   |     |

Source : (Santoire, 1999)

Sauvé (1998-1999) a présenté les types de recherche privilégiés par la recherche internationale en Education Environnementale. Les objets divergent d'une région à une autre et suivant l'utilité de la question pour la communauté de chercheurs.

Tableau 4 : Répartition des types de recherches selon les objets

| <b>Objets de recherche</b>   | <b>Fréquence (n=73)</b> |
|--|-------------------------|
| <b>Pédagogie, didactique et curriculum (stratégies d'apprentissage, modèles pédagogiques, design pédagogiques)*<sup>6</sup></b>              | 34                      |
| <b>Attitudes et valeurs*</b>   | 14                      |
| <b>Représentations (sociales)*</b>   | 12                      |
| <b>Formation de formateurs en ERE</b>  | 11                      |
| <b>Communications, médias et muséologie</b>  | 5                       |
| <b>Fondements de l'ERE, philosophie, sociologie et éthique</b>   | 5                       |
| <b>Etat de la situation, bilan, diagnostic*</b>  | 3                       |
| <b>Dimensions éducationnelles associées à l'ERE : éducation globale, dans une perspective planétaire pour un développement durable, etc.</b> | 2                       |

Source : (Sauvé L. , Un patrimoine de recherche en construction, 1998-1999)

<sup>6</sup> \* objets abordés dans cette recherche doctorale

Comme l'indique le tableau 4, les travaux en Education Environnementale mettent davantage l'accent sur les stratégies de formation et d'apprentissage, les attitudes, valeurs et représentations que sur le diagnostic, l'état de la situation. Notre recherche a donc concilié ces différents objets dans ses analyses afin de mieux percevoir une existence de l'Education Environnementale à l'école ivoirienne.

## **6. Pérennisation**

Le concept de pérennisation fait référence à ce qui est durable (Berthelot, 2007, p. 58). Associé au concept de généralisation, il suppose une appropriation de l'objet par les acteurs en question et par voie de conséquence, un ancrage institutionnelle. Ramenée au champ de l'Education relative à l'environnement, la pérennisation fait allusion à la généralisation des pratiques de l'éducation environnementale à toutes les écoles primaires. Cela suppose une institutionnalisation par l'intégration de l'éducation environnementale, aux conditions normales du système scolaire, aux curricula et aux programmes (Berthelot, 2007, p. 58).

A ce stade de l'étude, nous entendons à travers le concept de pérennisation, vérifier que les acteurs en présence adoptent un comportement environnemental à l'école et par la même occasion, une socialisation écologique (la communauté) qui véritablement conduisent à une institutionnalisation et une pérennisation véritable de l'éducation environnementale. Cette pérennisation suppose une permanente adoption de l'éducation environnementale tant à l'école, qu'à l'extérieur de celle-ci.



### ***6.1. Adoption du comportement environnemental***

Kollmus et Agyeman (2002) résument le comportement environnemental en ces termes, « *un comportement adopté par un individu qui décide, de façon consciente, de minimiser ses impacts négatifs sur les milieux naturel et construit* » (Kollmus & Agyeman, 2002, p. 240). Si ce comportement est adopté de façon permanente, l'éducation environnementale, qui la suscitée, se pérennise. Emmons (1997) , cité par Musaféri (1998) , effectue une nette distinction entre comportement environnemental et action environnementale. Pour cet auteur, l'action environnementale vise un but bien précis: elle doit être prévue et planifiée; elle peut s'accomplir de façon individuelle ou communautaire et elle est volontaire et non automatique. A l'analyse, les définitions de Emmons et Kollmus (2002) sont parallèles et se complètent. Le comportement environnemental ne saurait se démarquer d'une action environnementale. Jensen et Schnack (1997) cité par Musaféri (1998) donnent néanmoins une distinction entre l'action environnementale directe et l'action environnementale indirecte. Elles sont dites directes si l'individu agit directement sur l'environnement pour améliorer le problème; elles sont indirectes lorsque la personne en incite une autre à agir.

Au final, l'éducation environnementale conduit à la construction du comportement environnemental et à l'action environnementale. Si cette action environnementale devient récurrente et dans les habitudes: la pérennisation est possible; et lorsqu'elle prend comme support la communauté, la socialisation écologique apparaît.

### ***6.2. Socialisation écologique***

La socialisation écologique est la finalité la plus parfaite d'éducation environnementale. En effet, elle suppose une adhésion complète à la chose environnementale de toute la communauté. A ce stade, les valeurs culturelles et religieuses imprègnent le comportement environnemental et l'action environnementale de l'élève. L'élève en tant qu'agent social agit ainsi envers l'environnement tout en respectant les normes communautaires auxquels il appartient.

Au terme, de cette discussion théorique sur les différents concepts que recourent notre sujet « *Education relative à l'Environnement à l'Ecole Primaire : Diagnostics et enjeux d'une pérennisation* » à travers le chapitre de l'approche conceptuelle, il devient impérieux de construire scientifiquement le problème qui a conduit à cette recherche doctorale. Le paragraphe suivant « Problématique édifie cette logique.

### **III. PROBLEMATIQUE**

De ce qui précède, l'ERE est, au départ, une vision que doivent construire les gouvernants de l'école avant qu'elle ne se concrétise en un outil de transformation du comportement individuel favorable à l'Environnement. Elle engendre ainsi dans sa conceptualisation, un ensemble d'indicateurs que sont les politiques agrégées d'éducation, d'environnement, et d'outils de formation tant formels, qu'informels. En outre, une nécessaire adhésion des acteurs dans une volonté de transformation du vécu présent et futur s'impose pour qu'un tel changement puisse apparaître. Ainsi, si tous ces facteurs ne militent pas en faveur d'une construction programmée d'éducation environnementale, nous pouvons postuler qu'il existe ou existera une rupture, un déséquilibre ou une

crise environnementale constante. Aussi, afin que cette crise ne se perpétue t-elle pas, il devient nécessaire de concevoir une vision qui intègre une ERE susceptible de s'intégrer dans le programme scolaire, adaptée aux capacités, aux représentations et aux supports ethnologiques des acteurs, des enfants de l'école primaire. L'école jouant donc un rôle architectural essentiel de socialisation qui remet en cause les valeurs, les déconstruit et les édifie au profit de la société ; c'est donc ici le lieu de questionner l'école ivoirienne sur sa capacité d'édification d'une ERE socialisante des jeunes générations en vue d'une résolution pérenne de la crise environnementale.

La situation de l'environnement dans les communautés urbaines ivoiriennes laisse à désirer. En effet, les régions urbaines de la Côte d'Ivoire sont aujourd'hui en proie à un important problème de salubrité, d'anarchie et de désordre environnemental. La gestion des déchets solides (urbains, hospitaliers, industriels) se limite à une mise en décharge parfois inappropriée et ne fait l'objet d'aucun procédé de traitement et de contrôle, avec ses conséquences de nuisance de voisinage, contamination des sols, de nappes phréatiques et de santé publique (DREE, 2004). Ce constat alarmant a néanmoins des sources. Plusieurs auteurs (Koby, 2006 ; Sane, 2002) ont exposé les causes de l'insalubrité grandissante dans les régions urbaines et du non-respect de l'environnement. Selon eux, l'absence de conscience écologique chez les ivoiriens trouve sa source dans le démographique, l'économique, le politique et le social.

Cette affirmation de Koby (2006) décrit entièrement le comportement environnemental de l'ivoirien dans l'ensemble:

« On pourra tout dire de nos décideurs politiques, la ville d'Abidjan ne sera jamais propre si l'Ivoirien ou les habitants du pays, ne le veulent pas. Pour qui vient des

pays industriels ou pays propres, on se demanderait si les habitants de la Côte d'Ivoire ne veulent pas la propreté ! **Aucune éducation hygiénique**, les Ivoiriens croyant que la propreté est d'abord l'affaire de l'état. On jette les ordures partout sans la moindre réflexion, on construit dans la plus grande illégalité et on attend que ce soit l'Etat qui vienne nous débarrasser de ces ordures. Les Ivoiriens n'ont pas encore compris l'inexistence de l'Etat providentiel. J'ai subi les courroux d'une personne à qui j'avais manifesté ma désapprobation quand je l'ai vu jeter des ordures dans la lagune au Plateau. « Toi, tu es qui ? Tu me cherches des noises, je te frappe et je frappe ton putain de maire si tu l'appelles aussi ! » m'a-t-il froidement lancé au visage. Triste tout ça ! » (Koby, 1998)

Ce manque d'éducation relative à l'environnement est maintenant devenu criard en zone urbaine. C'est même devenu une institution. De plus, elle devient davantage inquiétante à partir des études récentes de la MACOM<sup>7</sup> (2009) et l'ANASUR<sup>8</sup> (2008). En effet, selon ces recherches institutionnelles, 37% des chiffonniers et de ceux qui déversent, de façon sauvage, les ordures dans le district d'Abidjan sont des enfants de 6 à 13 ans ; 40% de ces individus sont des femmes et les autres 23% sont des hommes. Les enfants constituent alors, une franche de la population qui contribue également à dégrader l'environnement. Elle devient ainsi alarmant puisque les enfants sont la relève sociale du pays. Si cette situation perdurait, la Côte d'Ivoire aurait des citoyens sans une conscience écologique. On s'interroge donc sur les moyens de résorber cette situation. En se penchant vers l'école, institution d'éducation programmée de l'enfant, on se rend compte qu'elle est également en perte de vitesse sur cette dimension environnementale. En effet, parmi les causes de cette insalubrité ou de ce désordre environnemental, l'école ivoirienne est fortement citée (Halle & Bruzon, 2006). En fait, l'école ivoirienne est elle-même en crise (Ouattara,

---

<sup>7</sup> Mission d'Assistance aux Communes

<sup>8</sup> Agence Nationale de la Salubrité Urbaine

N'dede, & Aya, 2010) ; Et cette crise se dépeint sur la qualité de l'enseignement dispensé tant dans la forme que dans le fond.

Dans la forme, l'histoire nous rappelle que depuis 2002, l'école primaire en Côte d'Ivoire est en proie à des grèves persistantes des enseignants avec une moyenne de deux grèves d'une durée de six semaines par an. Ce qui constitue un trimestre entier. Les programmes sont occultés sans une réelle considération des instructions des Centres de Formation Permanente (CAFOP).

Dans le fond, les cours sont plus théoriques que vivants. En effet, compte tenu de la restriction de la période d'enseignement et des heures de cours qui se réduisent. Les cours sont dispensés à la va-vite sans qu'une évaluation pertinente n'en suive. En outre, les cours sur l'environnement sont dispersés dans les manuels avec une approche multidisciplinaire (Djane, Konaté, & Kouassi, 2010). Bien que cette approche n'ait pas un résultat concluant sur les méthodes d'enseignements (Pédagogie par Objectifs, Pédagogie par Compétence) et dans l'amélioration du comportement environnemental des élèves, **elle est constamment maintenue** (Aboua, 2005). Nous voulons pour preuve l'ensemble des projets hors programmes scolaires développés par les ONG (Ivoire Développement Durable, Côte d'Ivoire Flora) pour aider à résoudre cette insuffisance grandissante du programme scolaire national du primaire. Nous saisissons ici une antinomie car quoi que les résultats attendus sur le comportement de l'enfant prennent le contre-pied de celui voulu, le programme national ne met rien en œuvre pour faire basculer la tendance, par la restructuration des manuels scolaires et la formation des enseignants sur l'éducation relative à l'environnement, en fait par la construction d'une vision fondée sur la transformation des comportements environnementaux des jeunes

générations à partir de l'institution 'Education programmée' qu'est l'école. Tout porte à croire que les déficiences observées dans le tissu social, sur la gestion environnementale phagocytent le système scolaire du primaire. Il importe alors de faire le diagnostic de ce système afin de déceler les facteurs qui limitent l'émergence d'une ERE ; et au cas échéant, d'exposer les instruments existants, mais mal exploités, qui pourraient conduire les décideurs à s'employer à corriger ce paradoxe au niveau de l'ERE à l'école primaire.

#### **IV. QUESTION DE RECHERCHE**

Arrivé à ce stade de la problématique, une question reste centrale à notre étude et se pose en ces termes: Existe-t-il dans le système scolaire ivoirien, des facteurs qui peuvent influencer positivement l'émergence d'une Education Relative à l'Environnement susceptible de favoriser l'adoption pérenne du comportement environnemental chez l'élève du primaire ?

#### **V. REVUE DE LITTÉRATURE**

La revue de littérature, sur cette question, est construite en trois temps : d'abord un rappel historique sur la situation de la crise environnementale en Afrique et en Côte d'Ivoire particulièrement. Cette analyse s'approfondira, dans un second temps, avec les défis à relever en matière d'environnement en Côte d'Ivoire. Enfin, nous concluons avec une analyse fondée sur des bases théoriques du tandem Crise environnementale en Côte d'Ivoire et le défi de l'éducation environnementale dans la résolution de cette crise, l'école primaire étant prise comme champ d'investigation.

## ***5.1. Rappel historique***

Ce rappel historique est une analyse empirique des faits sur la crise environnementale et l'éducation environnementale en Afrique en général et en la Côte d'Ivoire en particulier.

### ***5.1.1 Situation des pays en voie de développement***

Il est du devoir de l'homme vis-à-vis de l'humanité, de la divinité de sauvegarder perpétuellement son environnement. L'africain et l'africaine pris dans ce contexte traditionnel, sans tenir compte de leurs tendances politiques, idéologiques, religieuses ou autres, ont toujours considéré l'environnement comme un don divin. Ceci explique en partie, pourquoi ils vouent traditionnellement un culte à certains aspects de l'environnement, y compris le soleil, la terre, la mer, certains arbres et certains animaux (Nwosu, 1993). Vu sous cet angle, la crise environnementale en Afrique, qui est la rupture permanente de l'équilibre environnementale, ne saurait trouver son origine que dans le comportement humain. Également, la cadence des conférences internationales et des colloques sur les origines et les solutions de la crise environnementale montrent que cette préoccupation est non seulement d'actualité, mais revêt un caractère anthropique.

En fait, les préoccupations pour l'environnement ne datent pas de maintenant. Dès le XIX<sup>ème</sup> siècle, les préoccupations environnementales se sont développées et les politiques, les actions gouvernementales en faveur de l'environnement, ont fait échos à travers le monde (Karwera, 2007). Depuis cette période, une vaste mobilisation s'est organisée menant à la formation des associations et des sociétés de défense de la nature (Orellana & Fauteux,

2000). Même si ces actions se sont poursuivies, un mouvement écologique plus important, a été observé vers les années 1970. Ce fut le début des conférences internationales sur les enjeux environnementaux. Ainsi, en 1972, s'est tenu à Stockholm la première conférence des Nations Unies dédiée à l'environnement humain. Lors de cette conférence, en plus d'une série de principes adoptés pour une gestion écologiquement rationnelle de l'environnement, l'on adopte d'importantes recommandations concernant l'Education Relative à l'Environnement, reconnue alors comme un outil essentiel pour la résolution des problèmes environnementaux.

Malgré que bons nombre d'Etats africains aient ratifiées les conventions sur la préservation de l'environnement, la population baigne dans un environnement dégradé, avec dans des conditions généralisées d'insalubrité (Karwera, 2007, p. 12). Ainsi les programmes et campagnes de protection de l'environnement s'accroissent en Afrique au vu des problèmes écologiques rencontrés par la population. Walker (1992) cité par Nwosu (1993) affirme que : « *les africains ont d'innombrables problèmes d'environnement avec à la clé une population à croissance rapide et il y'a un besoin urgent d'amener les gens à reconnaître qu'il y va de leur intérêt d'avoir une culture environnementaliste* » (p. 17). Aussi, l'état de l'environnement africain devient-il préoccupant.

Nwosu (1993) rappelle qu'une différence existe entre les problèmes de l'environnement de l'Afrique rurale et urbaine. Cela se comprend aisément parce que les problèmes environnementaux d'une région sont étroitement liés à son type particulier de développement qu'il soit géographique, démographique, technologique et autres, ainsi qu'à d'autres facteurs localisés



y compris les pratiques et les croyances culturelles. Par ailleurs, Nwosu évoque l'idée que les préoccupations environnementales à laquelle nous avons besoin de nous familiariser ici sont celles du Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) dans un contexte africain (Nwosu, 1993, p. 16). Au nombre des problèmes les plus cruciaux que révèle ce organisme, l'on retrouve la pollution de l'eau et la propagation des maladies qui y sont dérivées. L'autre question environnementale est la surexploitation du bois qui conduit à l'avancée du désert, corollaire du réchauffement climatique, également la pollution atmosphérique due aux déchets solides et à l'industrialisation.

Ces problèmes de l'environnement, endommagent le capital humain africain. Les travaux de Mody (1991) et Nwosu (1995) cité par Koné & Sy (1995) sur la recherche des causes de la crise environnementale concluent qu'elle est avant tout anthropique. Ainsi le fait que « *l'Afrique (soit) en retard sur la plupart des régions du monde dans la sensibilisation de ses populations la rend vulnérable face aux aggravations des problèmes d'environnement* » (Koné & Sy, 1995, p. 153). Le paradigme communicationnel que défend les chercheurs africains de la communication ( (Nwuneli & Opubor, 1988) ; (Obeng-Qualdoo, 1986)) contribuerait fortement à résorber cette crise environnementale africaine. (Koné & Sy, 1995, p. 149) ; les enseignants et les informateurs pourraient alors dans ce cas de figure, être des éveilleurs de conscience. Cela veut dire que les supports de socialisation doivent être privilégiés pour intégrer les messages susceptibles d'engendrer un changement possible d'attitudes, de comportement ou d'opinions par effet multiplicateur dans la communauté (McGuire, 1989). Cependant, Mody (1991) avertit que les auditeurs de ses messages n'internalisent que

passivement ce qu'ils entendent. Ces messages sont modifiées par les variables culturelles et d'autres variables qui prévalent, débouchant sur une acceptation partielle, une re-interprétation et quelquefois un rejet pur et simple du message. A cette phase, la socialisation écologique demeure un véritable défi.

### ***5.1.2 Situation de la Côte d'Ivoire en matière d'environnement***

Jusqu'en 2004, la Côte d'Ivoire a ratifié 28 conventions internationales pour traduire son intérêt pour les questions environnementales et son engagement pour le développement durable. Conséquemment à l'adhésion à ces conventions, des documents sont élaborés par la Côte d'Ivoire. Ce sont entre autres, le Livre Blanc en 1994 qui met en évidence les principaux problèmes environnementaux et propose une stratégie pour la mise en œuvre de plans d'action. On note également le PNAE ou Plan National d'Action pour l'Environnement en 1995. Il s'articule autour de 10 programmes en faveur de la protection et de la préservation de l'environnement et comprend différentes mesures que sont le Code de l'Environnement (1996), le code de l'eau (Cepici, 1998), la Nouvelle Politique Forestière (Bnetd, 1999), le Plan National de Développement Sanitaire (PNDS) 1996-2005<sup>9</sup>, la Stratégie et le Programme National de Gestion Durable des Déchets Urbains (MECV, 2002), la Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP) proposée en 2002 et non adoptée, le Plan

---

<sup>9</sup> Le ministère de la santé et de l'hygiène publique a procédé le lundi 7 mai 2010 au lancement officiel du processus d'élaboration du plan national de développement sanitaire (PNDS). La cérémonie qui a eu pour cadre le palais de la culture a été rehaussée par la présence effective du Premier ministre Guillaume Soro. Le plan national de développement sanitaire qui couvrira la période 2008-2012 vient en appoint à celui de 1996-2005 qui n'a malheureusement pu être exécuté dans les conditions idéales. (Webpdci, 2007)

National de Développement du secteur Education – Formation (PNDEF) (BIT, 2001), le livre blanc du littoral (SECA-BRL, BDPA, & RCT, 2004).

Cependant, ces réglementations sont rarement mises en œuvre et appliquées sur le terrain selon Halle et Bruzon (2006). Aussi, les bonnes initiatives engagées en faveur de l'environnement des années 1995 à 2002 (DSRP, PNAE, etc.) ont-elles été bloquées et l'environnement n'apparaît plus comme une priorité au niveau gouvernemental de même que pour les bailleurs de fonds, vu les problèmes sociopolitiques du pays.

La Côte d'Ivoire est donc toujours confrontée à de graves problèmes environnementaux qui menacent la vie des communautés humaines et le Développement sous toutes ses formes. Aussi, la dégradation de la salubrité a des conséquences sur les plans sanitaire, environnemental, économique, touristique, etc.

En matière de santé, on assiste à la persistance de certaines pathologies comme le paludisme, la fièvre typhoïde, le choléra. et l'apparition de nouvelles maladies comme les maladies respiratoires dues à la pollution de l'atmosphère par le monoxyde de carbone des véhicules et la présence d'ordures à proximité des résidences.

Au niveau environnemental, il est constaté la dégradation des ressources naturelles telles que l'eau, le sol et l'air. Les rivières et les mers sont utilisées comme des dépôts d'ordures. En plus des quantités excessives d'eaux d'égouts, d'engrais et d'autres produits chimiques toxiques détruisent les formes de vie marines et aquatiques.

Sur le plan économique, l'insalubrité affecte le rendement des activités commerciales et touristiques.

Le traitement (recyclage, valorisation) des déchets en général et en particulier des déchets médicaux constitue un risque pour la population dans la mesure où les centres de santé ne disposent pas pour la plupart d'incinérateurs.

En somme, les populations ivoiriennes vivent dans un environnement dégradé, malsain et pollué, (PUND, 2009, p. 64).

## ***5.2. Défi à relever en contexte ivoirien : Protection et Conservation de l'environnement***

Le défi à relever dans le contexte environnemental ivoirien est avant tout celui de la protection de l'environnement. Aussi s'observe-t-il au niveau de la biodiversité, de la forêt, de l'eau, des déchets et de l'espace de vie.

### ***5.2.1. La gestion de la biodiversité***

La biodiversité ou la diversité biologique est la propriété fondamentale que possèdent toutes les catégories d'êtres vivants de se présenter dans la nature sous de nombreuses et diverses formes. Cette diversité se manifeste à tous les niveaux de la hiérarchie biologique, depuis les molécules jusqu'aux écosystèmes en passant par les cellules, les organes, les organismes, les espèces et les populations (El Hattab, 2006).

La biodiversité de la Côte d'Ivoire est très riche. Toutefois, la croissance de la population au taux de 3,5% par an, l'expansion de l'agriculture, la déforestation, l'agriculture sur brûlis, le braconnage et l'abattage des arbres pour le charbon de bois ont entraîné l'érosion des sols, la destruction des habitats naturels et la raréfaction de la faune. L'utilisation de produits toxiques pour la pêche continentale a, comme conséquence, la destruction des milieux halieutiques.

Cette situation a contribué à la diminution drastique de la population des espèces à tel point que certaines d'entre elles sont menacées de disparition (Halle & Bruzon, 2006, p. 22). L'état des aires protégées est depuis des années "décourageant" (Halle & Bruzon, 2006, p. 23). La dégradation accélérée des ressources forestières a pour corollaire la faiblesse ou l'absence de protection de la biodiversité. Ces zones subissent des infiltrations de paysans pour le développement des cultures de café-cacao essentiellement, de braconniers qui mettent en péril les équilibres fragiles du patrimoine faunique et des producteurs traditionnels de charbon de bois qui menacent dangereusement les ressources ligneuses. Le seul Parc National de la Marahoué abrite plus de "49.000 cultivateurs illégaux " (Euronet, 2009) .

### *5.2.2. La gestion de la forêt*

La dégradation de l'environnement forestier et de la biodiversité trouve son origine dans l'exploitation abusive et anarchique des ressources foncières et forestières (Halle & Bruzon, 2006). Dans un premier temps, l'exploitation forestière ouvre l'accès aux forêts primaires, précédemment inaccessibles, à des populations en quête de terres fertiles pour de petites exploitations agricoles familiales. L'agriculture constitue alors la cause principale de la déforestation car les agriculteurs ont recouru à un système cultural inadapté caractérisé par une utilisation marginale d'intrants et une généralisation du brûlis ; ce qui entraîne une destruction rapide de la biomasse. Les feux de brousse, liés aux activités agricole, pastorale et cynégétique, lorsqu'ils sont tardifs et non maîtrisés, constituent un désastre pour les populations et les forêts. De plus, l'infiltration paysanne en forêts classées (présente bien avant la crise) sociopolitique est en

hausse et atteint plus de 80.000 personnes (période 1996-1999 selon SODEFOR<sup>10</sup>).

Les plantes sauvages représentent une proportion non négligeable du régime alimentaire local des populations, mais leur importance reste mal connue à l'échelle nationale. L'intérêt accru pour les plantes médicinales a commencé à susciter le développement d'activités locales de valorisation de ces ressources. Leur exploitation incontrôlée risque d'entraîner un épuisement rapide si des mesures appropriées ne sont pas prises pour leur gestion rationnelle et durable (Halle & Bruzon, 2006, p. 28). Aussi la guerre, avec l'absence de contrôles, a-t-elle favorisé l'exploitation frauduleuse des ressources forestières. Cette déforestation brutale a, par la suite, conduit à une avancée de la savane du pays, avancée renforcée avec l'harmattan (vent sec du Nord). Ce dernier, qui ne soufflait que de manière exceptionnelle à Abidjan dans les années 70-75, s'installe maintenant pendant plusieurs semaines, de décembre à fin février. En outre, une statistique concernant la pluviométrie a relevé que les précipitations annuelles auraient diminué en moyenne de 0,5 % par an entre 1965 et 1980 ; diminution qui se serait élevée à 4,6% dans les années 1980 (MET, 1994).

### ***5.2.3. La gestion de l'eau***

En 1973, le gouvernement ivoirien a lancé le programme national d'hydraulique humaine pour permettre l'accès à l'eau potable à toutes les couches de la population avec un point d'eau pour 1.000 habitants et un point d'eau supplémentaire par tranche de 600 habitants (Halle & Bruzon, 2006, p. 29). Fin 2002, on estimait le taux de couverture en eau potable, en zone urbaine, à 75%

---

<sup>10</sup> Société de Développement des forêts

et à moins de 30% en zone rurale puisque 68% des points d'eau sont en panne et qu'il est nécessaire de réaliser 6692 points d'eau supplémentaires. Aussi avec cette crise, le taux urbain s'est abaissé à 55-60% en prenant en considération environ 1 million de déplacés sur Abidjan d'après la DHH<sup>11</sup>. Enfin, la SODECI<sup>12</sup> assimile l'utilisation de l'eau par les industries aux usages domestiques, d'où une méconnaissance de la consommation des industries (Halle & Bruzon, 2006).

La question de l'eau est devenue alarmante en Côte d'Ivoire qu'elle soit de surface ou souterraine : soit elle n'existe pratiquement pas dans les robinets, soit elle existe, mais reste extrêmement polluée.

Au total, le potentiel des eaux souterraines atteint 87,9 milliards de m<sup>3</sup> et les ressources mobilisables s'élèvent à 37,7 milliards de m<sup>3</sup> (MEF, 2003). Dans la région d'Abidjan, on relève, de plus en plus, la présence de nitrates dans les eaux de forages. Ailleurs, des pollutions liées aux effluents des déchets ménagers et industriels et aux pesticides ont été enregistrées localement.

En résumé, l'environnement aquatique ivoirien est en crise, une crise sociale qui tire son essence dans l'industrialisation et dans la forte croissance démographique (Halle & Bruzon, 2006).

#### ***5.2.4. La gestion des déchets***

En 2001, la Direction du Cadre de Vie estimait une production de déchets ménagers à près de 2 millions de tonnes avec un taux de collecte d'environ 50%; ce qui est bien loin de la situation de 1988 où près de 70% des ménages urbains

---

<sup>11</sup> Direction de l'Hydraulique Humaine

<sup>12</sup> Société de Distribution d'Eau en Côte d'Ivoire

voyaient leurs ordures ramassées par camion. La désorganisation des services, liée à la crise, que ce soit au Nord ou au Sud du pays a favorisé une élimination anarchique des ordures, sans grand souci d'hygiène. Les décharges sont installées sans qu'il soit tenu compte des mesures de protection à envisager pour l'agglomération ; notamment une distance minimale raisonnable entre la commune et la décharge. Dans les villages, il n'existe aucun système de ramassage et les ordures sont jetées dans la nature (Halle & Bruzon, 2006). Par ailleurs, l'enfouissement pendant environ 34 ans des ordures ménagères de la ville a fait apparaître des poches de gaz qu'il convient de maîtriser pour la sécurité des populations. Aussi, les risques pour l'environnement immédiat, qui est d'ailleurs habité, sont-ils importants lorsque des milliers, voire quelques millions de tonnes ne sont pas ramassés et constituent des dépôts sauvages dans les villes. Parmi ces pollutions, on peut noter celles des eaux (surface, souterraine, lagunaire), de l'air lors du brûlage et le développement des insectes piqueurs, des rongeurs, des transmissions des maladies, et des risques d'incendies.

Au niveau des villes de l'intérieur, actuellement, les collectivités locales ne sont pas en mesure de financer la collecte et l'élimination des ordures ménagères par leurs propres ressources qui se faisaient auparavant en régie avec un matériel obsolète. L'intervention de CARE Côte d'Ivoire a permis de contrôler les déchets ménagers pour les villes de Bouaké (estimation de 600.000 habitants) et de Korhogo (estimation de 250.000 habitants) (Halle & Bruzon, 2006, p. 38).

Pour les déchets dangereux médicaux – biomédicaux, les plans de gestion sont quasiment inexistantes, les comités d'hygiène et de sécurité, pourtant réglementaires, ne sont pas ou plus fonctionnels et les modes d'élimination varient. La production de déchets biomédicaux des structures publiques



sanitaires en Côte d'Ivoire a été évaluée à 3200 tonnes par an (Doucoure, Koffi, & al, 2002) pour l'ensemble de la Côte d'Ivoire, dont 1900 tonnes par an pour la ville d'Abidjan. La gestion actuelle de ces déchets pose un réel problème de santé publique et d'environnement. Sur le plan industriel, il n'existe pas de filière spécifique pour l'élimination des déchets dangereux. En 1990, seules neuf industries disposaient d'une station d'épuration (ANDE, 2002).

#### *5.2.5. Les facteurs humains*

La Côte d'Ivoire affronte la déstabilisation de la société, l'appauvrissement de la population, une croissance démographique élevée et une dégradation de son environnement naturel. Cette évolution a une dimension dramatique et elle est un des facteurs de la crise qui sévit depuis 2002 ; crise pouvant s'aggraver s'il n'y a pas de mesures strictes d'inversion des tendances actuelles (Halle & Bruzon, 2006). Aussi, le pays connaît-il une recrudescence des maladies infectieuses et parasitaires liées à la qualité de l'eau potable, à l'absence d'assainissement et de traitement des déchets. Ainsi, le paludisme et les diarrhées augmentent depuis 1996. De plus, l'indice sur les infections respiratoires aiguës, indicateur de la qualité de l'air, est en hausse de 5,8%/an depuis 1995.

Au terme de cette analyse, nous pouvons retenir que la crise environnementale s'accroît et devient insupportable. Halle et Bruzon (2006) dans la conclusion sur le rapport du profil environnemental de la Côte d'Ivoire achève leurs discours en ces propos :

La dégradation de l'environnement, déjà peu maîtrisée avant la crise dans certains domaines (pollution d'eau, déchets, déforestation), s'accroît suite à l'absence de mécanismes de contrôle dans plusieurs zones, à l'appauvrissement rapide de la population et à l'exploitation

illicite de certaines ressources naturelles. De plus, le niveau de sensibilisation environnementale reste très faible. La dégradation alarmante des conditions de vie, surtout des jeunes, présente un haut risque pour la stabilité sociopolitique future du pays. (Halle & Bruzon, 2006, p. 9)

Quand aux lois, textes institutionnels sur l'environnement, Halle et Bruzon rappellent :

Une grande partie des lois et décrets nécessaires dans le secteur de l'environnement a déjà été approuvés. Il reste encore la signature de certains décrets, mais en général le cadre législatif semble suffisant. Cependant, il manque la mise en œuvre et l'application efficace de textes législatifs sur le terrain. Les différentes structures étatiques sont caractérisées par des restructurations récurrentes. Ainsi, cela occasionne une absence de "mémoire institutionnelle" et un manque de clarté sur les missions, rôles et tâches attribués entraînant confusion et parfois duplication. (Halle & Bruzon, 2006, p. 9)

Et de recommander finalement:

Renforcer à tous les niveaux la sensibilisation environnementale (conclusions 1, 2, 3 et 4) (2)....  
Assurer la circulation et la transparence des informations environnementales disponibles à tous les niveaux (conclusions 2, 4 et 5) (2). (Halle & Bruzon, 2006, p. 11)

L'éducation de la population sur les questions environnementales trouve donc tout son intérêt face à cette crise environnementale que vit la Côte d'Ivoire

Pour cette raison, nous procéderons à un examen approfondi avec les théories et paradigmes actuels de l'impact de l'éducation environnementale sur la crise environnementale.

### ***5.3. L'éducation : levier du changement environnemental***

Dans la résolution de la crise environnementale, l'éducation tient une place indéniable (Berthelot, 2007, p. 5). Le dictionnaire actuel de l'éducation (1993)

définit l'éducation comme l'acquisition de bonnes manières, politesse, savoir-vivre, bonne conduite en société, formation et information reçues par une personne pendant ses années d'études. C'est aussi le développement harmonieux et dynamique chez l'être humain de l'ensemble de ses potentialités (affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles, etc.), l'acquisition de bonnes manières politique, savoir-vivre, bonne conduite en société, formation et information reçues par une personne pendant son existence.

Selon le dictionnaire encyclopédique de l'Education et de la Formation (2005), l'éducation est, selon René Hubert, « *l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orientées vers un but qui consiste en la formation dans l'être jeune des dispositions de toutes espèces correspondant aux fins auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné* ».

Cette optique fut auparavant partagée par le sociologue Durkheim (1922), qui conçoit l'éducation comme :

«L'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. Il résulte de la définition que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération».  
(Durkheim, 1922, p. 2)

Cette «socialisation méthodique» qu'est l'éducation, correspond au besoin, pour toute société, de s'assurer les bases de ses «conditions d'existence» et de sa pérennité. L'éducation s'opère dès la naissance, au sein de la famille, certes,

mais c'est à l'école qu'elle est systématisée, de sorte que celle-ci devient le lieu central de la continuité sociale lorsqu'il s'agit de la transmission des valeurs, des normes et des savoirs.

Les psychologues pour leur part, définissent l'éducation comme la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain. C'est aussi l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques, etc., considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée. Elle permet de transmettre d'une génération à l'autre, la culture nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu. L'éducation de l'enfant et de l'adolescent repose sur la famille, l'école, la société, mais aussi sur des lectures personnelles et sur l'usage des médias comme la télévision ou Internet. La notion d'éducation dans sa pratique, est dynamique.

Pour le Bureau International du Travail (BIT, 1987, p. 5), l'Education est un ensemble de possibilités offertes, en général aux jeunes d'acquérir et de développer, d'une manière systématique et harmonieuse, des connaissances intellectuelles, des qualifications et de former leur personnalité.

Pour Degée (2003), l'éducation populaire se définit comme une action culturelle de résistance aux lieux communs et à toutes les oppressions. Elle part des vécus et des expériences de chacun, et développe collectivement, par des démarches critiques et créatives choisies, l'émancipation de tous les hommes.

Toutes ces définitions nous permettent de conclure que l'éducation est le centre privilégié d'un changement durable, surtout lorsque ces transformations se

portent sur les représentations et les pratiques ayant un lien direct avec l'environnement.

Comme définie dans l'approche conceptuelle, l'éducation environnementale a été consacrée lors de la conférence de Tbilissi comme la pratique servant à la résolution de la crise environnementale par le changement, la transformation des représentations et des pratiques. Ainsi, l'Education Relative à l'Environnement ou Education relative à l'environnement (ERE) à la suite de cette rencontre a été articulée autour de cinq axes (UNESCO/PNUE, 1978, p. 30):

- la prise de conscience de l'environnement et des problèmes qui y sont reliés;
- les connaissances relatives à l'environnement et aux problèmes qui s'y rattachent;
- l'état d'esprit (sens des valeurs, intérêt, motivation) en vue d'une participation active à l'amélioration et à la protection de l'environnement;
- les compétences nécessaires à l'identification et à la solution des problèmes d'environnement;
- la participation des individus et des groupes sociaux à la solution des problèmes d'environnement.

Ces axes sont donc l'affirmation de la communauté internationale face à la crise environnementale. Egalement la communauté scientifique a construit un ensemble de paradigmes servant à circonscrire les approches de l'éducation environnementale dans la résolution de cette crise. Dans l'ensemble, ces paradigmes puisent aussi bien dans les références théoriques du champ de l'éducation relative à l'environnement, que dans ceux du changement organisationnel et de la sociologie du développement.

#### *5.4. Education relative à l'environnement, remède à la crise environnementale*

Cette recherche a pour cadre l'école primaire. Aussi les paradigmes<sup>13</sup> qui fondent l'analyse de l'éducation environnementale comme une démarche essentielle dans la résolution de la crise environnementale proviennent fondamentalement des travaux de Robbotom et Hart (1993) (Berthelot, 2007, p. 27). Les travaux de Robbotom et Hart (1993) constituent ainsi par essence, une assise épistémologique de cette étude.

Robbotom et Hart (1993), s'appuyant sur les courants de recherche en éducation, eux-mêmes héritiers des courants de recherche en sciences sociales, identifient trois paradigmes en ERE : positiviste, interprétatif et socialement critique. Ces trois paradigmes se distinguent principalement sous l'angle des objectifs visés, de la vision de la connaissance, de la vision de la recherche, des moyens privilégiés, des relations enseignante/enseignant-élèves et de l'évaluation. Le courant traditionnel des valeurs environnementales et le courant de l'écodeveloppement constituent, pour l'un, les sources de pensée communément développées dans un cadre africaniste et pour l'autre, dans une sphère occidentale. En tout état de cause, les paradigmes de Robbotom et Hart appellent selon les situations ces deux autres courants sans toutefois qu'ils transforment en profondeur l'idéologie de ces paradigmes.

---

<sup>13</sup> Robbotom et Hart (1993, p. 7) considère qu'un paradigme comporte trois niveaux : ontologique (la nature de la réalité), épistémologique (la nature de la connaissance) et méthodologique (comment cette connaissance est développée)

#### *5.4.1. L'approche positiviste*

Selon le paradigme positiviste, l'Education Relative à l'Environnement vise à modeler les comportements des futurs citoyens et citoyennes de sorte qu'ils travaillent efficacement à la prévention et à la résolution des problèmes environnementaux. La connaissance est vue comme objective et produite par des experts. La recherche est de type science appliquée, objective, instrumentale, quantitative et déterministe; elle est menée par des experts externes selon un design préétabli et fixe. Les tenants de l'approche positiviste visent surtout l'acquisition de connaissances au sujet de l'environnement, le développement d'habiletés et d'attitudes préparant à l'adoption d'un comportement civique responsable et à la résolution de problèmes en matière d'environnement. Les connaissances transmises aux élèves, considérées comme objectives, proviennent des diverses disciplines susceptibles de contribuer à la résolution des problèmes environnementaux (biologie, géographie et gestion des ressources naturelles).

Quant au comportement civique responsable, les élèves peuvent l'acquérir grâce à des interventions éducatives généralement inspirées de la psychologie béhavioriste et visant à influencer sur les variables cognitives et affectives en cause. Les objectifs et le contenu du programme d'ERE ainsi que le matériel pédagogique y afférent sont établis par des experts et transmis au personnel enseignant qui est formé à leur utilisation. Les enseignantes et enseignants sont considérés comme les détenteurs de la connaissance et occupent une position d'autorité face à des élèves vus comme des récepteurs passifs. L'évaluation est centrée sur l'établissement de relations causales entre l'action éducative et son produit. Il s'agit pour

l'évaluatrice ou l'évaluateur de mesurer de manière objective, c'est-à-dire en se situant à l'extérieur de l'action, les connaissances et les comportements acquis grâce à l'ERE et les mettre en relation avec un modèle de référence établi par des experts et déterminant les standards en la matière.

#### ***5.4.2. L'approche socioconstructiviste***

S'inspirant du paradigme interprétatif (Berthelot, 2007, p. 24), l'approche socioconstructiviste perçoit l'ERE, comme une science qui vise à permettre aux élèves de développer une relation harmonieuse avec l'environnement, à la fois par l'émotion et la compréhension. La connaissance est vue comme subjective et tirée de l'expérience. La recherche est de type interprétatif, subjectif, constructiviste, qualitatif et éclairant; elle est conduite par des experts externes selon un design préétabli, mais sensible aux besoins des acteurs.

L'empathie et une relation harmonieuse avec l'environnement seront facilitées par l'organisation d'activités dans l'environnement. Le résultat attendu de l'intervention éducative est d'accroître la capacité à agir moralement et effectivement pour la préservation de l'environnement. Le programme et les guides pédagogiques fournissent au personnel enseignant des indications et des suggestions d'expériences environnementales. Les élèves sont perçus comme des apprenants actifs dont le cheminement suppose l'engagement, tant sur le plan émotif que cognitif, dans des expériences environnementales. Le rôle du personnel enseignant consiste à organiser des expériences signifiantes pour les élèves. L'évaluation s'attache à comprendre la manière dont les acteurs impliqués appréhendent la réalité et



construisent leur propre éthique environnementale. Elle tente de les placer en situation de dialogue pour leur permettre de dégager un consensus sur leur vision des choses.

Van Matre (1990), qui privilégie un contact sensoriel avec l'environnement plutôt qu'une connaissance encyclopédique, est un représentant reconnu du courant interprétatif. De même, les travaux relatifs à l'éveil de la sensibilité et à une « pédagogie du sensible, de l'émotionnel et de l'imaginaire » en vue d'une réelle rencontre avec l'environnement et de l'établissement d'un lien « éco-logique » (Cottureau, 2000) ainsi que ceux qui s'intéressent au sens du lieu et à la relation au milieu (Pruneau, 1997); (Pruneau, Chouinard, & Gravel, 1998-1999) participent, selon Berthelot (2007, p. 25), de l'approche socioconstructiviste.

#### ***5.4.3. L'approche critique***

D'après le paradigme critique, le but de l'ERE est de développer chez les élèves un engagement à agir individuellement et collectivement pour améliorer l'environnement. La connaissance est vue comme dialectique et découle d'un processus d'investigation de problèmes réels. La recherche est de type critique, dialectique, « reconstructiviste », qualitatif et émancipateur; elle est conduite par les participantes et participants eux-mêmes, selon un design négocié et émergent. L'intervention éducative vise une action pour l'environnement. Elle se traduit par une implication des élèves, du personnel enseignant et de la communauté dans une analyse critique et collaborative des problèmes environnementaux concrets et dans un processus de transformation des réalités environnementales et sociales qui appellent un changement. Le programme et le

matériel pédagogique sont constitués des rapports qui émergent des résultats des analyses critiques. Les élèves sont des créateurs de nouvelles connaissances. Le rôle des enseignantes et enseignants est d'agir comme partenaires du processus d'investigation collectif. La formation du personnel enseignant prend généralement la forme de la recherche-action participative ou de la recherche-intervention. L'évaluation est vue comme une composante intrinsèque de l'action. Elle vise à mieux comprendre l'action en cours et à lui imprimer le changement de trajectoire requis, le cas échéant. Elle est participative et cogérée par les acteurs engagés dans l'action, dont l'évaluateur.

#### ***5.4.4. Le courant traditionnel des valeurs environnementales***

La religion Africaine repose sur un réseau complexe de cultes. Chaque culte est pratiqué dans un cadre social bien défini : le lignage, le village, la famille conjugale, la plus petite « cellule » de pratique religieuse étant l'individu. Les *Boson*, « puissances créées par Dieu pour être des intermédiaires entre lui et les hommes », occupent une place importante dans le système de croyances des peuples Akan et africains (Duchesne, 2002) en général. L'influence de la religion traditionnelle est si forte que lorsqu'une personne constate un fait inhabituel, une maladie persistante ou récurrente malgré des soins (médecine moderne ou traditionnelle), le dernier recours est la consultation d'un *Komian*. Celui-ci "appelle" les *Boson* qui lui révèlent l'origine du mal qui peut être une (malédiction lancée par une personne mécontente, l'omission de rituels ou le non respect d'interdits, etc. Pour résoudre le problème, des indications sont données par le *Komian* et des offrandes sacrificielles sont faites aux « entités invisibles protectrices ». L'importance de l'offrande est à la mesure de l'offense

(Hill, 2005). Cette attitude du sacré transparait également dans l'approche de l'environnement chez l'africain.

De façon générale, les sites sacrés africains remplissent plusieurs fonctions dont les plus importantes sont les fonctions militaires, socioculturelles et religieuses. Mais cette fonction migre également vers la formation à l'environnement. Ainsi chez la plupart des africains, la fonction religieuse est la plus importante à tel point que l'accès et la gestion de ces lieux sont réglementés par les pouvoirs religieux. De plus, la plupart des africains considèrent la présence du tout puissant dans tous les lieux, qu'ils soient dans les baobabs (au nord de la Côte d'Ivoire) ou dans les eaux, son non-respect conduira alors à une sanction à la mesure de la dimension du non respect. Chez les peuples Ehotilés au Sud de la Côte d'Ivoire, L'action du sacré peut se constater de façon claire en observant l'état de dégradation des différentes îles du parc. Les îles Méha et Elouamin (qui ne sont pas sacrées) sont fortement agressées. La mangrove y est dévastée pour le fumage de poisson contrairement à l'île Bosson Assoun, qui est respectée et parait intacte. Le respect de ce lieu est lié à la croyance toujours partagée dans le *Boson*.

L'importance des sites sacrés dans la conservation des écosystèmes et de la diversité biologique a été abondamment abordée par les spécialistes de la gestion des ressources naturelles. Certains ( (Kokou & Sokpon, 2006); (Tchouamo, 1998); (Wangari, 1996)) se basant sur la qualité et la richesse spécifique de ces lieux, affirment que les sites sacrés sont de véritables sanctuaires de biodiversité. La sacralisation de sites constituerait donc une stratégie efficace à inclure dans les processus de gestion moderne des ressources naturelles. D'autres, par contre (Garcia, Pascal, & Kushalappa, 2006); (Juhé-

Baulaton & Roussel, 2002), soutiennent que la sacralité de ces espaces ne préjuge pas de leurs valeurs patrimoniale ou environnementale. En effet, d'une part, ce ne sont pas les éléments de la nature en tant que tels qui sont l'objet du culte, mais les créatures invisibles qui les habitent (Duchesne, 2002). D'autre part, la nature des espaces sacrés ne reflétant pas toujours la biodiversité locale, il convient d'être prudent face aux politiques qui visent à inclure ces « réserves informelles » dans les dispositifs de conservation de la biodiversité.

Pour notre part, nous observons chez les ivoiriens que la « force » d'un arbre ou de tout autre bien sacré provient de la croyance partagée dans le *Boson* qui l'habite. Tant que celui-ci est craint et vénéré, son habitat jouit d'une protection solide. En outre, même si la conservation n'est pas l'objectif premier de la sacralisation d'un site, la présence d'un *Boson*, redouté par la communauté confère une protection efficace aux ressources naturelles du lieu sacré et à l'environnement en général.

#### ***5.4.5. Le courant de l'écodéveloppement***

L'écodéveloppement est né dans le sillage de la prise de conscience écologique qui a eu lieu dans les années soixante-dix. Cette prise de conscience montrait la nécessité de mettre en œuvre un autre développement face aux problèmes environnementaux qui s'accroissaient et devant le mal développement qui s'étendait dans le pays du Sud. À l'origine, le concept de l'écodéveloppement, élaboré notamment par Ignacy Sachs (1980), s'appuyait particulièrement sur trois principes, à savoir la satisfaction des besoins fondamentaux de l'ensemble des êtres humains, la recherche de modèle de développement autonome fondé sur les particularités historiques et territoriales d'une communauté et la prise en compte de l'environnement dans les modes de production. Ainsi, selon Antonino

Cuhna, Bryn Gréer-Wooten et Jean-Bernard Racine, l'écodéveloppement représentait non seulement un concept de développement en lien avec la prise en compte de l'environnement, mais aussi un véritable projet social et un modèle de développement. Ils affirmaient ainsi : « *Relier l'homme à la nature dans un projet social, orienté dans la perspective d'un développement endogène respectueux de la diversité culturelle et capable de conduire à la couverture des besoins fondamentaux, tel est l'enjeu fondamental de l'écodéveloppement* ». Toutefois, comme l'affirme Jean- Guy Vaillancourt, « ce n'est pas l'écodéveloppement qui a gagné la faveur populaire mais le concept de développement durable » (Vaillancourt, 1995, p. 26).

Le développement durable (José Prades, 1995, p. 41) est un processus de changement plutôt qu'un état d'équilibre ; un développement qui tient compte de la sauvegarde des éléments de l'écosystème tels l'air, l'eau, le sol, les êtres vivants et l'atmosphère ; un développement qui permet de répondre aux besoins d'aujourd'hui en prenant en compte ceux des générations futures ; le développement est réel lorsque la croissance amène une harmonie entre les personnes et entre l'homme et le patrimoine naturel ; il n'y a pas de modèle idéal de développement durable puisque celui-ci tient compte des contextes écologiques et économiques selon les pays ; le développement durable est un processus qui oriente les changements selon les besoins humains, les limites de l'environnement et l'accès équitable aux ressources.

Au final, ce sont les paradigmes et théories développés par Robbotom et Hart (1993) qui ont le mérite (Sauvé L. , 2005) de rassembler les approches épistémologiques bipolaires (objectiviste versus subjectiviste) à des approches tri-polaires.

Certains, considérant que cette typologie ne rendait pas compte de la diversité de la recherche en Education Relative à l'Environnement, en ont proposé une nouvelle. Ainsi, Janse van Rensburg (1994) (1995), à la suite d'une analyse des paradigmes en Education Relative à l'Environnement, qu'elle préfère qualifier d'orientations, distingue quatre orientations de recherche en Education Relative à l'Environnement : une première orientation, celle de la gestion, qu'elle associe au paradigme positiviste-béhavioriste; une deuxième orientation, celle de la résolution de problèmes, qui correspond au paradigme interprétatif-humaniste; une troisième orientation, dite critique, qui correspond au paradigme sociocritique; et une quatrième orientation, émergente, celle de la réflexivité. Elle est d'avis que les trois premières orientations sont marquées, bien que de manière différente, par des *a priori* modernistes qui limitent leur capacité à contribuer au changement social : la première, par sa vision instrumentale de l'Education Relative à l'Environnement limitée au changement de comportement des individus par l'intervention d'experts, la deuxième, par sa croyance démesurée dans le pouvoir de la sagesse pratique, et la troisième, par sa croyance dans un éclairage rationnel qui découlerait de la participation démocratique à la recherche. La réflexivité représenterait donc une nouvelle orientation, susceptible de renouveler les fondements de l'Education Relative à l'Environnement (Berthelot, 2007, p. 28).

L'école Européenne de l'éducation environnementale contrairement à l'école Nord -américaine, soutient que les courants principaux au lieu d'être présenté sous le format de Robotton et Hart méritent qu'on les situe en prenant en compte leurs implications dans l'actualité socio-économique du pays considéré. Cette

conception présente la dynamique de l'éducation environnementale suivant l'évolution du statut de l'environnement mondial.

Tarin et Puyol (2000), de l'école européenne (Barcelone) exprime cette vision à travers le tableau suivant:

Tableau 5 : Evolution de l'éducation relative à l'environnement (Tarin & Puyol, 2006)

| <i>Courants</i>  | <i>Point de vue (matière)</i>  | <i>Point de vue (éducation)</i>  | <i>Limites, objections</i>   |
|--|--|--|--|
| Education <u>à</u> l'environnement à partir des années 70. | On commença à reconnaître l'importance de l'écologie et on a cru qu'on devait l'enseigner conjointement aux sciences naturelles. A la fin de cette décennie est apparu le concept de risque environnemental. | On croyait que les principales problématiques environnementales étaient provoquées par le manque de connaissances, de ce fait la solution était l'information.   | L'information correcte est insuffisante :<br>L'expérience montre que la connaissance (voire le "catastrophisme") ne suffit pas à changer les comportements<br>2) Le concept "d'information objective" est relatif. En outre, la connaissance n'est pas le seul critère utilisé pour prendre des décisions, surtout quand il s'agit d'évaluer un risque... (intérêts économiques). L'objectivité de ces décisions est donc fortement discutable. Il ne faut pas prétendre garantir l'objectivité de l'information mais plutôt sa pluralité. |
| Education <u>dans</u> l'environnement dès les années 80.   | Travail sur la conservation des espèces en danger (exotiques) et pour la création de parcs nationaux en Afrique ou ailleurs, plus sauvages, bref sur les ressources.   | Le comportement est déterminé par les valeurs et les émotions. Ces dernières doivent être créées à partir de l'expérience afin d'établir une relation affective. | Ici, aussi, il y a deux problèmes :<br>1) l'éducation (surtout affective) est un processus lent<br>2) comprendre le concept d'environnement comme étant équivalent à celui de milieu "sauvage" (lointain) à conserver fait généralement que l'on ne considère pas la réalité du milieu proche.   |
| Education <u>pour</u> l'environnement dans les années 90.  | Le concept d'environnement n'était déjà plus strictement réduit au concept de la nature et englobait celui de milieu urbain, proche des gens. Le slogan "agir localement et penser globalement" apparaît.    | Le problème fut de savoir comment intégrer les émotions et les connaissances. On accepta la complexité du sujet.   | L'Éducation pour l'environnement peut se changer en activisme : il suffit d'opérer des actions sans une réflexion préalable. En fait, on doit comprendre les activités ou les actions comme un instrument pour construire une conscience et des capacités, qui sont faites aussi de connaissances et de valeurs.   |

Source : (Tarin & Puyol, 2006)

Connaissant cette évolution, Tarin et Puyol (2006) propose qu'on dépasse dans les modèles éducationnels qui conduiraient à un changement de comportement envers l'environnement et à une résolution pérenne de la crise, les contradictions grâce à une vision plus complexe. Ainsi, cette nouvelle vision a deux dimensions : une dimension éducative et une autre environnementaliste ; du point de vue éducatif, cette vision doit intégrer les 3 perspectives (à, dans, pour), le triple point de vue (Mayer, 1997) où l'on donne la même importance aux connaissances (à l'environnement), aux valeurs (dans l'environnement) et aux comportements (pour ...). Du point de vue environnemental, la vision doit intégrer les préoccupations sur la perte d'éléments naturels et leur détérioration, la conscience de l'épuisement des ressources. C'est ce qui amène à parler de durabilité et de viabilité.

Aussi comme le remarque Maria Novo (1995) cité par (Tarin & Puyol, 2006), la crise environnementale s'accélère ; donner une réponse courageuse, à cette évolution négative au travers de l'éducation environnementale ou ERE n'est véritablement pas chose facile. Car cela dépend de ce que l'on entend par Education, par Environnement et par Méthode pédagogique adéquate surtout que les conceptions dans les trois champs ont évolué. Novo représente cette interrelation à travers la figure suivante :



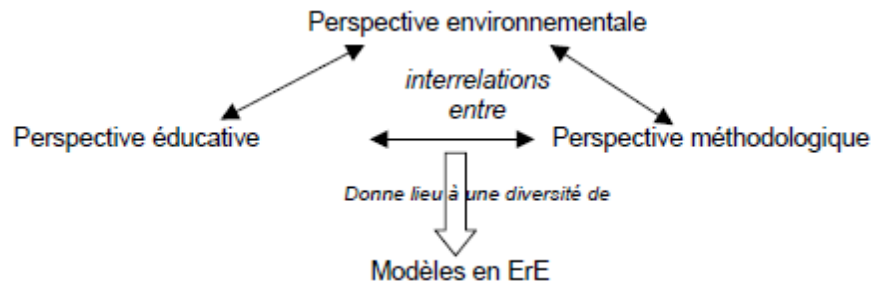


Figure 2 : Représentation de la vision de Novo (1995)

Au final, ces différents courants nous ont permis d'explorer les différentes approches d'Education relative à l'environnement. Elles peuvent se reprocher des limites dans l'ensemble, mais elles se complètent dans la grande majorité. Aussi, retenons-nous qu'elles ont une finalité commune : rechercher les causes et les moyens de résolution de la crise environnementale par la formation et l'apprentissage au travers de l'école.

En revenant au champ de l'école ivoirienne, il importe maintenant de questionner la situation de cette école au regard de ces grands courants ; car les théoriciens de l'éducation environnementale, à travers ce qui précède, sont formels : l'éducation environnementale est construite et s'inspire avant tout de la vision que la société veut bien donner comme mission aux jeunes générations en ce qui concerne l'environnement. Il revient donc dans les lignes qui vont suivre, de dégager les anomalies de l'Education Relative à l'Environnement à l'école primaire en Côte d'Ivoire.

### ***5.5. Le dilemme de l'Education Relative à l'Environnement à l'école primaire : le cas ivoirien***

La lecture de la grille de l'éducation environnementale, comme indiquée dans les courants de pensée, a conduit notre recherche à l'appréhender

suivant cinq niveaux : l'institutionnalisation ; les représentations des acteurs, leurs pratiques, les modèles éducationnels.

### ***5.5.1. Un dilemme institutionnel***

Savoie-zajc (1993) cité par Berthelot (Berthelot, 2007, p. 53) présente deux définitions de l'institutionnalisation qui prennent fondamentalement leur source dans les théories du changement planifié et du développement organisationnel.

Dans cette théorie, qu'elle développe, l'institutionnalisation est définie sous la forme de *maintien-institutionnalisation*, et elle constitue la dernière étape du changement. Les étapes précédentes étant l'entrée et la transition : « *Lors de cette dernière étape, on cherchera à développer des structures administratives soutenant l'effort de changement, tant au niveau des solutions retenues et implantées que du processus* » (Savoie-Zajc, 1993, p. 145).

L'autre définition prend sa source dans le modèle systémique qui a été développé par Miles et Huberman (2003). Pour ces auteurs, l'institutionnalisation est « *le moment au cours duquel l'innovation est intégrée à la structure organisationnelle. À ce moment, on considère que les individus ont assimilé le changement qui n'est plus perçu comme possédant un caractère nouveau et spécial mais faisant partie de la routine. Il est intégré dans la pratique habituelle des individus* ».

De ces définitions proposées, l'on peut retenir que l'Institution est un objet du Changement ; et que son affirmation se situe dans les pratiques quotidiennes.

Ainsi, l'institutionnalisation de l'Education Environnementale tire sa source de la politique globale de l'environnement et de l'éducation. Aussi les instruments

qui servent à son institutionnalisation est l'affirmation d'un programme scolaire à cet effet dans le curriculum, et dans lequel se complètent des projets environnementaux scolaires.

Cependant l'institutionnalisation de l'éducation environnementale à l'école ivoirienne suivant Aboua (2005) est en proie à des difficultés qui surgissent à trois niveaux : humains, matériels et organisationnels.

Si nous exposons nos propos au regard des travaux qui précèdent sur l'institutionnalisation de l'éducation environnementale, c'est pour afficher avant tout une volonté de changement dans le curriculum scolaire. Malgré que les reformes au niveau de l'école ivoiriennes aient évolués, son adaptation à l'enseignement de l'Environnement reste difficile ; d'où la prolifération de projets pilotes en Education Environnementale (CSRS, IDD, EREAH-BV) en vue de corriger ces écarts.

Le Plan National de l'Action Environnementale (PNAE) (1995) consacrait en son chapitre 8.8, l'éducation et la sensibilisation environnementale en milieu scolaire. Ainsi, au primaire, bien que l'on retrouve dans les ouvrages scolaires des thèmes de l'éducation environnementale logés dans différents chapitres sans aucune mention du concept d'environnement (Aboua, 2005), la nécessité de les regrouper dans une rubrique '*environnement*' dans l'optique de promotion de l'éducation environnementale urge. Cette situation complète alors l'absence d'une organisation destinée à l'élaboration et à la conduite de programme d'éducation environnementale intégrée au curriculum ivoirien.

### 5.5.2. Un dilemme des représentations

Pereira de Sá (1994) présente les représentations sociales comme l'élément précurseur de l'action. C'est pourquoi, il alimente ses commentaires sur les représentations sociales en utilisant le concept de la pensée pratique. S'inspirant également de la définition des représentations données par Moscovici (1976), à savoir « les représentations sociales sont conçues comme étant créées "dans le cours des *communications interpersonnelles*" et ayant pour fonction "l'élaboration des comportements et la communication entre les individus", Pereira de Sá définit la pensée pratique comme étant « *quelque chose qui émerge des pratiques en vigueur dans la société et dans la culture, et qui les alimente, en les perpétuant ou en contribuant à leur propre transformation.* » (Pereira de Sá, 1994, p. 3). En outre, Jodelet (1989), Moscovici (1989), Doise (1992) et Garnier (1999) s'accordent pour dire que les représentations sont socialement construites dans une perspective socio-constructiviste et que celles-ci se structurent au cours de processus d'échanges et d'interactions avec le groupe social de référence. De plus, selon les structuralistes comme Abric (1994) et Flament (1994), une représentation comporte un noyau central composé d'éléments tributaires et générés par la trame culturelle du groupe social de référence. A cela s'ajoutent des éléments périphériques qui résultent de l'expérience cumulative personnelle (idiosyncrasique ou disposition particulière) du sujet à l'égard de l'objet appréhendé. Quant au modèle d'analyse de Sauvé et Machabb  (2000), dans le contexte de l'Education Relative à l'Environnement, il repose sur la théorie des Représentations Sociales. Selon ces auteurs « *la représentation d'un objet correspond à un ensemble de conceptions, d'attitudes, de valeurs, de significations, de connotations,*

*d'associations et autres éléments d'ordre cognitif ou affectif qui à la fois résultent de l'expérience de cet objet et déterminent la relation du sujet à ce dernier* » (Sauvé & Machabée, 2000, p. 183). Sauvé, par la suite achève ces travaux dans le champ de l'éducation environnementale, en identifiant une typologie de sept représentations souvent complémentaires de l'Environnement qui sont : l'environnement-nature, l'environnement-ressource, l'environnement-problème, l'environnement système, l'environnement-milieu de vie, l'environnement-biosphère et l'environnement-projet communautaire.

Tapé (1994, p. 104) définit la représentation suivant une vision negro-africaniste. En effet, la représentation que l'on peut avoir d'un objet dépend fortement de la culture dans laquelle on s'inscrit ; qu'elle soit occidentale ou africaniste, elle est également modifiée à partir de l'expérience que l'on a à l'objet. Dans les règles générales, le négro-africain manifeste une attitude de soumission à l'égard de la nature compte tenu de la représentation qu'il s'y donne (Tapé, 1994, p. 104). Par ailleurs, Tapé citant Tempels (1949) affirme que le négro-africain considère la nature comme un système de forces ; en fait un système de significations qui représente un canal par lequel « le grand Créateur » communique avec l'humanité. La réception du message oblige l'Homme Africain à avoir une observation attentive envers la Nature. Cependant, la manière dont l'ethnologie présente cette observation de la Nature, de l'Environnement diverge suivant les cultures et les ethnies. Cette grande diversité de cultures rend donc difficile la programmation d'une Education Environnementale consensuelle qui prend véritablement en compte les 60 ethnies de la Côte d'Ivoire (Aboua, 2005). L'enjeu des savoirs locaux, traditionnels dans le développement d'un curriculum basé sur les

valeurs environnementales trouvent comme principal obstacle obstacles à son épanouissement, les représentations de l'environnement et de l'Education Environnementale des acteurs de l'école primaire. Le maître a donc tendance à n'exposer que son savoir culturel de l'Environnement en classe. Ce schéma expose alors donc une désarticulation entre les savoirs construits par la communauté et ceux exposés par l'enseignant à ses élèves. Cette démarche défavorise la construction du savoir environnemental et le développement d'un curriculum basé sur les valeurs environnementales qui sont censées permettre une adoption du comportement environnemental chez l'élève. C'est donc pourquoi Tape (1994, p. 88) s'interroge sur le processus cognitif qu'adopte un enfant, un élève du primaire dans la résolution d'un problème. Pour cet auteur, selon le mode de représentation du réel, l'action de l'enfant se déroule suivant que la situation peut donc faire problème chez l'enfant si elle suscite un conflit cognitif ou non. Pour cela une micro-genèse de connaissances est nécessaire pour qu'il puisse faire face à la tâche. Selon cet auteur, il faut un niveau de connaissances minimum de l'environnement issues d'une Education Environnementale formelle ou non pour qu'elle suscite chez l'élève, des comportements environnementaux.

Plusieurs modèles ont été proposés dans le but d'identifier les divers facteurs d'influence et de décrire l'interrelation entre ces facteurs (Pruneau, Doyon, Langis, Vasseur, & Martin, 2006). Nous allons nous appesantir sur deux modèles qui nous paraissent significatifs. L'un des premiers modèles suggérés (Ramsey & al., 1981) cités dans Hungerford et Volk, (1990) était basé sur la supposition que, si l'on informait bien les gens, ceux-ci deviendraient plus conscients des problèmes environnementaux et, par conséquent, plus motivés à agir de façon responsable envers l'environnement. Ce modèle linéaire n'a

toutefois pas été reconnu et supporté pendant longtemps (Pruneau, Doyon, Langis, Vasseur, & Martin, 2006).

Des facteurs autres que les connaissances environnementales ont progressivement été introduits pour expliquer le changement de comportement des individus dans le domaine de l'environnement. Hwang, Kim et Jeng (2000) (cités dans Pruneau et al., 2006) classifient ces facteurs en trois catégories : les facteurs cognitifs, affectifs et situationnels. Les facteurs cognitifs correspondent au degré de conscientisation d'un individu, à ses connaissances de l'environnement et des principaux concepts écologiques, incluant ses habiletés personnelles et ses connaissances des stratégies d'action. Les facteurs affectifs concernent les attitudes et les émotions associées aux questions environnementales et aux phénomènes écologiques. Les facteurs situationnels sont liés à la situation d'un individu ou d'un groupe et peuvent exercer un impact renforçateur ou inhibiteur sur les facteurs cognitifs et affectifs.

Au final, l'on peut retenir que le dilemme des représentations de l'environnement et de l'éducation environnementale à l'école primaire ivoirienne n'est tout autre qu'un dilemme d'intégration culturelle dans le curriculum.

### ***5.5.3. Un dilemme pour les pratiques***

Le fait que des liens étroits soient établis entre représentations sociales et actions est pour nous une raison supplémentaire de nous y intéresser. À cet effet, les travaux de Moscovici (1976) ont mis en évidence que les représentations sociales sont une forme de « préparation à l'action », à la fois parce qu'elles guident le comportement, qu'elles remodelent et reconstituent les éléments de l'environnement où ce comportement doit avoir lieu.

Quoique d'usage assez fréquent et courant dans les sciences humaines et sociales, les termes "pratiques sociales" ou "pratiques socio-culturelles" ou, tout simplement, "pratiques" ne trouvent pas de conceptualisation assez précise ou consensuelle dans la littérature courante (Baêta Neves, 1991). On peut même leur attribuer une dimension symbolique et des aspects figuratifs tels – en termes de rituel et de performance – qu'ils seraient amenés à se confondre avec la notion même de représentations sociales (Pereira de Sá, 1994).

Sauvé (2005) regroupe également les diverses manières de concevoir et de pratiquer l'Education Relative à l'Environnement sous quinze courants d'interventions éducatives, développés par des auteurs durant ces trente dernières années. Elle fait la distinction entre les courants les plus anciens qui ne sont pas forcément dépassés mais s'adaptent au fil du temps (naturaliste, conversationniste/ressourciste, courant de la résolution de problème, systémique, scientifique, humaniste/mésologique, moral/éthique) et les courants émergents qui traitent de préoccupations plus récentes (holistique, biorégionaliste, praxique, courant de la critique sociale, féministe, ethnographique, courant de l'éco-éducation, courant du développement durable/soutenabilité). (Charland, 2008, p. 191).

Les pratiques d'Education Environnementale à l'école primaire en Côte d'Ivoire peuvent être reparties en deux groupes : celle qui ont cours au sein de l'école et celle qui se déroulent en dehors d'elle. Au sein de l'école, les pratiques dans la plupart des cas se limitent à l'enseignement du maître au sujet de thèmes relatif à l'environnement qui sont inscrits dans le manuel scolaire. Pour d'autres, ce sont seulement des séances de balayage des classes et de nettoyage de la cour de l'école. Or les pratiques d'éducation



environnementale sont plus diverses et profondes que cela (UNESCO/PNUE, 1978). L'UNESCO recommande sept pratiques dans les pédagogies relative à l'environnement: le groupe de discussion, l'interprétation environnementale guidée, la clarification des valeurs, l'atelier de démonstration expérimentale, le projet d'action environnementale et la recherche-action (Unesco/PNUE, 1985). Aucune de ses pratiques ne s'affirme véritablement dans les pratiques et les enseignements à l'école primaire en Côte d'Ivoire. Aboua (2005) indique que les sources de ces faiblesses majeures dans l'ERE se trouvent dans le décalage technologique entre les pays en voie de développement et celle du Nord. Or Ibo (1997) dans son exposé sur l'histoire des pratiques environnementales en Côte d'Ivoire, atteste d'une volonté d'éducation environnementale basées sur des valeurs ancestrales existant dans les zones rurales. L'Education Environnementale dans ce cadre, bien qu'elle ait un niveau d'ancrage dans le comportement des enfants, n'avait pratiquement pas besoin d'une grande technologie. Aussi ces pratiques étaient-elles basées sur des volontés individuelles ou collectives et surtout communautaires inscrite dans le cadre scolaire, elle perdait toute forme d'institutionnalisation dans la communauté enseignante et dans les pratiques des enfants. Surtout qu'à la sortie des écoles, les enfants ont des comportements qui vont dans la plupart des cas en contradiction avec les quelques thèmes insuffisants, abordés en classe. Il se pose donc un problème non seulement de pérennisation des acquis en environnement, mais également d'ancrage dans les pratiques des élèves du primaire. Présenté ainsi, on pourrait bien s'interroger si la crise environnementale que connaît la Côte d'Ivoire trouverait un jour, une fin.

#### *5.5.4. Un dilemme de modèle éducationnel d'adoption du comportement environnemental*

L'école en Côte d'Ivoire, principalement l'école primaire, n'a pas connu de rupture au moment de l'indépendance. Après 1960, l'enseignement témoigne à la fois d'une continuité française et d'une adaptation à une société ivoirienne majoritairement rurale. L'école de la république de Côte d'Ivoire continue à évoluer dans la continuité des discours de la III<sup>ème</sup> République en faveur d'une école laïque, gratuite et obligatoire mais aussi en fonction des nécessités de son économie, surtout agricole, comme de sa culture et de son histoire traditionnelle. Ainsi, l'objectif assigné à l'école primaire en Côte d'Ivoire sera « de former des citoyens au service de la nation ivoirienne » (Ellenbogen, 2004, p. 11).

La Côte d'Ivoire dans son système éducatif a connu plusieurs modèles éducatifs, qui ont évolué et ont été souvent adaptés à des originalités occidentales. Aussi dire qu'il existe ou a existé un modèle éducationnel typiquement adapté à l'Environnement et à l'Education Environnementale dans les écoles primaires, serait une gageure. C'est donc l'absence d'un modèle de transformation et du changement des comportements qui justifient fortement cette recherche. Or la théorie scientifique a fortement développé des théories sur le changement et le changement de comportement.

De façon générale, le changement est défini par le fait de changer ou par le passage d'un état à un autre, et il est synonyme de modification et de transformation.<sup>14</sup> Le changement de comportement d'un individu est donc

---

<sup>14</sup> Source : Dictionnaire Universel Francophone En Ligne.

caractérisé par la modification d'une action et d'une façon de se comporter (Ajzen & Fishbein, 1980) cités dans Mc Cormack Brown (1999). Lorsqu'on s'intéresse au changement de comportement d'un individu, on observe surtout la démarche avec laquelle celui-ci modifie ses actions, en regardant les étapes qu'il suit pour arriver à son but: soit passer du comportement actuel non-désiré au comportement souhaité. Dépendamment des auteurs, le nombre d'étapes à l'intérieur de la démarche peut varier, mais les idées fondamentales demeurent les mêmes. Il existe donc différentes théories qui tentent d'expliquer le processus de changement de comportement d'une personne en étroite relation avec l'ERE. Ce sont particulièrement: la théorie de l'action raisonnée, la théorie du comportement planifié, le modèle transthéorique (stades du changement de comportement), le modèle en spirale des stades du changement de comportement

Ces théories et modèles ont été développés au fil des ans dans le but d'expliquer comment les gens modifient leurs comportements et d'identifier les principaux facteurs qui favorisent ce changement. Les chercheurs en psychologie sociale et en psychologie environnementale - un domaine de la psychologie relativement nouveau - s'intéressent particulièrement aux principales sources d'influence qui motivent les gens à modifier leur comportement (Gudgion & Thomas, 1991).

Nombreux sont donc les individus qui, au cours d'une démarche personnelle plus ou moins structurée, ont adopté un certain comportement pour ensuite l'abandonner au bout de quelques semaines, mois ou années. Pour être réussi, le changement de comportement doit être maintenu, ceci nécessitant une somme considérable de temps, d'efforts et d'énergie. Plusieurs chercheurs s'entendent

pour dire que l'une des étapes les plus importantes du processus de changement de comportement est l'amorce, et que la difficulté à combattre l'inertie et l'indifférence, causées par les habitudes de vie de l'individu, s'avère souvent la plus grande barrière qui soit rencontrée (Sullivan, 1998). Ces auteurs précisent également qu'il ya un lien étroit entre les attitudes et le comportement. C'est pourquoi, dès le début des années 1860, les psychologues se sont intéressés à la relation existant entre les *attitudes* d'une personne et son *comportement*. Les nombreuses études menées par les chercheurs en psychologie sociale ont donné naissance à plusieurs théories entre les années 1918 et 1925 (Mc Cormack Brown, 1999). Fondamentalement, les auteurs de ces théories suggéraient que les attitudes pouvaient expliquer les actions humaines (Ajzen et Fishbein, 1980) cités dans Mc Cormack Brown(1999). En ce sens, on considérait les attitudes comme étant un indicateur plausible du comportement (Mc Cormack Brown, 1999).

Toutefois, le modèle éducationnel traditionnel développé depuis l'accession à l'indépendance de la Côte d'Ivoire est loin des différents modèles sus-cités. Cela a induit des insuffisances majeures dans le cadre de l'enseignement qui ont conduit le Ministère de l'Education Nationale a évolué vers le modèle de pédagogie par objectifs (Ouattara, N'dede, & Aya, 2010). Cependant, ce type de formation est critiqué par les théoriciens et praticiens de l'éducation (Ouattara, N'dede, & Aya, 2010, p. 18). Au centre de ces critiques se trouvent surtout l'inadaptation des pratiques pédagogiques aux nouvelles exigences du moment et de l'actualité, ce qui a d'ailleurs favorisé l'émergence d'une Formation Par Compétence (FPC).

La Formation Par Compétence qui est aujourd'hui à sa phase pilote, rencontre elle aussi de nombreuses difficultés : des difficultés d'ordre techniques et d'appropriation des pratiques par les enseignants du primaire. Nombreux sont les enseignants et techniciens de l'Education Nationale Ivoirienne qui expriment un désarroi face à l'application de la FPC qu'ils trouvent inadaptée aux réalités ivoiriennes (Ouattara, N'dede, & Aya, 2010, p. 18). En effet, dans son objectif principal, ce modèle devrait amener l'élève à découvrir et faire émerger sa compétence dans un domaine d'activité spécifique (français, mathématique ou sciences). Au final, les premiers résultats de ce modèle ne favorisent ni l'émergence d'une compétence quelconque, ni l'appropriation par les enseignants de ces nouvelles techniques d'enseignement. De plus, ce modèle ne laisse aucune place à l'observation et à l'appréciation des valeurs environnementales. Aussi ces techniques d'enseignement qui devraient rendre caduque le modèle traditionnel et la formation par objectifs n'arrivent toujours pas à s'imposer, laissant une place majeure au modèle traditionnel.

Le modèle éducationnel et l'enseignement de l'Environnement sont, d'un point de vue scientifique, inadaptés, aux mécanismes d'enseignement en Côte d'Ivoire. Un nécessaire rééquilibrage s'impose. Dans le cas contraire, la modification des représentations, qui doit conduire à l'adoption d'un comportement environnemental chez l'élève, s'en trouvera biaisée

## **VI. Position théorique**

Pour répondre à la crise de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement à l'école primaire ivoirienne, nous adoptons l'approche Socio-constructiviste de Hart et Robottom (1993).

En effet, à travers cette approche qui s'inspire du paradigme interprétatif (Berthelot, 2007, p. 24), l'Education Relative à l'Environnement doit viser à permettre aux élèves de développer une relation harmonieuse avec l'environnement, à la fois par l'émotion et la compréhension. La connaissance est vue comme subjective et tirée de l'expérience. La recherche qui émane de cette approche doit être de type interprétatif, subjectif, constructiviste, qualitatif et éclairant.

De plus, cette approche est à notre avis, plus complète que celles conçues par d'autres auteurs du champ de l'Education Environnementale. En effet, s'inspirant des théories de l'Education, de l'Organisation et de la Psychologie et surtout du développement, l'approche socio-constructiviste de Hart et Robottom a le mérite de prendre en compte, la construction des visions institutionnelles qui guident l'édification de l'Education Environnementale, les représentations des acteurs du domaine de l'éducation dans la résolution de la crise environnementale. Aussi, les déterminants de l'adoption du comportement environnemental ne sauraient-ils être prédéterminés comme l'expose l'approche positiviste ou celle de l'écodéveloppement. Toutefois, cette démarche positiviste ne saurait être ignorée dans son entièreté. Ainsi, en considérant le cognitif des acteurs de l'Education Nationale, et en s'appuyant sur l'interprétation de ce cognitif, l'on serait alors en mesure de comprendre les insuffisances dans l'existence

de l'Education Environnementale et même d'interroger les déterminants qui, par une modélisation, pourraient véritablement favoriser l'adoption du comportement environnemental chez l'élève du primaire, gage d'une résolution pérenne des crises environnementales en Côte d'Ivoire. Cet appui théorique complété par la démarche positiviste (modélisation), contribue ici à corriger le dilemme épistémique entre les sciences dites exactes et les sciences Humaine, problématique théorique décrite par Passeron (2000) et repris par Bressoux (2010) dans ses travaux.

## **VII. OBJECTIFS, THESE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE**

### *7.1.1. Objectifs de recherche*

L'objectif général de cette étude est de faire le diagnostic de l'éducation environnementale à l'école primaire en Côte d'Ivoire, en vue d'exposer les déterminants qui suscitent son existence et sa pérennisation.

Il s'agira spécifiquement de:

- ✓ Rechercher dans les textes officiels (documents actuels), les déterminants d'une éducation relative à l'environnement à l'école primaire
- ✓ Etudier le lien entre les représentations de l'environnement et les comportements des acteurs à l'école primaire;
- ✓ Proposer un modèle prospectif éducationnel, relatif à l'environnement à l'école primaire.

### *7.1.2. Thèse et Hypothèses de recherche*

A ce stade, nous proposons une thèse, une hypothèse générale et des hypothèses opératoires.

### *7.1.3. Thèse*

La question centrale au cœur de cette étude a été de s'interroger sur l'existence, dans le système scolaire ivoirien, de facteurs susceptibles d'influencer positivement l'émergence d'une Education Relative à l'Environnement (ERE) en vue de favoriser l'adoption pérenne de comportement environnemental chez l'élève du primaire.

Pour notre part, nous soutenons que les déterminants de l'adoption pérenne du comportement environnemental chez l'élève du primaire et la compréhension des insuffisances dans l'existence de l'Education Environnementale supposent que l'on appréhende le cognitif des acteurs de l'Education Nationale. Appréhender le cognitif des acteurs nationaux revient dans ce cas, à examiner trois dimensions, à savoir : la vision de la politique éducative et environnementale, les représentations de l'environnement des acteurs à l'école primaire et l'existence d'un modèle prospectif éducationnel sur l'ERE. La vision, qu'elle soit exprimée ou latente, institue le relief des perceptions de l'environnement à travers le management du système (politique). Elle se décline alors en actions ou projets à travers la mise en œuvre d'un modèle éducationnel approprié à l'ERE ; qui, lui-même, prend appui sur les représentations de l'environnement des acteurs de l'école primaire.

En somme, notre thèse a pour fondement la logique interne qui soutient le tryptique : vision-représentation-modèle éducationnel.



#### *7.1.4. Hypothèse générale*

Une vision exprimée de l'ERE, dans la politique générale de l'environnement, de l'éducation, et l'existence d'un modèle éducationnel approprié à l'éducation environnementale institue l'éducation environnementale à l'école primaire publique ivoirienne, et partant, favorise l'adoption du comportement environnemental chez l'élève.

#### *7.1.5. Hypothèses Opératoires*

H1 : la vision de la politique éducative ivoirienne perpétue une confusion entre l'éducation aux sciences et l'Education Environnementale. Cette situation reste défavorable à l'institutionnalisation de l'éducation environnementale.

H2 : Les représentations à l'environnement qu'ont les partenaires de l'éducation programmée déterminent le niveau d'appropriation et d'enracinement de l'éducation environnementale à l'école primaire publique.

H3 : l'existence d'un modèle éducationnel approprié à l'Education environnementale induit un changement organisationnel de l'ordre scolaire, favorable à la pérennisation du comportement environnemental chez l'élève.

### **VIII. MODELE D'ANALYSE**

Le modèle d'analyse, est le chapitre de la première partie qui, contribue à préciser les variables de nos hypothèses de recherche, leurs dimensions et indicateurs. Son importance se situe d'abord dans sa capacité à dire si oui ou non les hypothèses émises, sont crédibles. Par ailleurs, sur le plan technique, le

modèle d'analyse, s'il est bien construit, permet de produire le questionnaire qui sert à vérifier sur le terrain ces hypothèses (Sall, 2007). Egalement, il précise les approches qui servent à l'interprétation des résultats issus des enquêtes. Le modèle d'analyse constitue donc un système opératoire de construction de la vérité scientifique en lien étroit avec le cadre théorique de la recherche (position théorique).

La construction du modèle d'analyse obéit à trois postes essentiels : identification et définition des variables des hypothèses (1) ; la démarche d'analyse des informations collectées (2) et enfin le mode d'intégration des approches disciplinaires (3), servant à l'interprétation des données d'enquête.

## **8.1. Identification et définition des variables**

Des trois hypothèses que nous avons identifiées pour cette recherche, ressortent des concepts clés que nous identifions comme les variables de cette étude. Ces variables sont : la Vision ; l'Education aux sciences ; l'Education Environnementale ; les Représentations ; les Pratiques ; le modèle éducationnel.

### ***8.1.1. Identification des variables***

#### ***8.1.1.1. Vision***

Nous entendons par « vision », l'image qu'elle soit abstraite ou exprimée que les administrateurs de l'école ivoirienne de la problématique projettent de l'environnement et de l'éducation environnementale à l'école. Si cette vision est

exprimée, cela suppose une institutionnalisation, c'est-à-dire, des textes législatifs affirmés, et l'existence de programmes connus dans le curriculum.

### **8.1.1.2. Education aux sciences**

Notre approche de l' « Education aux Sciences » tire sa source de la confusion que, les acteurs des systèmes scolaires ont longtemps pratiquée dans les écoles à ce sujet (Charland, 2008). Mais si cette confusion se reflète dans les pratiques quotidiennes à l'école, elle n'est tout autre que le conflit des instruments devant servir à l'enseignement de l'Environnement, des Supports, des thèmes abordés. Lentement cette confusion entre les finalités de l'Education aux Sciences et l'Education Environnementale fut l'une des difficultés de la vision de l'éducation environnementale en Côte d'Ivoire.

S'appuyant sur les travaux de Charland (2008), il ressort clairement que même si les programmes de sciences sont perçus comme étant des lieux de prédilection pour l'intégration de l'Education Relative à l'Environnement (Papadimitriou, 2001), certains auteurs soutiennent l'idée que l'enseignement des Sciences et l'ERE sont de nature différente, qu'ils sont en quelque sorte théoriquement (ou épistémologiquement) incompatibles (Bader (1998), Robottom (1983) et (1984); Maher (1986); Ashley, (2000) ). Citant Bader (1998), Charland rapporte que l'argument principal concerne les finalités de ces deux dimensions éducatives: d'une part, l'Education Relative à l'Environnement aurait pour objectif le développement d'attitudes et d'un savoir agir à l'égard des questions environnementales, d'autre part, l'éducation aux sciences est surtout basé sur l'idée d'une scientificité (vérité, rationalité, objectivité, rigueur, validité, reproductibilité, etc.). La science est souvent vue comme exacte et comme ne relevant pas du domaine subjectif. L'Education Relative à l'Environnement, par

sa visée d'optimalisation du rapport à l'Environnement, favorise le développement d'attitudes ou de valeurs et induit le changement de comportement à l'égard de l'environnement. Ainsi, les dimensions éducatives de l'Education Relative à l'Environnement et de l'Education scientifique ont donc des divergences majeures dans leurs finalités.

### ***8.1.1.3. Education Relative à l'Environnement : éducation programmée***

Robottom (1983) et Maher (1986) évoquaient le problème de pratique entre l'ERS et ERE en soutenant que les relations élèves-enseignants, imprégnées du paradigme de l'instruction (soit de la transmission de connaissances), étaient défavorables à l'Education Relative à l'Environnement dans la classe. À cette époque, et sans doute encore aujourd'hui dans plusieurs milieux scolaires, on constatait que les enseignants évitaient, à tout prix, les situations de controverse dans leur classe (Charland, 2008). Or, il est difficile d'imaginer une éducation environnementale, sans aborder les différentes problématiques ou controverses environnementales. Selon Robottom (1983), une éducation sans controverse implique alors une Education relative à l'environnement limitée aux aspects d'une éducation *dans* l'environnement et d'une éducation *à propos de* l'environnement; l'éducation *pour* l'environnement est donc laissée pour compte. Or, c'est justement cette dernière facette de l'Education Relative à l'Environnement qui est centrée sur la dimension éthique, sur le développement de l'esprit critique, sur la promotion d'attitudes et de changement de comportements à l'égard de l'environnement qui est à promouvoir.

#### **8.1.1.4. Représentations**

Pour Hadjaêd (2008) , la représentation de l'Environnement doit obéir à deux dimensions clés : la connaissance de l'environnement et la sensibilité à l'environnement. Ajoutant les dimensions de Sauvé (2005) de l'environnement, nous introduisons, dans le cadre de cette recherche, dans la connaissance de l'environnement, les sept conceptions de l'environnement : l'environnement-nature, l'environnement-ressource, l'environnement-problème, l'environnement système, l'environnement-milieu de vie, l'environnement-biosphère et l'environnement-projet communautaire. Aussi, la sensibilité à l'environnement est-elle fondée sur le niveau de conscience que l'on porte à l'environnement et l'émotion qui s'exprime à l'égard de celle-ci (Hajtaieb El Aoud, 2008).

#### **8.1.1.5. Pratiques**

La pratique, consécutivement à la représentation est l'expression du niveau d'appropriation et d'ancrage de l'action environnementale. C'est l'affirmation du comportement environnemental. Elle peut, à cet effet, se conduire individuellement ou en communauté. Dans le cadre de l' cole primaire, les pratiques d'éducation environnementale se situent au niveau des pratiques pédagogiques et des actions individuelles des enseignants ou des élèves. Nous intégrons, par extrapolation, les projets d'action environnementale ayant cours à l'intérieur et à l'extérieur de l' cole dans ce concept.

Sauvé (2005)   travers ces travaux, regroupe également les diverses façons de concevoir et de pratiquer l'Education relative à l'environnement sous quinze

courants d'interventions éducatives, développés par divers auteurs durant ces trente dernières années. Elle fait la distinction entre les courants les plus anciens, qui ne sont pas forcément démodés mais s'adaptent au fil du temps (naturaliste, conversationniste/ressourciste, courant de la résolution de problème, systémique, scientifique, humaniste/mésologique, moral/éthique) et les courants émergents qui traitent de préoccupations plus récentes (holistique, biorégionaliste, pratique, courant de la critique sociale, féministe, ethnographique, courant de l'éco-éducation, courant du développement durable/soutenabilité) (Charland, 2008, p. 191).

#### **8.1.1.6. Modèle éducationnel**

Dans le langage commun, un modèle est avant tout un prototype qui mérite « *simulation* ». Vu sous cet angle, le modèle est construit avec un ensemble de variables en vue d'atteindre un but prédéfini.

Notre modèle éducationnel tire sa source du champ de l'éducation qui combine acteurs de l'éducation et environnement, mais surtout des supports pédagogiques bien définis.

S'inspirant des travaux de Tarin (Tarin & Puyol, 2006), nous retenons dans le cadre de cette étude, que le modèle éducationnel est construit à partir de trois perspectives à savoir, la perspective environnementale, la perspective éducative et la perspective méthodologique. Toutefois, contrairement à Tarin, qui met en relation deux acteurs (enseignant ; élève) et un instrument (méthode pédagogique), nous intégrons dans le modèle qui conclut cette investigation, la vision des gouvernants en Education Environnementale. Cette dernière variable

dans ce modèle s'impose car elle permet d'éviter la fracture entre la vision, représentations et pratiques qui doit en principe gouverner toute politique environnementale. Partant de ce principe, la fatalité exprimé par Charland s'estompe « Il semble y avoir un large fossé entre les demandes gouvernementales et ce qui se passe véritablement dans les classes d'écoles. » (2008, p. 5)

### 8.1.1.7. Construction des variables

Cette phase de construction des variables permettra de les décliner en dimensions et indicateurs. Aussi, au regard des théories développées plus haut, nos variables d'étude se précisent ainsi :

Tableau 6 : Présentation des variables de l'étude en dimensions et en indicateurs

| <b>Variables</b>                            | <b>Dimensions</b>   | <b>Indicateurs</b>   |
|---|---|--|
| <b>Vision</b>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vision exprimée</li> <li>✓ Vision latente</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Textes officiels</li> <li>✓ Programmes scolaires</li> <li>✓ Structures d'accueil</li> </ul>   |
| <b>Education aux sciences</b>               |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Objet de l'enseignement</li> <li>✓ Pratiques pédagogiques</li> </ul>  |
| <b>Education relative à l'environnement</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Education dans l'environnement</li> <li>✓ Education à propos de l'environnement</li> <li>✓ Education pour l'environnement</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Objet de l'enseignement</li> <li>✓ Pratiques pédagogiques</li> <li>✓ Action individuelles</li> <li>✓ Action environnementale collective</li> </ul>  |
| <b>Représentations</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Connaissance</li> <li>✓ Sensibilité</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Environnement-problème</li> <li>✓ Environnement-ressource</li> <li>✓ Environnement-milieu de vie</li> <li>✓ Environnement-système</li> <li>✓ Environnement-projet</li> <li>✓ Emotion</li> <li>✓ Conscience</li> </ul> |

|                            |                                    |   |
|----------------------------|------------------------------------|---|
| <b>Pratiques</b>           | ✓ Ancrage                          | ✓ Pratiques pédagogiques                              |
|                            | ✓ Appropriation                    | ✓ Actions individuelles                               |
|                            |                                    | ✓ Action<br>environnementale<br>collective            |
| <b>Modèle éducationnel</b> | ✓ Perspectives<br>environnementale | ✓ Définition<br>environnement                         |
|                            | ✓ Perspective éducative            | ✓ Contenus éducatifs                                  |
|                            | ✓ Perspective<br>méthodologique    | ✓ Enseignant (structure<br>de déploiement)            |
|                            |                                    | ✓ Elève (structure<br>d'accueil et de<br>déploiement) |
|                            |                                    | ✓ Gouvernants<br>(déploiement de la<br>vision)        |

### ***8.1.2. Mode d'analyse des informations collectées***

La démarche d'analyse des informations a usé des approches compréhensive, comparative et dialectique.

#### ***8.1.2.1. L'approche compréhensive***

L'approche compréhensive (Grawitz, 2001, p. 405) a servi, à partir d'une analyse de contenu des documents recueillis au cours de cette recherche, des entretiens menés, d'investir en profondeur les informations essentielles relatives à la vision, aux représentations et aux pratiques d'éducation environnementale ayant cours à l'école primaire en Côte d'Ivoire.

#### ***8.1.2.2. L'approche comparative***

L'approche comparative (Grawitz, 2001, p. 419) quant à elle, fut utile dans la mise en rapport de la vision institutionnelle des gouvernants, aux représentations et pratiques des enseignants et élèves des écoles pilotes, au regard des écoles témoins. Ainsi, cette comparaison, eut lieu à partir d'écoles



ayant pratiquées ou non des programmes d'Education Environnementale. L'implication de cette comparaison sur l'adoption du comportement environnemental par l'élève fut donc révélée par la suite.

### ***8.1.2.3. L'approche dialectique***

Cette méthode (Grawitz, 2001, p. 441) contribua à renforcer considérablement notre analyse. Dans la mesure où elle a servi à faire ressortir la logique interne de la vision, des représentations, et pratiques d'éducation environnementale pouvant être instituée à l'école primaire ; mais également de la relation causale qui existe entre elles

### ***8.1.3. Mode d'intégration des approches disciplinaires***

L'interprétation des données recueillies s'est fondée avant tout sur notre position théorique c'est-à-dire sur l'approche socio-constructiviste de Robottom et Hart (1993). Aussi l'avons-nous enrichi par des théories extraites des champs disciplinaires de la psychologie environnementale, de la sociologie de l'environnement et de l'éducation.

#### ***8.1.3.1. Les approches disciplinaires***

##### ***8.1.3.1.1. L'approche de la psychologie environnementale***

Basée sur les travaux de Barker (1968), cette approche de la psychologie environnementale s'est fondée à travers les modèles de sites comportementaux. Par cette approche, Barker investit l'approche écologique de notre investigation.

Le modèle des sites comportementaux dont se servent nos interprétations à ce niveau permettent, de décrire des séquences comportementales, des mécanismes de régulation et de mettre en évidence la congruence entre le comportement, la structure organisationnelle, sociale ou le cas échéant, la non-congruence et les problèmes qui en découlent.

#### **8.1.3.1.2. *L'approche de la sociologie de l'environnement***

La sociologie de l'environnement est définie comme l'étude des relations entre les sociétés humaines et leurs environnements physiques ou plus simplement « interactions société-environnement » (Dunlap & Catton, 1979). De telles interactions incluent la manière dont l'homme influence son environnement, tout comme les conditions environnementales (souvent modifié par les conditions humaines) influencent les affaires humaines, par voie de conséquence la manière dont ses interactions sont socialement construites et activées.

#### **8.1.3.1.3. *L'approche éducative***

Au niveau de cette approche, c'est la pensée de Sauvé (2005), et celle de Tarin et Puyol (2006) sur le champ de l'Education Environnementale et le conditionnement pédagogique qui furent utilisés afin d'expliquer notre modèle éducationnel et prospectif d'Education Environnementale favorisant le comportement environnemental chez l'élève.

#### **8.1.4. *Intégration des approches***

Les approches sus-présentées ne sont pas utilisées indissociablement de notre position théorique qui conduit cette recherche. Elles la complètent à certains niveaux, et la renforcent à d'autres.

## Chapitre 2 : Cadre méthodologique

---

Le cadre méthodologique de cette étude se présente en six points : (I) le type de recherche, (II) le champ géographique de la recherche; (III) le champ sociologique, (IV) le choix de l'échantillon de la recherche, (V) les outils de l'enquête, (VI) le déroulement de l'enquête et les difficultés rencontrées.

### I. Type de recherche

Les partisans de l'approche quantitative soutiennent que la recherche dans le domaine des sciences sociales doit être objective, exempte de biais et généralisable dans tout contexte. Quant aux adeptes de l'approche qualitative (Lincoln & Guba, 1985), ils ont rejeté ce souhait d'objectiver de façon *sine qua non* la recherche en sciences sociales. Pour les adeptes de cette approche, l'objectivation et la généralisation dans les sciences sociales sont à la fois impossibles et non souhaitables. La recherche qualitative est plutôt caractérisée par l'importance accordée à l'induction, aux descriptions riches, etc. Ces deux positions, épistémologiquement contraires, ont souvent évoqué ce que Howe (1988) appelle la *thèse de l'incompatibilité* qui soutient que la recherche qualitative et la recherche quantitative, de même que les méthodes de collecte de données inhérentes à ces deux approches, ne pouvaient pas être alliées. L'idée de devoir choisir entre la recherche qualitative et la recherche quantitative a ainsi caractérisé la grande partie des recherches en sciences sociales du Développement pendant ces 15 dernières années. Pourquoi les sciences sociales de développement du Capital Humain devraient-elles épouser cette dichotomie

méthodologique qui ne semble pas prendre en compte la complexité de la réalité ? Pourquoi ne pas trouver un compromis entre ces deux *solitudes* méthodologiques ? Ainsi, en fonction de nos trois objectifs de recherche, il nous a semblé opportun de faire appel à une **méthodologie mixte de recherche** (la *Mixed-Methods Research* dans la littérature anglo-saxonne) où nous avons recueilli à la fois des données qualitatives et quantitatives. Il s'agit là de la suite naturelle et surtout pragmatique des méthodologies traditionnelles de nature quantitative *ou* qualitative. La méthodologie mixte permet en fait le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche. Cette approche mixte permet en effet d'emprunter à diverses méthodologies, qualitatives ou quantitatives, en fonction de nos objectifs de recherche. Avec les approches mixtes, il y a en quelque sorte un pluralisme méthodologique. En outre, la méthodologie mixte de recherche facilite la triangulation des résultats de recherche. En effet, Johnson et Onwuegbuzie (2004) font également remarquer que les méthodes mixtes engendrent souvent des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques.

## **II. Champ géographique de l'étude**

Au départ, cette étude avait été conçue dans le sens de couvrir tout le territoire Ivoirien. Mais très vite et au travers de l'expérience exploratoire, nous nous sommes rendus compte que tout ce qui est '*Education Environnementale*' était en phase pilote. La phase pilote d'un projet est la phase expérimentale en vue de saisir les variables qui sauront contribuer à asseoir durablement le projet final.

De plus, l'ensemble de ces projets pilotes s'est déroulé dans la ville d'Abidjan. Pour cette raison, nous avons concentré entièrement cette recherche à Abidjan.

Selon la tradition orale Ebrié rapportée dans le dictionnaire encyclopédique de la Côte d'Ivoire, le nom d'Abidjan, *Abijejan* à l'époque, serait né d'un quiproquo. La légende raconte qu'un vieil homme revenant de son champ, les bras chargés de branchages probablement destinés à la réfection du toit de sa case, rencontra sur son chemin un explorateur européen en perdition qui lui demanda le nom du village le plus proche. Le vieil homme ne parlant pas la langue de l'homme blanc crut comprendre que celui-ci demandait ce qu'il faisait en ces lieux. Terrorisé par cette rencontre inattendue, il s'enfuit en criant : « *n'tchan m'bidjan* », ce qui signifie en langue ébrié : « *je viens de couper des feuilles* ». L'homme blanc crut avoir eu la réponse à sa question et consigna consciencieusement sur son bloc-notes *Abidjan*. Ainsi fut baptisée la ville qui, le premier janvier 1934, devenait le chef-lieu de la colonie et le 4 décembre 1958, prenait le titre de Capitale de la république de Côte d'Ivoire après Grand-Bassam et Bingerville et avant Yamoussoukro.

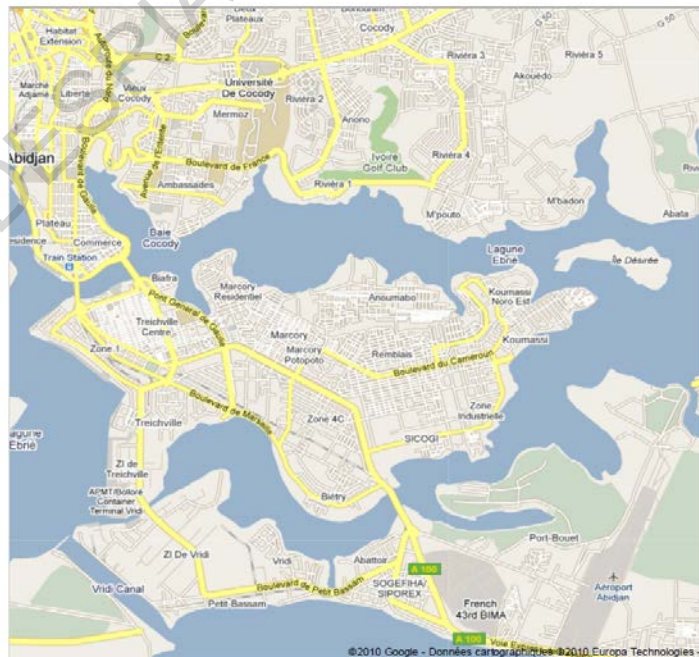


Figure 3 : Carte de la ville d'Abidjan (Côte d'Ivoire)-Lieu d'enquête

Le Ministère de l'éducation nationale, pour une meilleure organisation, comporte 19 sous-régions qui se précisent avec les Directions Régionales. Ces sous-régions sont dirigées par des directions régionales. Aussi la Région des Lagunes qui compte la ville d'Abidjan, comprend quatre Direction Régionale de l'éducation nationale connus sous le signe de DREN.

Abidjan est le lieu d'expérimentation des projets pilotes sur l'Education Environnementale mise en place en 2001 par le gouvernement ivoirien. Aussi, parmi les quatre Directions Régionales de l'Education Nationale (DREN) que comprend la ville d'Abidjan, avons-nous retenu la seule Direction Régionale de l'Education Nationale d'Abidjan 2 (DREN Abidjan-2) pour les besoins de l'enquête, du fait de sa forte implication dans l'exécution de ces projets pilotes au niveau du Ministère de l'Education Nationale. Quatre écoles ont alors été choisies et classées en deux groupes selon qu'elles soient école d'expérimentation (pilote) ou non (témoin). Le tableau 7 présente ces écoles avec leurs caractéristiques.

Les écoles expérimentales sont des écoles qui ont participé une fois au moins à un projet d'éducation environnementale impliquant le Ministère de l'Education Nationale. Les écoles témoins par contre, sont celles qui n'appliquent que le programme scolaire national traditionnel en cours dans les écoles primaires. Ces écoles nous ont été proposées par l'agent responsable du Service Environnement de la DREN 2. Aujourd'hui ce Service Environnement a été transmis au représentant de la Direction de l'Extra Scolaire et des Activités Cooperatives (DESAC) inséré au sein même de la DREN 2.

Tableau 7 : Présentation des Ecoles d'enquêtés

| IEP                | EPP            | Type         |
|--------------------|----------------|--------------|
| <b>Treichville</b> | Sicogi Arras 3 | Ecole pilote |
| <b>Vridi</b>       | Selmer Vridi   | Ecole pilote |
| <b>Marcory</b>     | Anoumabo 3     | Ecole témoin |
| <b>Koumassi 1</b>  | Lagune 1       | Ecole témoin |

Source : données d'enquête (2009)

### III. Champ sociologique de l'étude

L'enquête réalisée sur la problématique relative à l'Education Environnementale à l'école primaire a vu la contribution des entités suivantes:

- Du Ministère de l'Education (*Direction de la Pédagogie, DESAC*)
- des enseignants du primaire
- des élèves

#### 3.1. Le Ministère de l'éducation nationale

Le ministère de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire dispose de plusieurs directions qui ont en charge des fonctions bien déterminées. Cette étude a pris en compte trois de ses départements que sont la **Direction de la Pédagogie** qui abrite la coordination du projet EREAH- BV (Education Relative à l'Eau, Assainissement et à l'Hygiène Basée sur les Valeurs). Cette direction a pour objectif, la coordination des méthodes pédagogiques, leur évaluation et leur révision par l'introduction de nouveaux programmes à l'école primaire. C'est donc le centre névralgique du Ministère de l'Education Nationale ; **la Direction**

**Régionale de l'Extrascolaire** qui s'occupe des activités annexes à la formation courante dans les écoles primaires et secondaires ; la **Direction Régionale de l'éducation nationale** quant à elle, est la forme décentralisée du ministère de l'éducation nationale. Elle est la représentation du MEN et applique, à cet effet, directement toutes ces décisions auprès des inspections de l'enseignement primaire. Les DREN sont donc considérées comme les centres opérationnels du Ministère de l'Education Nationale.

### ***3.2. Les enseignants du primaire (les instituteurs)***

L'enseignant est défini par le lexique des sciences sociales (Grawitz, 2004) comme l'entité humaine dans le cadre formel ou informel chargé de la transmission de connaissances théoriques, culturelles en liaison étroite avec le type de culture d'une société. En somme, l'enseignant au primaire est celui qui est investi, depuis le Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP), de la formation de l'apprenant qu'est l'élève. Aussi sa représentation de l'objet qu'il enseigne, influence soit positivement ou négativement l'appropriation de cet objet par l'élève. C'est pourquoi sa représentation et son mode d'enseignement sont considérés dans cette étude.

### ***3.3. Les élèves***

En Côte d'Ivoire, l'âge pour l'accès à l'école primaire est de 7 ans. Trop jeunes, pour s'exprimer sur des questions qui touchent au cognitif, nous avons trouvé utiles de n'utiliser que des élèves des classes des Cycles Moyens (CM). Cette intervention à ce niveau se justifie par la capacité de ces élèves de pouvoir s'exprimer et s'expliquer clairement sur, leurs motivations à l'adoption d'un



comportement environnemental. C'est pourquoi à ce niveau, les représentations de l'environnement et les facteurs motivant l'adoption du comportement environnemental ont été exposés à travers cette recherche. Ces représentations sont divergentes et sont basées, dans la plupart des cas, sur les antécédents culturels des enfants. C'est en fait ce qui fait toute la particularité de cette étude, puisqu'elle construit un modèle qui prend en compte ces représentations culturelles.

#### IV. Choix de l'échantillon de recherche

Notre échantillon est constitué à partir de l'ensemble des acteurs impliqués dans l'école primaire en Côte d'Ivoire. Pour cette étude, nous considérons trois catégories de population. Ces catégories sont fondées sur le système (administrateur, enseignant ou élève).

##### 4.1. Unité d'enquête 1 : les administrateurs

Les individus rencontrés pour cette catégorie sont les personnes ressources du Ministère de l'Education Nationale, dont une de la Direction de la Pédagogie et une autre de la Direction de l'Extra Scolaire et des Activités Coopératives (DESAC) de la Direction Régionale Abidjan 2.

Tableau 8 : Echantillon des enquêtés institutionnels-Unité d'enquête 1

| Institution   | Nombre Enquêtés |
|---|-----------------|
| Direction de la Pédagogie   | 2               |
| Direction de l'Extrascolaire et des Activités Coopératives (DESAC)/DREN 2 | 1               |
| <b>Total</b>  | <b>3</b>        |

$$NT_A = 3 \text{ administrateurs}$$

$NT_A$  = taille de l'échantillon de l'unité d'enquête 1

Le nombre d'enquêtés de l'unité d'enquête 1 est  $NT_A = 3$

#### 4.2. Unité d'enquête 2 : les enseignants

Dans les écoles, nous nous sommes intéressés aux enseignants des classes de CM1 et CM2. Sur les quatre établissements étudiés, huit enseignants ont été interrogés. Le type d'échantillonnage adopté est le même que celui de l'*unité d'enquête 1* c'est-à-dire **l'échantillonnage accidentel**.

Tableau 9 : Echantillon des enseignants-Unité d'enquête 2

| Ecole    | CLASSES |     | TOTAL |
|----------|---------|-----|-------|
|          | CM2     | CM1 |       |
| ARRAS 3  | 1       | 1   | 2     |
| SELMER   | 1       | 1   | 2     |
| ANOUMABO | 1       | 1   | 2     |
| LAGUNE 1 | 1       | 1   | 2     |
| Total    | 4       | 4   | 8     |

Source : Données d'enquêtes (2009)

La taille de l'échantillon des enseignants ayant participé aux entretiens est

$$N_{Te} = 8 \text{ enseignants}$$

#### 4.3. Unité d'enquête 3 : les élèves

Le type d'échantillonnage adopté pour l'unité d'enquête *élève* est un **sondage aléatoire simple**, extrait de la série des échantillonnages probabilistes. En effet, chaque élève rencontré, dans chaque classe, avait la même probabilité d'être tiré au sort au fin de l'enquête.

Dans l'échantillonnage aléatoire simple (Gauthier, 2003), la technique est basée sur deux principes : le premier accorde à chaque individu, une chance connue et non nulle d'être choisi, mais une chance égale ; le second met la nécessité que toute combinaison possible N éléments (N : taille de la population) doit avoir la

même probabilité de selection, ce qui revient à dire que le tirage d'un élément doit être indépendant du tirage de n'importe quel autre élément appartenant à la population.

Partant de l'effectif global des élèves qui nous a été fourni dans chaque établissement, un taux ( $T_i$ ) de sondage a été conçu afin de savoir combien d'élèves devaient renseigner les questionnaires.

*Taux de sondage :*

$$T_i = (n_i / N)$$

Avec  $T_i$  : le taux de sondage

$n_i$  : population moyenne par classe

$N$  : taille de la population

$i$  : la classe concernée

Au final, en prenant en compte le taux de sondage pour chaque classe,  $T_i = 0,35$ .

Nous avons retenu l'échantillon, exposé au tableau 10.

Tableau 10 : Echantillon des Elèves enquêtés-Unité d'enquête 3

| <b>CM1</b>           | <b>Arras 3</b> | <b>Selmer</b> | <b>Anoumabo</b> | <b>Lagune 1</b> | <b>Taille Total par niveau</b> |
|----------------------|----------------|---------------|-----------------|-----------------|--------------------------------|
| <b>PART</b>          | OUI            | OUI           | NON             | NON             |                                |
| <b>EFFECT</b>        | 65             | 58            | 32              | 62              |                                |
| <b>Taille_t_0,35</b> | 22,75          | 20,3          | 11,2            | 21,7            |                                |
| <b>Taille_Ech</b>    | 23             | 21            | 12              | 22              | <b>78</b>                      |
| <b>CM2</b>           | <b>Arras</b>   | <b>Selmer</b> | <b>Anoumabo</b> | <b>Lagune 1</b> |                                |
| <b>PART</b>          | OUI            | OUI           | NON             | NON             |                                |
| <b>EFFECT</b>        | 59             | 45            | 48              | 67              |                                |

|                      |       |       |      |       |                                |
|----------------------|-------|-------|------|-------|--------------------------------|
| <b>Taille_t_0,35</b> | 20,65 | 15,75 | 16,8 | 23,45 |                                |
| <b>Taille_Ech</b>    | 21    | 16    | 17   | 24    | <b>78</b>                      |
|                      |       |       |      |       | <b>Taille de l'échantillon</b> |
|                      |       |       |      |       | <b>156</b>                     |

Source : données d'enquête (2009)

La taille de l'échantillonnage pour l'unité d'enquête élève devant renseigner le questionnaire distribué est  $NT_1 = 156$  élèves

Cette même démarche a été utilisée pour construire l'échantillon de l'unité d'enquête devant participer à l'entretien de groupe (focus group). C'est également le lieu de rappeler que l'objectif principal de ce guide d'entretien fut de mieux apprécier les représentations des élèves relatives à l'environnement.

Ainsi, 24 élèves par classe ont participé au focus group.

Tableau 11 : Répartition des élèves par Focus Group

| IEP                | EPP            | Classe |         |       |        |         |       | Total      |
|--------------------|----------------|--------|---------|-------|--------|---------|-------|------------|
|                    |                | CM1    |         |       | CM2    |         |       |            |
|                    |                | Filles | Garçons | Mixte | Filles | Garçons | Mixte |            |
| <b>Treichville</b> | Sicogi Arras 3 | 8      | 8       | 8     | 8      | 8       | 8     | 48         |
| <b>Marcory</b>     | Anoumabo 3     | 8      | 8       | 8     | 8      | 8       | 8     | 48         |
| <b>Vridi</b>       | Selmer Vridi   | 8      | 8       | 8     | 8      | 8       | 8     | 48         |
| <b>Koumassi 1</b>  | Lagune 1       | 8      | 8       | 8     | 8      | 8       | 8     | 48         |
| <b>Total</b>       |                | 32     | 32      | 32    | 32     | 32      | 32    | <b>192</b> |

Source : Données d'enquête (2009)

Au final, l'échantillon des élèves devant participer au focus group est  $NT_2 = 192$ .

Par ailleurs, la technique du sans remise a été utilisé afin de ne pas utiliser les mêmes élèves dans l'administration du questionnaire et ceux participant aux focus group.

En somme, le nombre d'élèves interrogés pour cette étude est :

$$NT = NT1 + NT2$$

$$NT = 158 + 192$$

$$NT = 350 \text{ élèves}$$

L'échantillon global EG pour l'ensemble de cette recherche est :

$$EG = NTa + NTe + NT$$

$$EG = 3 + 8 + 350$$

Soit **EG = 361 Individus**

## **V. Outils d'enquête**

Nous avons eu recours à des outils de l'enquête quantitative et qualitative. Ainsi, pour la collecte des données qualitatives, nous avons réalisé des entretiens et des focus group à l'aide de guides d'entretien et procédé à des observations directe avec une grille. Les données quantitatives ont été recueillies à partir d'un questionnaire.

### **5.1. Le recueil des données existantes**

#### **5.1.1. Les données documentaires**

L'analyse documentaire des données existantes dans laquelle s'inscrivent les données documentaires est avant tout basée sur la recherche de source et de technique.

##### **5.1.1.1. Les sources**

Les sources à partir desquelles ont été extraits nos différents documents sont de deux types : les documents officiels et les documents privés.

Des documents officiels, nous pouvons citer l'ensemble des textes de lois, et autres documents programmes du Ministère de l'éducation nationale et les statistiques de la DREN 2 sur les écoles, les notes de services et des circulaires du ministère de l'éducation nationale, mais surtout les documents privés, projets de l'ONG Ivoire Développement Durable qui ont servi à guider nos travaux et à comprendre la vision de cette organisation dans la conception de l'éducation environnementale.

#### ***5.1.1.2. Techniques d'analyse des documents***

La technique qui a permis l'analyse des documents est celle de la conception d'une grille de lecture afin de retrouver au sein de ces documents, les éléments utiles à notre recherche.

L'étape de la grille de lecture a été conçue en s'inspirant du modèle développé par Quivy (1995).

Nous avons donc placé sur une feuille par documents, divisé en deux parties, l'idée centrale de chaque paragraphe avec de l'autre côté les mots clés qui devaient servir à l'analyse de contenu. Cette construction a permis de rechercher, de retrouver, de transcrire ces documents et les introduire pour une analyse thématique dans le logiciel Sphinx Lexica.

### **5.1.2. Le guide d'entretien**

Dans le cadre de l'enquête qualitative, nous avons réalisé des entretiens individuels avec les responsables chargés des questions d'environnement à la DREN 2, à la DESAC et à la Direction de la pédagogie avec les enseignants des classes de CM1 et CM2.

Nous avons également réalisé des focus group avec les élèves des classes de CM1 et CM2. Dans chaque école, nous avons réalisé six focus group trois focus group destinés aux élèves de CM1 et trois autres aux élèves de CM2. Ces focus group comprennent un groupe homogène de fille et de garçon et un groupe hétérogène. Il est important de rappeler que ce guide d'entretien s'inspire des travaux de Hajtaieb El Aoud (2008)

#### **✓ *Modèle de Hajtaieb El Aoud***

Dans ce modèle de guide de Hajtaieb El Aoud, quatre sous-thèmes ont été développés :

Sous-thème 1 : les connaissances de l'environnement

Sous-thème 2 : les sensibilités à l'environnement

Sous-thème 3 : les comportements écologiques

Sous-thème 4 : la socialisation de l'enfant en matière d'environnement

#### **5.1.2.1. Le guide d'entretien adressé aux administrateurs**

Le guide d'entretien qui fut utilisé, dans ce cadre précis, suit trois sous-thématiques essentielles :

Sous-thème 1 : connaissances de l'environnement

- Définition de l'environnement

- Source de l'information

Sous-thème 2 : vision de l'éducation environnementale dans le programme scolaire

- Manuels scolaires
- Formations des enseignants
- Mesures pédagogiques
- Partenariat

Sous-thème 3 : perspectives

- Mesures pour le changement

Ces différentes thématiques sont ici indiquées avec leurs indicateurs respectifs. Ces différents indicateurs ont été utilisés comme unité d'analyse de contenu qui a suivi le recueil des données.

#### ***5.1.2.2. Le guide entretien avec les enseignants***

Le guide, qui a été utilisé lors des entretiens avec les enseignants, est sensiblement identique à celui utilisé au cours de l'entretien avec les administrateurs.

Le guide d'entretien suit trois thématiques essentielles :

Sous-thème 1 : connaissances de l'environnement

- Définition de l'environnement
- Source de l'information

Sous-thème 2 : appréciation de l'éducation environnementale dans le programme scolaire



- Manuels scolaires
- Formations des enseignants
- Mesures pédagogiques
- Partenariat

Sous-thème 3 : perspectives

- Mesures pour le changement

### **5.1.2.3. Le guide d'entretien aux élèves**

Dans l'ensemble, le guide d'entretien aux élèves des quatre écoles enquêtés respecte les quatre thématiques de Hajtaieb El Aoud (2008) à savoir :

Sous-thème 1 : les connaissances de l'environnement

Sous-thème 2 : les sensibilités à l'environnement

Sous-thème 3 : les comportements écologiques

Sous-thème 4 : la socialisation de l'enfant en matière d'environnement

Aussi avons-nous développés des indicateurs ou unités d'analyse basé sur les finalités de chaque thématique du guide d'entretien. Au final, ces sous thématiques ont été précisées avec des indicateurs suivants :

Sous-thème 1 : les connaissances de l'environnement

- Définition de l'environnement
- Source de l'information

Sous-thème 2 : les sensibilités à l'environnement

- Appréciation de l'environnement
- Emotion

Sous-thème 3 : les comportements écologiques

- Action seul

- Action en groupe

Sous-thème 4 : la socialisation de l'enfant en matière d'environnement

- Source de socialisation

### ***5.1.3. La grille d'observation***

Historiquement, la méthode de l'observation directe dans l'étude des situations sociales a été développée par l'anthropologie pour déchiffrer la culture et les routines sociales de communautés, sur lesquelles, on ne possédait pas de connaissances systématiques (Gauthier, 2003, p. 225).

Dans le cadre de cette étude, trois grilles ont permis d'observer l'environnement physique des écoles visitées, un enseignement supposé intégrer des dimensions de l'éducation à l'environnement selon les enseignants et les comportements liés à l'hygiène des classes dans une situation de distribution de friandises.

#### ***5.1.3.1. Observation directe des établissements et des classes***

L'observation directe des établissements s'est opérée suivant des unités d'analyse que nous avons répertoriée dans cinq sous-thématiques :

- Présentation de l'école
- Propriété de l'école
- Entretien des points d'eau
- Entretien du marché scolaire
- Equipe d'encadrement

Ces unités d'analyse s'inspirent du modèle utilisée par la DREN 2 Abidjan dans le cadre du projet de Salubrité (MEN, 2008) et qui a conduit à une comparaison

concurrentielle des écoles de ladite DREN. Elle trouve donc toute son importance dans sa validité scientifique et institutionnelle (Communauté de l'Education Nationale).

### **5.1.3.2. Observation directe des enseignements en classe**

A la suite de l'observation directe de l'environnement de l'école, a suivi l'observation directe des classes. Cette observation s'est faite pendant que les cours avaient lieu dans les différentes classes. C'est donc dans une situation de réalité que s'est déroulé cet exercice.

Les unités d'analyse sur lesquels ont reposé nos différentes observations se présentent comme suit :

- Titre de la séance
- Points abordés relatifs à l'environnement
- Instruments pédagogiques
- Méthodes pédagogiques
- Modes d'évaluation des connaissances

### **5.1.3.3. Observations et mesure des attitudes des élèves**

Ces séries d'observations se sont achevées par l'examen des attitudes des élèves suite à une distribution de bonbons dans la classe. La finalité de cette observation était d'identifier le niveau de conscience environnementale des élèves après des cours censés véhiculer des valeurs environnementales. Le mode de distribution fut le même dans toutes les classes qui ont servi à l'expérimentation. Il est également important de rappeler que cette distribution de friandises ne s'est pas effectuée immédiatement après un cours. Cette précaution a été prise pour ne pas influencer la capacité de décision des élèves.

En définitive, les friandises ont été distribuées à tous les élèves des classes observées en vue de mesurer le niveau d'attitudes face à la gestion des emballages des bonbons.

Les unités de mesure qui nous ont servi de support furent basées sur 'le nombre' :

- emballages dans la poubelle de la classe
- emballages hors de la poubelle, dans la classe
- emballages dans la cour de l'école
- emballages devant la classe
- emballages non retrouvés

#### ***5.1.4. Le questionnaire distribué***

Dans le cadre de l'enquête quantitative, le questionnaire de Sauvé (2000) revu et adapté aux réalités locales a été administré aux élèves des classes de CM1 et CM2. Pour l'administration, ce questionnaire a été scindé en trois sous questionnaires comprenant chacun 30 questions. Trois passages ont été nécessaires pour l'administration de ce questionnaire. Les rubriques du questionnaire renseignent sur :

- ✓ la connaissance de l'environnement,
- ✓ les actions envers l'environnement,
- ✓ la sensibilité à l'environnement,
- ✓ les sources d'informations des élèves,
- ✓ Le lien entre l'école et la famille dans l'action environnementale.

Ce questionnaire distribué aux 156 élèves de l'enquête quantitative vient compléter et vérifier les données recueillies lors de l'enquête qualitative. Dans un sens, son utilité réside dans le niveau de modélisation des facteurs décelés et influençant soit négativement, soit positivement le comportement

environnemental de l'élève et surtout les facteurs internes à l'école favorables à la socialisation écologique des élèves.

## **VI. Technique d'analyse des données recueillies**

L'analyse des données recueillies au cours de cette étude fut essentiellement basée sur la technique de l'analyse de contenu et du traitement statistique sous logiciel à des fins de modélisation.

### **6.1. L'analyse de contenu**

Selon L'Écuyer (1990), l'analyse de contenu est une « *méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification* » (L'Écuyer, 1990, p. 9).

L'analyse de contenu a permis de traiter les données qualitatives issues des entretiens mais surtout des informations recueillies lors de la recherche documentaire. Cette technique consiste à rechercher les informations, dégager le sens ou les sens de ce qui est dit, formuler, classer tout ce que contient le discours en faisant des regroupements, des synthèses.

Elle concerne aussi bien l'analyse des entretiens en profondeur, semi directifs, et l'analyse des groupes de discussion que le "traitement" des questions ouvertes pour une codification rigoureuse. Elle concerne également l'analyse de documents et communications.

Pour une analyse de contenu, on considère toujours deux aspects :

- le signifiant (vocabulaire employé ou la langue comme telle) ;
- le signifié (sens du vocabulaire employé à travers un vécu et un ressenti).

Omar Aktouf (1987) présente six types d'analyse de contenu : analyse-exploration, analyse-vérification, analyse-qualitative, analyse-quantitative, analyse-directe et l'analyse-indirecte.

Dans cette recherche, nous avons privilégié une approche de type « analyse de contenu-exploration et analyse de contenu-vérification ».

En effet, comme son nom l'indique, dans l'analyse de contenu d'exploration (Aktouf, 1987, p. 113), il s'agit d'explorer un domaine, des possibilités, rechercher des hypothèses et des orientations. On a eu recours à ce premier type dans l'étude des voies de recherches que peuvent suggérer des interviews préliminaires sur un échantillon réduit d'une population-cible. Nous nous sommes servis des résultats de cette analyse pour construire des questionnaires plus réalistes, moins entachés de distorsions personnelles et plus près des dimensions concrètes du problème étudié, de la population d'enquête. Par contre, l'analyse de contenu de vérification (Aktouf, 1987, p. 113) a permis de vérifier le réalisme, le bien-fondé, le degré de validité des hypothèses déjà arrêtées. Ce type d'analyse de contenu a servi à renforcer nos objectifs de recherche préétablis.

Yin, cité par Landry (1990), propose trois modèles d'analyse et d'interprétation des données qualitatives, il s'agit du modèle d'appariement, le modèle itératif et du modèle historique. Dans le cadre de cette étude, nous utilisons le modèle itératif qui permet, au chercheur de construire au fur et à mesure, une explication du phénomène étudié comme identifié par Fallery et Rodhain (2007) à travers le tableau 12.

Tableau 12 : Les facteurs de choix d'un type d'analyse de données textuelles

|  | <b>Analyses Lexicales</b>                  | <b>Analyses Linguistiques</b> | <b>Analyses Cognitives</b> | <b>Analyses Thématiques</b>    |
|--|--|-------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| <b>Cadre Méthodologique</b>            | - exploratoire<br>- modèle                 | - exploratoire                | - exploratoire             | - exploratoire<br>- modèle     |
| <b>Implication du chercheur</b>        | - Faible                                   | - Forte<br>- Faible           | - Forte                    | - Forte                        |
| <b>Axe temporel</b>                    | - instantané<br>- longitudinal             | - instantané                  | - instantané               | - instantané<br>- longitudinal |
| <b>Objet d'analyse</b>                 | - un groupe                                | - un individu                 | - une situation            | - un projet                    |
| <b>Taille du corpus</b>                | - importante                               | - limitée                     | - limitée                  | - importante                   |
| <b>Lisibilité Corpus</b>               | - forte                                    | - forte                       | - faible                   | - faible                       |
| <b>Homogénéité Corpus</b>              | - faible                                   | - forte                       | - forte                    | - faible                       |
| <b>Structuration langage</b>           | - faible                                   | - faible                      |                            | - forte                        |
| <b>Moment de l'analyse statistique</b> | - découverte ex-ante<br>- contrôle ex-post | - ex-ante                     | - ex-post                  | - ex-post                      |

Source : (Fallery & Rodhain, 2007)

Notre analyse des données qualitatives (analyse de contenu) s'est également inspiré des démarches proposées par L'Écuyer (1990) et Huberman et Miles (2003).

Tableau 13 : Modèle général des étapes de l'analyse de contenu (adapté de L'écuyer, 1990)

| <b>Etape</b> | <b>Caractéristiques</b>   |
|--------------|---|
| I            | Lecture des données recueillies                                     |
| II           | Définition des catégories de classification des données recueillies |
| III          | Processus de catégorisation des données recueillies                 |
| IV           | Quantification et traitement statistique des données                |
| V            | Description scientifique des cas étudiés                            |
| VI           | Interprétation des résultats décrits à l'étape V                    |

## **6.2. Analyse quantitative (statistique) des données qualitatives**

Les analyses qualitatives ont été effectuées à l'aide du logiciel *Sphinx Plus Version 4.5* abondamment utilisé dans l'analyse de données qualitatives en recherche. Il s'agit alors d'organiser automatiquement les contenus, d'extraire de l'information à partir d'un magma hétérogène de textes peu structurés.

### 6.3. Contribution du logiciel Sphinx Plus Version 5

Les données quantitatives ont été traitées avec ce logiciel puis des statistiques ont été produites à partir des réponses enregistrées à des fins d'analyse.

Ce logiciel a également servi à traiter les données qualitatives et a été d'un grand secours dans la modélisation en vue de la construction du modèle éducationnel.

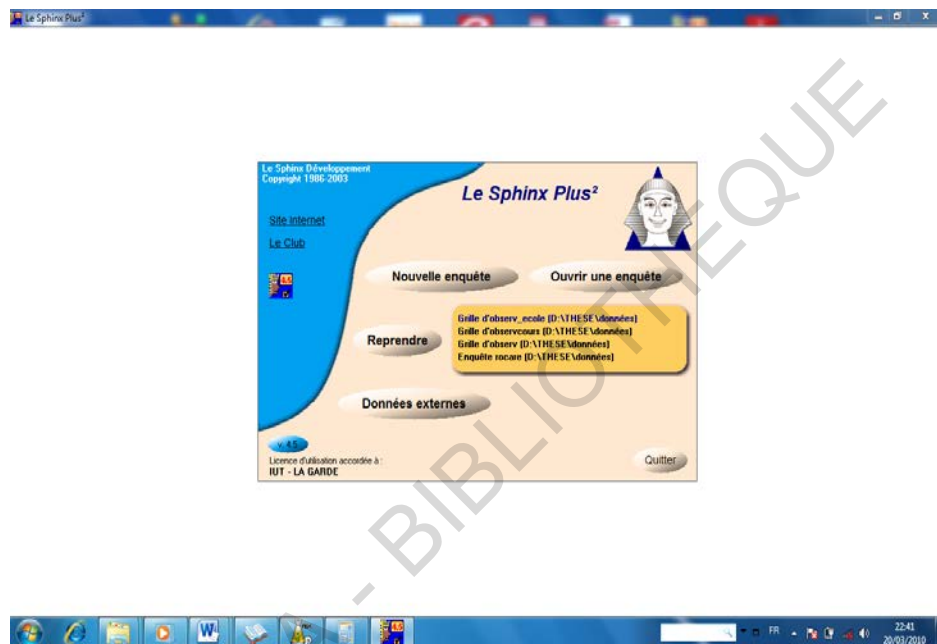


Figure 4 : Capture d'écran du Logiciel Sphinx de traitement statistique de données qualitatives (Version 4.5)

## VII. DEROULEMENT DE LA RECHERCHE ET DIFFICULTÉS RENCONTREES

Le déroulement de l'enquête s'est effectué à travers différentes étapes que sont la pré-enquête, le pré-test, l'enquête de terrain et le dépouillement.



## **7.1. La pré-enquête**

La pré-enquête fut la période à partir de laquelle l'on a construit l'information relative à notre recherche. Ainsi, ce fut le moment de regrouper les informations suivant le type de support et le lieu de recherche. Cette étape fut au démarrage de la recherche dès le 1<sup>er</sup> janvier 2008. Nous avons donc recensé les écrits et les monographies et autres textes relatifs à l'environnement et à l'éducation en Côte d'Ivoire. Ces travaux ont duré une vingtaine de jours. La recherche documentaire avait pour objectif l'enregistrement d'un maximum de documents relatifs à l'Education Environnementale. Cette recherche s'est faite soit au travers de l'internet, en bibliothèques, dans des institutions, dans des revues spécialisées ou auprès des personnes ressources.

### **7.1.1. Les sources d'information**

Plusieurs sites ou outils ont servi à construire l'information de cette recherche. La recherche d'une vérité scientifique nous a souvent conduits à vouloir vérifier une même information sur plusieurs sites au travers de différents instruments, soit par questionnaire auprès de chercheurs seniors ou spécialistes des sciences sociales du développement. La triangulation de l'information fut donc le premier instrument de validation des données recueillies dans la recherche documentaire.

#### **7.1.1.1. Les sites internet**

La recherche internet au départ s'est effectuée au travers de moteurs de recherche que sont Google et Yahoo. Mais lorsque sont apparus certains sites de spécialités que sont [www.refere.uqam.ca](http://www.refere.uqam.ca) et [www.planetere.org](http://www.planetere.org), nous avons affiné nos recherches au travers des liens intersites que nous proposaient ces

deux premiers. Ainsi, nous avons pu répertorier et visiter davantage de sites sur l'Éducation Relative l'Environnement, entre autres :

- Agenda 21 : Social Issues. Les politiques éducatives sur le plan international, pays par pays. <http://www.un.org/esa/agenda21/natlinfo/agenda21/issue/social.htm#edu>
- Nations Unies : Education et conscience. Les textes de référence en matière d'EEDD des Nations Unies y sont présentés. <http://www.un.org/esa/sustdev/sdissues/education/edu.htm>
- UNESCO : Education pour le développement durable. Présentation des textes de référence en matière d'EEDD de l'UNESCO. [http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL\\_ID=27234&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Les ressources de la Charte de la Terre : elles rassemblent les matériaux éducatifs qui ont été développés dans le monde en utilisant la Charte de la terre comme cadre de référence. Ces ressources ont été classifiées par catégorie éducative. [http://www.earthcharter.org/innerpg.cfm?id\\_page=80](http://www.earthcharter.org/innerpg.cfm?id_page=80)
- Ministère français de l'écologie et du développement durable : Présentation de l'actualité sur le développement durable. <http://www1.environnement.gouv.fr/sommaire.php3>
- Réseau école et nature : École et Nature est un réseau français rassemblant un grand nombre d'acteurs de l'éducation à l'environnement : des éducateurs (enseignants, animateurs, instituteurs...), des porteurs de projets, des responsables de structures d'éducation... <http://www.ecole-et-nature.org/accueil.html>
- EduClic : Le portail « EduClic » a été conçu pour répondre aux besoins des professionnels de l'éducation. Il rassemble un ensemble de sites internet français, sélectionnés pour leur contenu lié au domaine éducatif : sites institutionnels, académiques, culturels, scientifiques, associations d'enseignants... <http://www.educlic.education.fr/Plan.asp?Noeud=85>
- Eduquer au développement durable : Nathan présente son magazine et des ressources pédagogiques. <http://www.eduquer-au-developpement-durable.com/index2.html>
- Les annuaires internationaux des chercheurs et des documents de référence en EEDD

### **7.1.1.2. Les bibliothèques**

L'ensemble des bibliothèques que nous avons visitées durant cette recherche sont celle de la bibliothèque de l'Institut d'Ethnologie et de Sociologie (IES) de l'Université de Cocody et la bibliothèque du Centre Culturel Français. Moins spécialisée que la première, la bibliothèque est plus généraliste et n'octroie pas la possibilité de retrouver suffisamment de travaux scientifiques en Sciences Sociales tout comme la bibliothèque de l'IES, la bibliothèque de la Banque Mondiale et la Bibliothèque du Ministère de l'Environnement que nous avons pu également visités.

### **7.1.1.3. Les revues spécialisées**

Les revues spécialisées ont dans la plupart des cas fondées notre recherche en Education Environnementale. Ces revues scientifiques ont été choisies soit à cause de la thématique abordée ou du fait de la qualité du travail scientifique en rapport avec l'actualité ivoirienne ou avec le champ de l'Education Environnementale.

Parmi ces revues, nous avons longuement approfondies la lecture sur ceux-ci :

- **APPLIED ENVIRONMENTAL EDUCATION AND COMMUNICATION** – Cette revue (États-Unis) traite des thématiques relatives à la communication environnementale, qu'il s'agisse d'éducation, de marketing social, de journalisme, ou de développement durable. Elle essaie de faire le lien entre la recherche et sa vulgarisation auprès des décideurs ou des citoyens afin d'aider à la résolution de problèmes écologiques réels ;
- **AUSTRALIAN JOURNAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION** – Cette revue de l'Association australienne pour l'éducation environnementale s'intéresse aux stratégies éducatives favorisant la prise de conscience, la compréhension et les actions en faveur d'une égalité environnementale et sociale ;
- **CANADIAN JOURNAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION** – Cette revue porte sur les recherches et les pratiques pédagogiques en éducation environnementale. Elle s'adresse aux chercheurs, aux étudiants et aux praticiens ;

- **ÉDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT : REGARDS – RECHERCHES – REFLEXIONS** – Cette revue francophone (Belgique, Canada) est dédiée à la recherche en éducation relative à l'environnement. Elle se présente à la croisée de la recherche et de l'intervention dans un processus d'apports mutuels de la théorie et de la pratique ;
- **ENVIRONMENTAL EDUCATION RESEARCH** – Cette revue internationale (Royaume-Uni) porte sur la recherche environnementale dans tous ses aspects. Il s'adresse principalement aux chercheurs et aux étudiants ;
- **INTERNATIONAL RESEARCH IN GEOGRAPHICAL AND ENVIRONMENTAL EDUCATION** - Cette revue (Australie) présente des travaux de recherche en éducation géographique et environnementale sur le plan international. Elle s'adresse aux chercheurs, aux étudiants et aux praticiens du domaine ;
- **JOURNAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION** – Cette revue (États-Unis) porte principalement sur l'évaluation des programmes d'études du primaire au supérieur, sur les théories et les pratiques en éducation environnementale. Elle s'adresse notamment aux décideurs et aux praticiens ;
- **TOPICOS EN EDUCACION AMBIENTAL** – Cette revue (Mexique-Espagne) présente les recherches, les expériences et les évaluations en éducation environnementale, principalement dans le monde hispanique ;
- **VERTIGO**, la revue des sciences de l'environnement (Revue électronique) ;
- **LA REVUE DES SCIENCES SOCIALES** édité par le GIDIS ;
- **GEOTROPE** – édité par le Département de Géographie (U- Cocody) ;
- **N'YANSA PO-** édité par le Département d'Anthropologie (U-cocody) ;
- **JERARE-** édité par le réseau ROCARE.

#### **7.1.1.4. Les personnes ressources**

Les personnes ressources qui ont contribué à la production de cette thèse sont du domaine des sciences de l'environnement ou des sciences de l'éducation. Ainsi, deux personnes ressources de l'éducation de l'Université de Rimouski au Canada et une autre de l'Université de Montréal nous ont apporté leur concours. Egalement, deux autres institutions locales que sont le Centre Suisse de Recherche Scientifique et l'Institut de Recherche et Développement ont conforté et précisé nos hypothèses.

## **7.2. La préparation du questionnaire**

Pour les besoins de précision de notre question de recherche, nous avons développé un questionnaire en vue de vérifier nos appréhensions et de construire des hypothèses qui pourraient être examinées scientifiquement.

### **7.2.1. Le pré-enquête**

Après la validation du questionnaire par notre directeur de recherche, nous avons choisi des sites qui avaient les mêmes caractéristiques que ceux qui allaient servir de cadre à l'enquête pour cette étude afin de tester le questionnaire.

#### **7.2.1.1. Sites et Acteurs impliqués**

Nous avons reparti les acteurs et les sites liés à notre pré-enquête suivant leur rapport ou non à l'éducation environnementale. En effet, deux types de sites ont été étudiés dans cette exploration : d'abord, il s'est agi de trouver des lieux où s'étaient exécutés des projets d'éducation environnementale et d'autres où il n'y a n'en avaient pas eu du tout. Ce dernier type obéît exclusivement au programme national. Nous avons donc retenu sur recommandation d'un expert du Centre Suisse de Recherche Scientifique, l'école Orstom 2 d'Adiopodoumé de la Commune de Yopougon qui avait participé en 2003 à un projet d'éducation environnementale sur la préservation de la forêt aux alentours de l'école. Par la suite, nous avons retenu, l'école Bassam 3 de la commune de Grand-Bassam, qui avait participé à un programme d'éducation environnementale sur la gestion de l'eau dans les latrines scolaires en 2005.

A côté, de ces deux écoles ayant fait une expérience d'ERE, nous avons utilisé deux établissements qui n'avaient jamais participé à des projets d'éducation

environnementale. Pour cela, notre choix s'est porté sur l'école Biabou 1 situé dans la commune d'Abobo et les établissements de Yaou 1 et 2 dans la commune de Bonoua.

Les acteurs de l'école que nous avons rencontrés étaient composés de directeurs d'école, de maîtres d'élèves, de parents d'élèves et d'élèves. A ces acteurs, nous avons soumis des questionnaires.

#### ***7.2.1.2. De la conception des questionnaires du pré-test***

Des questionnaires ont été produits par nos soins et administrés dans les différentes écoles suscitées. En effet, compte tenu de la divergence d'intérêts et de la fonction qui est assignée à chacun des individus rencontrés, nous avons jugé bon d'administrer quatre types de questionnaire distinctement aux directeurs et inspecteurs, aux enseignants, aux élèves et aux parents d'élèves.

Le questionnaire administré aux directeurs et aux inspecteurs mettaient davantage l'accent sur la mise en place de la vision en matière d'éducation environnementale dans les écoles primaires et comment les inspectorats pourraient aider les établissements à l'assumer.

Au niveau des enseignants, c'est la définition du concept d'Environnement et de l'Education Environnementale qui a été surtout mis en avant dans leur questionnaire. Avec ce groupe d'acteurs, des informations sur l'approche pédagogique en matière d'enseignement des valeurs environnementales ont également été recherchées.

Les questionnaires administrés aux élèves, mettaient eux l'accent sur la définition de l'environnement et les facteurs qui, chez eux, devraient favoriser l'adoption du comportement environnemental.

Enfin, les parents, eux dans le questionnaire qui leur a été administré, devaient renseigner sur leurs rapports avec les écoles de leurs enfants dans le cadre de l'Education Environnementale.

### ***7.2.1.3. Du déroulement de la pré-enquête et des difficultés rencontrées***

La pré-enquête s'est déroulée du 1<sup>er</sup> mars au 30 avril 2009, soit pendant deux mois.

Après avoir conçu les questionnaires, nous avons choisi les établissements suivant les différentes justifications données plus haut.

Le choix des établissements effectué, nous nous sommes renseignés auprès du ministère sur l'adresse des Inspections de l'Enseignement Primaire afin d'obtenir des autorisations d'entrée dans ces différents établissements.

Cependant, malgré plusieurs tentatives, les autorisations des IEP n'ont pu être obtenues. En outre, les questionnaires que nous avons déposés pour être renseignés par les Inspecteurs n'ont jamais pu être retirés. Les fiches ont été égarées par leur service. Nous avons donc décidé, compte tenu de notre chronogramme, de nous rendre directement dans les établissements afin d'obtenir les différentes informations et d'administrer nos questionnaires.

Arrivé dans les établissements, nous nous sommes rendus dans le bureau du directeur de l'école. Après Les civilités, la procédure de distribution des questionnaires a commencé. Les directeurs ont décidé d'acheminer eux-mêmes les questionnaires dans les classes de CM2 et CM1 que nous avons

préalablement identifié comme étant majeures dans cette recherche. Au demeurant, les enseignants des classes de CM2 et CM1, ainsi que 25 de leurs élèves ont rempli le questionnaire, pendant que 25 autres acheminaient ces feuillets en famille en vue d'un remplissage par leurs parents.

Dans l'ensemble, la pré-enquête s'est bien déroulée n'eut été l'incidence de l'école d'Adiopodoumé. En effet, dans cette école, le directeur nous a informés que les enseignants de CM2 et CM1, désiraient être payés avant de renseigner les questionnaires. Nous leur avons expliqués que cette enquête était basée sur des travaux d'une thèse actuellement en préparation et qui ne bénéficiait en ce temps-là d'aucune prise en charge. Nous effectuons donc nos travaux en ces moments là sur fonds propres. On ne pouvait donc pas se permettre de payer les répondants et même si cela devait être possible, il biaiserait les données recueillies. Cette attitude a conduit les répondants à retenir nos questionnaires pendant trois semaines, pendant que nous faisons des allers et venues pour les récupérer. Au final et contrairement aux autres établissements, les copies laissées à ORSTOM 2 n'ont pu être récupérées que de moitié. Les questionnaires des parents d'élèves n'ont jamais pu être récupérés, compte tenu d'un litige qui existait auparavant entre l'école et le COGES (Association des parents). L'association des parents étant véritablement réfractaire à toutes nouvelles formes de décision des directeurs d'établissements.

#### ***7.2.1.4. Des résultats de cette pré-enquête***

Les résultats de cette pré-enquête ne seront pas présentés dans les prochaines parties « Résultats ». Cependant, ils nous ont guidés longuement dans nos interprétations. En effet, le taux de participation de 80% dans les différents établissements a dépassé largement nos espérances.



Seuls les résultats de l'école d'Adiopodoumé, ont été traités avec des réserves puisque, ces données étaient constituées de nombreuses irrégularités. Mais puisque la finalité de la pré-enquête est de développer ou d'améliorer un questionnaire qui prenne véritablement en compte les dispositions pratiques des répondants, nous pensons avoir atteint cet objectif.

Dans l'ensemble, nous avons remarqué une volonté manifeste et un intérêt particulier des répondants, à la question de l'Education Environnementale. Cet intérêt diverge selon les avantages et les préoccupations que les différents acteurs pourraient tirer de la mise en place ou non de l'Education Environnementale à l'école primaire.

Il nous est revenu que certaines questions, que comportaient le questionnaire adressé aux élèves, semblaient incompréhensibles pour certains d'entre eux. Ces questions concernaient leur compréhension des manuels scolaires et leurs appréciations de ces manuels par rapport à l'Environnement.

Compte tenu de ces incompréhensions constatées, nous avons décidées d'améliorer le questionnaire final destiné aux élèves afin d'obtenir suffisamment d'informations sur les facteurs qui favoriseraient le comportement environnemental.

À la suite de la pré-enquête, trois guides d'entretien et un questionnaire, ont été construits en vue de l'enquête proprement dite.

### ***7.3. L'enquête sur le terrain***

Contrairement à la pré-enquête qui s'est déroulée sans appui financier, nous avons pu bénéficier de l'appui du Réseau Ouest et Centre Africain de recherche en Education (ROCARE) pour l'étude de terrain.

En effet, durant le mois de Janvier 2009, un appel à candidature au titre des petites subventions avait été lancé par la coordination régionale du ROCARE, pour la recherche en éducation. Notre recherche doctorale étant à cheval sur les sciences de l'Education et les sciences sociales de l'Environnement, nous avons avec l'accord de notre directeur de thèse soumis un protocole de recherche basé sur nos travaux de thèse en préparation.

Retenu au second tour, par la coordination régionale dans le mois de juin 2009, nous avons bénéficié d'un appui de la coordination nationale du ROCARE pour améliorer notre questionnaire et nos guides d'entretien.

C'est ainsi qu'ont démarré, le 15 novembre 2009, les travaux d'enquête de terrain. Ces travaux ont démarré par le dépôt des demandes d'autorisation d'enquête auprès des DREN Abidjan. Après avoir obtenu, les autorisations d'accès aux quatre écoles qui feraient l'objet de cette étude, nous avons procédé au recrutement et à la formation d'enquêteurs. Sept enquêteurs ont ainsi été recrutés et formés.

La formation des enquêteurs s'est déroulée en une journée de 8H30 à 15H au sein des bureaux annexes du Rocare, situés à l'ENS. Elle a été conduite sous notre responsabilité et supervision. Nous avons donc exposé durant cette formation sur les objectifs de la recherche et les résultats attendus de cette enquête. Des questions, sur la pratique du déroulement de l'enquête, ont été exposées et la procédure d'administration des questionnaires a fait l'objet

d'échanges. Cette procédure de distribution a, par la suite, été présentée à notre directeur de thèse, qui nous l'a visitée et validée.

En tout, ce sont enquêteurs qui ont été envoyés en équipe de deux individus sur chaque école. Le niveau minimum des enquêteurs étaient la Maîtrise en Sciences Sociales.

Cependant, une difficulté majeure a failli entraver la bonne marche de ces travaux d'enquête, celle des grèves incessantes des enseignants du primaire, concernant leur profil de carrière et l'amélioration de leur grille salariale. En effet, ni les autorisations, ni les entrées en contact avec les écoles ne pouvaient être possibles si cette grève de novembre 2009 persistait.

La grève levée, au mois de décembre 2009, nous avons finalement obtenu les autorisations d'enquête de la DREN 2. En outre, les fêtes de fin d'année approchant, il nous était impossible de conduire l'enquête sur une semaine comme prévu. C'est pourquoi, nous avons aménagé les jours de passage et d'administration du questionnaire avec l'accord des enseignants et autres administrateurs des écoles. De plus, la DREN n'ayant pu informer à temps nos équipes, il nous a fallu demander à chaque chef d'équipe d'enquêteurs, de niveau d'études doctorales en Sciences Sociales, de prendre la relève en présentant les lettres d'autorisation d'enquête aux inspecteurs des circonscriptions d'enquête. Cette démarche a, par la suite, facilité notre introduction dans ces établissements.

Arrivés dans les établissements, les enquêteurs dont nous faisons partie, ont présenté leur lettre d'autorisation d'enquête en vue du démarrage des activités comme convenues.

Dans l'ensemble, les enquêteurs ont procédé à l'administration des enquêtes comme prévu.

Arrivé dans les écoles, chaque enquêteur a été affecté dans une classe (CM2 ou CM1). Que ce soit la classe de CM2 ou de CM1, ils ont procédé aux tâches suivantes, et cela dans l'ordre, en vue d'obtenir les informations sur notre recherche :

1. Distribuer les questionnaires aux élèves (25 par classe)
2. Réaliser un entretien de groupe (focus group) avec les filles (8 élèves)
3. Opérer un autre focus group avec les garçons (8 élèves)
4. Effectuer un dernier focus group avec un groupe mixte d'élèves (8 élèves)
5. Exécuter un entretien semi-directif avec l'enseignant chargé de la classe.

Il est important de rappeler que le choix des élèves s'effectuait par un échantillonnage simple sans remise ; cela veut dire que pour chaque cas, aucun élève n'avait la possibilité d'être choisi plus d'une fois pour les besoins de l'enquête. Ainsi, était-il demandé à l'enquêteur de maintenir les mêmes élèves durant les trois passages de l'enquête quantitative pour des questions de logique, quelque soit le passage (3 au total). Cela se justifie par le fait que, le niveau d'attention des élèves baissait lorsque le temps de travail s'allongeait.

Afin de respecter l'éthique, qui suppose chacun des résultats issus d'une recherche scientifique, nous avons demandé aux chefs d'équipes d'assister les autres enquêteurs qui menaient ces activités avec eux.

De plus, un rapport d'enquête nous a été déposé par chaque chef d'équipe en vue de nous présenter les forces et les faiblesses de chaque journée d'enquête. De ces journées, il ressort clairement que les enquêtes ont eu lieu sans grande

difficulté et parfois même avec l'assistance des enseignants qui se sont prêtés au jeu de l'enquête de terrain. Cependant, l'observation des cours n'a pu être réalisée avant les congés de fin d'année 2009. Compte tenu de l'indisponibilité des maîtres qui devaient préparer dans la même période, la journée nationale de la prière. Par ailleurs, les enquêteurs ont ensemble conduit l'observation des écoles et des élèves suite à la distribution des friandises. Cependant, l'observation d'un cours qui est supposé prendre en compte les valeurs environnementales selon les maîtres, n'a pu se faire qu'après les fêtes de fin d'année. Le choix du cours était laissé à la libre décision de l'enseignant afin de permettre une meilleure appropriation et une meilleure implication dans le jeu de l'enquête de terrain.

En plus, de l'enquête de terrain concernant les écoles, des entretiens semi-directifs ont eu lieu à la Direction de la Pédagogie, à la DREN 2 et aux services de l'Extra-scolaire.

Ces entretiens ont été conduits par nos soins et assistés par l'une des enquêtrices que nous avons auparavant conviées à l'enquête sur les écoles. Nous avons comme support de travail pour chaque séance d'entretien:

- Deux enregistreuses
- 5 cassettes
- 4 piles
- Deux blocs notes
- Deux stylos billes

La méthode de travail adoptée fut la même pour chacune des 2 séances d'entretien.

Il s'est agi avant de démarrer ces entretiens que nous avons qualifiés d'« institutionnels » d'obtenir des rendez-vous. Cependant d'une institution à

l'autre, la procédure était pratiquement la même mais divergeait en certains points.

En ce qui concerne la Direction de la Pédagogie, nous avons déposé une demande d'entretien à l'attention du Directeur de la Pédagogie, le jeudi 12 novembre 2009 au service courrier de ladite institution au 5<sup>ème</sup> étage de la tour B de la Cité Administrative à Abidjan. Pour la réponse à cette demande, nous sommes retournés le lundi qui a suivi la semaine du dépôt. Il nous a été demandé de nous rendre à la porte du service de Recherche et de Valorisation des programmes auprès de Madame Niango Véronique. Ce que nous avons fait. Arrivé au bureau indiqué, nous avons eu un entretien avec une demande préalable d'autorisation pour l'enregistrement. Un accord favorable nous a été donné. L'enquêteur principal que nous étions, tenions l'enregistreuse et posions des questions. Notre assistante, elle, tenait le bloc-note et transcrivait la conversation. A la fin de l'entretien, nous avons enregistré le numéro de portable du répondant avant de la remercier pour sa disponibilité. Par ailleurs, il est important de rappeler que lors de cet entretien, il nous a été fait l'aimable gratitude de nous transmettre sans frais les documents servant à l'élaboration du programme scolaire en classe de CM1 et CM2, document stratégique, puisqu'il décline clairement la vision du Ministère de l'Education Nationale.

Dans cette même institution, nous avons sollicité un rendez-vous avec Mme Bakayoko, Inspectrice Générale de l'Education en Côte d'Ivoire et responsable du projet EREAH-BV. Cette demande déposée, Mme Bakayoko n'a pu être disponible le jour J pour le rendez-vous. Nous avons été orientés vers sa collaboratrice, Mme Zamblé, avec qui nous avons eu l'entretien. L'entretien

dans l'ensemble s'est déroulé dans une bonne ambiance et a porté sur la vision de l'Etat de Côte d'Ivoire lors de la mise en place de ce projet EREAH-BV.

En ce qui concerne les entretiens qui ont eu lieu au sein de la DREN 2 d'Abidjan, nous avons rencontré M. Tanoh qui auparavant s'occupait du service Environnement de la DREN avant de passer au service communication. Il nous a fait l'honneur de répondre à nos différentes préoccupations. Les préoccupations ont porté principalement sur la vision et l'implication de la DREN en question et celle de la DESAC sur la Gestion de l'environnement scolaire et ses conséquences sur le comportement environnemental de l'élève.

Toutes ces informations ont été recueillies sur des verbatim et sur des blocs-notes.

En somme, au cours de ces semi-directifs, nous avons pu obtenir dans l'ensemble des réponses aux questions que nous nous posions et des informations utiles à l'analyse.

Au terme de cette enquête de terrain, un dépouillement des résultats a été réalisé par nos soins.

#### ***7.4. Le dépouillement***

Le dépouillement est la phase de vérification et d'analyse minutieuse des données recueillies. C'est également le lieu du tri et de l'analyse.

Deux types de dépouillement ont eu cours durant ces travaux : celui d'un dépouillement manuel qui a été suivi d'un dépouillement informatique des données. Dans l'ensemble ces travaux de dépouillement ont duré trois semaines.

Après avoir réceptionné les données des enquêteurs, nous avons extrait celle des enquêteurs qui n'avaient pas respecté les consignes du protocole de collecte. Parmi ces données, ils existaient certaines de l'enquête quantitative où, des questions, ayant trait à la connaissance de l'environnement, ont été mal renseignées (*Des questions à choix unique ont été considérées comme des questions à choix multiples*). Ce qui faussait toutes procédures d'intégration dans le traitement.

Les deux formes de dépouillement, qui ont validé nos résultats, ont été non seulement basées sur la forme du document reçu, mais surtout sur la méthode de collecte. C'est pourquoi, nous avons distingué séparément les données issues de la recherche documentaire, de celle des entretiens, du questionnaire et de l'observation.

#### ***7.4.1. Dépouillement manuel***

La procédure du dépouillement manuel a conduit à catégoriser les données suivant la source et les sites d'enquête. Ce dépouillement manuel s'est fait à partir des documents recensés, des entretiens, du questionnaire et des grilles d'observations.

##### ***7.4.1.1. Des documents recensés pour analyse***

Des documents recensés ont été classés en deux catégories : suivant qu'il était un document de sources officiels (lois, décrets, programmes) ou d'un document privé (circulaires, notes de services).

##### ***7.4.1.2. Des entretiens***



Au niveau des entretiens, les documents ont été inventoriés suivant les lieux d'enquête et les unités d'enquête que sont les administrateurs, les enseignants, les élèves.

#### **7.4.1.3. Des questionnaires**

Le dépouillement du questionnaire a consisté à reconnaître les individus qui ont répondu aux questionnaires. Puisque le questionnaire compte tenu de sa longueur, a été subdivisé en trois passages. Auparavant, il avait été donné comme consigne aux enquêteurs de n'utiliser que les mêmes élèves pendant les séries de passage. Il s'agissait à ce niveau de vérifier que ce principe avait été respecté afin d'éviter des biais dans les résultats obtenus.

#### **7.4.1.4. Des grilles d'observations**

Les grilles d'observations étaient des fiches conçues par nos soins et validées par notre directeur de thèse, qui suivant l'appréciation de l'enquêteur, devaient être renseignées par ce dernier sur une échelle de Likert de 1 à 4.

Il s'est agi à ce niveau de classer ces données suivant le type d'école, école pilote ou non.

#### **7.4.2. Dépouillement informatique et codification**

A la suite du dépouillement manuel, nous avons procédé au dépouillement informatique des données, c'est-à-dire, à la codification et à la saisie de celles-ci dans le logiciel informatique Sphinx plus V5.

L'épreuve de la codification a été effectuée par nos soins. Mais compte tenu du nombre important de données recueillies, nous avons sollicité l'appui de deux

opérateurs de saisie qui avait auparavant été des enquêteurs envoyés dans les écoles.

Il est important de rappeler que cette opération de codification a été précédée de la correction du masque de saisie. Puisqu'il ressortait que la définition des variables n'était pas correcte, de l'avis d'un statisticien, enseignant-chercheur et diplômé de l'école de Statistique. Cette correction effectuée, nous avons procédé à l'analyse des données.

Le dépouillement des données sous le logiciel Sphinx a produit 71 pages d'analyse, en ne prenant en compte que les données de l'enquête quantitative (liée aux données du questionnaire distribué). Le logiciel a donc produit en tout 113 analyses à partir d'un plan de dépouillement du 20/3/2010 ; ce plan de dépouillement a été effectué à partir de l'onglet *dépouillement* du Logiciel Sphinx Plus V5.

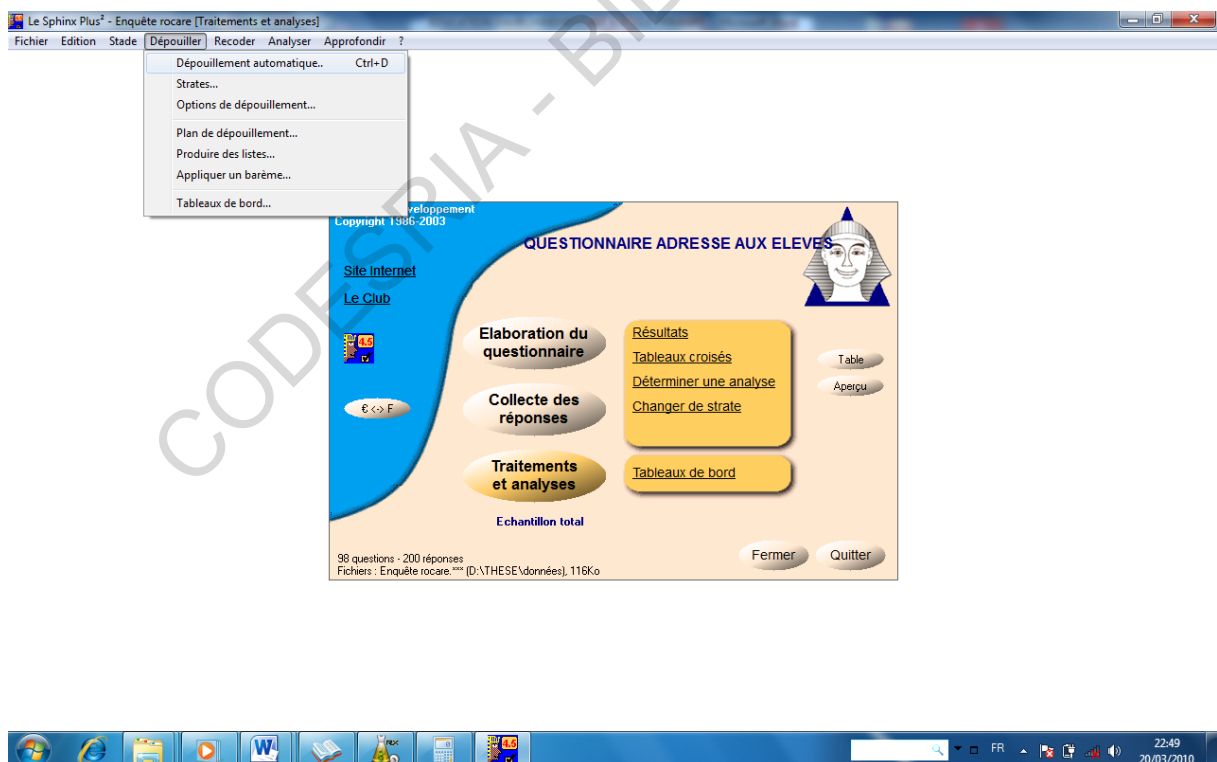


Figure 5 : Capture d'écran du Logiciel Sphinx (Plan de Dépouillement)

Depuis cet onglet *dépouillement*, nous avons opté parmi les plans de dépouillement qui existait sur le logiciel : un plan de dépouillement qui comprend d'une part les tableaux (les tableaux à plats, les tableaux récapitulatifs...) et les types d'analyse possibles (les Analyses en Correspondances Principales, les Analyses des Correspondances Multiples...).

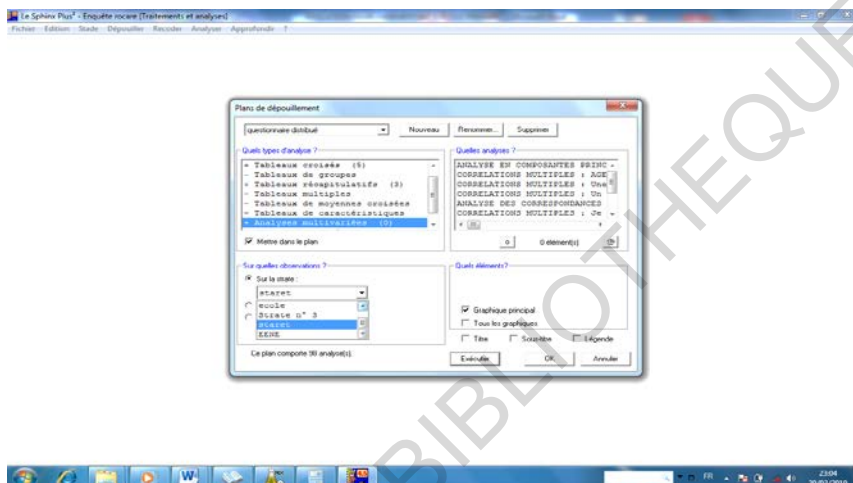


Figure 6 : Capture d'écran du Logiciel Sphinx (Types d'analyse)

Ce dépouillement informatique a été d'un apport considérable dans l'analyse des données de cette étude, puisqu'il nous a permis de gagner énormément en temps, mais également dans le croisement des variables et dans la construction du modèle.

Au terme de ce dépouillement, nous avons entamé l'analyse des données de l'étude.

Pour mieux structurer l'analyse de ces données dans cette thèse, nous avons décidé de les exposer dans la deuxième, troisième et quatrième partie de cette

thèse, en prenant comme base de structuration, les objectifs de recherche. Cette structuration est présentée dans le tableau suivant :

Tableau 14 : Lien entre les différentes parties de la Thèse

| <b>CORPS DE LA THESE</b>   |                   |                   |
|--|-------------------|-------------------|
| <b>PARTIE DE LA THESE</b>  | <b>OBJECTIFS</b>  | <b>HYPOTHESES</b> |
| <i>I : Cadre théorique et Méthodologique</i>   |                   |                   |
| <i>II : Etat de l'Institutionnalisation de l'Education Relative à l'Environnement à l'Ecole Primaire</i>   | <i>Objectif 1</i> | <i>H1</i>         |
| <i>III : Représentations et niveau d'ancrage de l'Education relative à l'Environnement à l'école primaire</i>  | <i>Objectif 2</i> | <i>H2</i>         |
| <i>IV : Pérennisation de l'éducation relative à l'environnement (ERE) à l'école primaire : une approche de modélisation par le comportement environnemental de l'élève</i> | <i>Objectif 3</i> | <i>H3</i>         |

C'est également le lieu de rappeler l'appui du **CODESRIA (Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique)** qui, dans le cadre de son Programme de Petites Subventions pour la Rédaction de la Thèse (N° Contrat : SGRT. 38/T09 du 04 Novembre 2009) a soutenu l'achèvement de cette production.

**DEUXIEME PARTIE : ETAT DE  
L'INSTITUTIONNALISATION DE L'EDUCATION RELATIVE  
A L'ENVIRONNEMENT (ERE) A L'ECOLE PRIMAIRE**

---

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## Introduction partielle

---

Cette deuxième partie est construite à partir de l'objectif 1 de notre recherche à savoir « *Rechercher dans les textes officiels (documents actuels), les déterminants d'une éducation relative à l'environnement à l'école primaire* ». En effet, toute analyse diagnostique et prospective exige que l'on interroge l'état de l'existant. Aussi, cette dimension revêt-elle une nécessité scientifique majeure en ce sens qu'elle guide les formulations de modèle théoriques à partir des propositions faites par les enquêtés. Aussi cette deuxième partie de notre thèse t-elle l'état de l'Institutionnalisation de l'Education Relative à l'Environnement. Cela suppose donc l'existence de textes formulés et de documents officiels retraçant la trajectoire ou le processus de mise en œuvre de cette éducation relative à l'environnement. Pour étudier cette forme d'institutionnalisation supposée dans l'enquête exploratoire, nous avons par la méthode de l'analyse de contenu, rechercher des indicateurs qui nous ramènerait à l'ERE. Aussi, les documents ayant servis à cette analyse sont les textes gouvernements (le Plan National d'Action Environnementale, le Code de l'environnement et la Constitution Ivoirienne de 2000). A sa suite, L'examen du programme scolaire au primaire en vue de rechercher également tout indicateur ramenant à renforcer une forme d'institutionnalisation de l'ERE à l'école primaire a été construit dans le chapitre deux. Enfin, Le dernier chapitre de cette partie participe à la discussion des résultats obtenus dans les deux premiers chapitres de cette partie. Elle mesure ainsi le niveau d'institutionnalisation de l'ERE à partir de deux indicateurs : intégration formelle aux institutions et la confusion faite dans les textes.

## **Chapitre 1 : Examen des textes gouvernementaux et recherche d'indicateurs relatifs à l'éducation relative à l'environnement**

---

La présentation des données issues de l'analyse des textes gouvernementaux est exposée dans les lignes suivantes.

### **I. Description des textes étudiés**

Quatre textes gouvernementaux ont été examinés au regard des concepts « éducation » et « environnement ». De manière chronologique, ces textes se présentent comme suit :

- Le PNAE (le Plan National d'Action Environnementale)

Le plan national de l'action environnementale est un document officiel de l'Etat Ivoirien, publié en 1996, sur les dispositions pratiques et programmes devant servir à l'analyse stratégique et à la construction d'un Etat de Droit Environnemental.

- Le Code de l'environnement

Le Code de l'Environnement Ivoirien est issu de la loi n° 96-766 du 03 Octobre 1996 relatif à la gestion environnementale.

- La constitution ivoirienne de 2000

La Constitution Ivoirienne ou Constitution de la 2<sup>ème</sup> république a été adoptée par le peuple ivoirien lors du Référendum selon une procédure démocratique (à plus de 50% du corps électoral et 86% des suffrages exprimés).

## **II. Analyse de contenu des textes**

L'analyse a principalement consisté à repérer, dans le matériel documentaire ciblé plus haut, les traces d'un programme ou projet de proposition d'ERE qui porterait la vision des gouvernants ivoiriens dans le secteur Educatif et Environnemental.

### ***2.1. Le Plan National d'Action Environnementale (PNAE-CI)***

Le Plan National de l'Action Environnementale a été conçu en 1996 afin de programmer sur une décennie, les actions de l'Etat ivoirien en matière d'environnement. A ce titre, sa construction a fait l'objet d'ateliers et de groupes nationaux et régionaux de travail. Nous sommes donc en mesure d'affirmer qu'il est l'aspiration du peuple ivoirien puisqu'il contribuerait à améliorer l'état de l'environnement en Côte d'Ivoire.

La Côte d'Ivoire a démarré son plan d'Action Environnementale, après le séminaire national de lancement tenu à Abidjan, du 19 au 21 mai 1992, dans un contexte favorable, marqué par la préparation de l'Organisation de la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement (Rio de Janeiro, Brésil, juin 1992).

Le processus préparatoire de ce Plan a été caractérisé par deux phases distinctes et reliées :

- une première phase, dite civile au cours de laquelle le « Livre blanc de l'environnement », conçu sur la base d'une approche à la fois participative et régionale, a été élaboré puis présenté et adopté lors du Séminaire National organisé du 28 au 30 novembre 1994.



- Une deuxième phase, partant du diagnostic et de la stratégie établie dans « le livre blanc » et s'appuyant sur les recommandations du Séminaire National, a été consacrée à l'élaboration du Plan d'Action pour les quinze années qui suivront l'élaboration du PNAE-CI. La mise en œuvre de ce plan devait se traduire par l'établissement d'un programme d'investissement cohérent qui aurait été présenté à une table Ronde des bailleurs de fonds (prévue pour fin 1995-début 1996). La mise en place d'un mécanisme institutionnel approprié permettrait de coordonner la phase exécutive afin de mieux intégrer les préoccupations environnementales dans le processus du Développement national.

Le Plan National d'Action Environnementale de Côte d'Ivoire (1996-2010) qui fait l'objet de cette étude de contenu rappelle brièvement les principaux problèmes environnementaux du pays et les différentes stratégies à mettre en œuvre pour les résoudre.

Le document final du présent PNAE-CI, est structuré en quatre (4) grandes parties :

- la première partie présente le plan d'action (1996 à 2010), suivant une approche « Programme » qui donne une vue globale des objectifs de long terme tout en prenant en compte la dimension transversale des problèmes environnementaux.
- la deuxième partie qui concerne Le plan d'action (1996-2000), est destinée à identifier les actions prioritaires de court terme dénommé « Plan National Environnement I » (PNE I).

- la troisième partie est contenue dans le chapitre trois du PNAE-CI et retrace les dispositions préalables à la mise en œuvre du PNE I. Ces dispositions concernent essentiellement le cadre institutionnel et réglementaire.
- La quatrième et dernière partie condensée dans le dernier chapitre du PNAE-CI concerne les actions de base à entreprendre au cours de la première année de mise en œuvre du Plan National de l'Environnement (PNE I). Elles concernent toutes les activités qui conditionnent le démarrage effectif et la réussite du Plan National de l'Environnement.

La version finale du PNAE-CI, validée par la Banque Mondiale en 1996 est compilée en 47 pages.

Cette version a été financée et répartie dans sa conception suivant les pays comme l'indique le tableau ci-dessous :

Tableau 15 : Dénombrement des parties prenantes dans le PNAE-CI

| <b>Pays ou organisation</b>                          | <b>Cellule de Coordination</b> | <b>Mission d'appui</b> | <b>Donateurs</b> | <b>Administrateurs de fonds</b> |
|--|--------------------------------|------------------------|------------------|---------------------------------|
| <i>Côte d'Ivoire</i>                                 | 1                              | 0                      | 0                | 0                               |
| <i>Banque mondiale</i>                               | 0                              | 1                      | 0                | 1                               |
| <i>Gouvernement japonais</i>                         | 0                              | 0                      | 1                | 0                               |
| <i>Gouvernement français</i>                         | 0                              | 0                      | 1                | 0                               |
| <i>Agence suisse de Développement International</i>  | 0                              | 0                      | 1                | 0                               |
| <i>Mission de coopération et d'action culturelle</i> | 0                              | 0                      | 0                | 1                               |
| <i>Total des participations</i>                      | <i>1</i>                       | <i>1</i>               | <i>3</i>         | <i>2</i>                        |

*Source* : extraits des données analysées du PNAE-CI (2010)

Sur les quatre tâches principales qui ont orienté la conception du PNAE-CI, seule celle concernant la coordination était exécutée par la Côte d'Ivoire, soit 14% des participations totales, le reste des tâches furent confiées à l'extérieur (86%).

Les missions d'appui, quant à elles ont été dirigées à 100% par la Banque Mondiale. Cependant, la donation des fonds pour piloter la conception du PNAE-CI a été confiée à trois institutions-bailleurs comme l'indique la Figure 9.

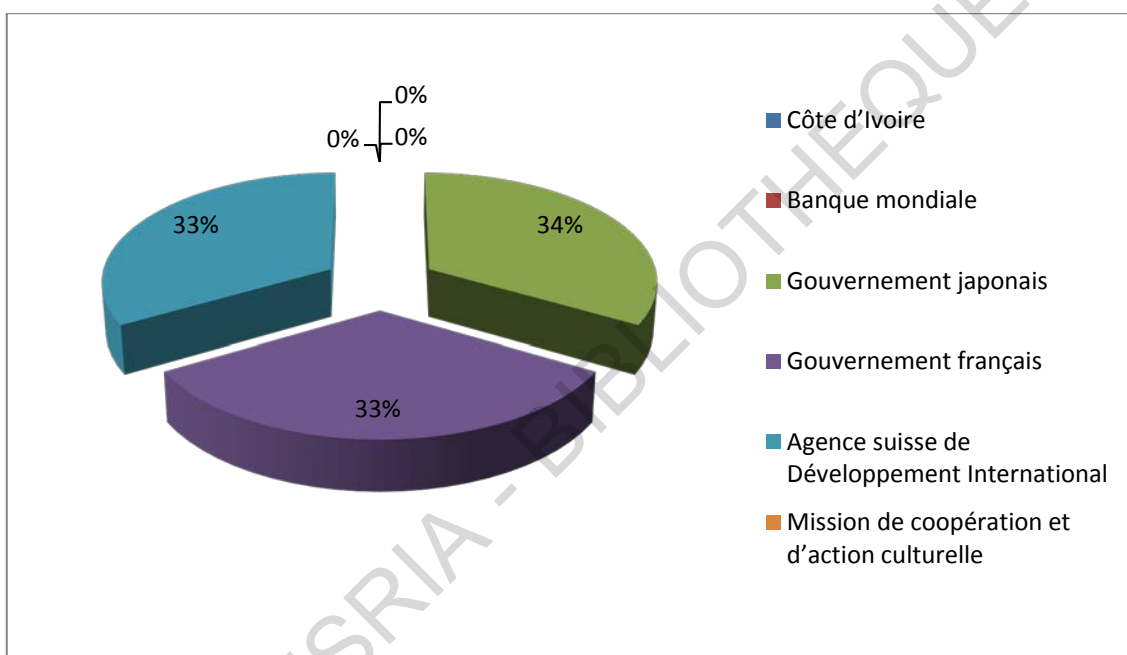


Figure 7 : Répartition des institutions bailleurs du PNAE-CI

Les administrateurs de fonds (la BM, MCAC) qui sont gèrent quant à eux l'ensemble de ce capital pour 50% chacun. Ceux-ci sont la Banque Mondiale et la Mission de coopération et d'action culturelle.

Après analyse de la forme du document « PNAE », venons-en maintenant à son fond.

Cette analyse de contenu s'est effectuée à partir d'une approche sémantique sur les mots « Education » et « Environnement ».

Ainsi, l'analyse thématique nous permet d'observer une diversité de concepts clés relatifs à la gestion stratégique de projets environnementaux. Alors, les thèmes essentiels que sont : diagnostic-problème environnementaux, stratégie, approche, programme et actions de base, sont constamment utilisés dans ce rapport.

Le dénombrement, à partir d'une analyse sémantique, s'est également imposé comme la meilleure stratégie pour saisir pleinement la place de l'Education Relative à l'Environnement dans le PNAE-CI.

Tableau 16 : Répartition du concept ERE dans les chapitres du PNAE-CI

| <b>Titre</b> | <b>Thèmes abordés</b>                                | <b>Nombre de sections</b> | <b>Nombre de paragraphes</b> | <b>Nombre de paragraphes sur l'environnement ou l'éducation</b> | <b>Nombre de paragraphes sur l'éducation relative à l'environnement</b> |
|--------------|--|---------------------------|------------------------------|---|---|
| <b>I</b>     | Diagnostic ; problèmes environnementaux ; stratégies | 3                         | 15                           | 15  | P(10)_10 ; P (2.3)_13 ;   |
| <b>II</b>    | Approche « Programme » ; Acteurs cibles, actions     | 2                         | 11                           | 11  | P(3)_17 ; P (8.8)_35  |
| <b>III</b>   | Actions ; Projets ;                                  | 3                         | 4                            | 4   | P(A)_42 ; P (C)_44_45   |
| <b>IV</b>    | Actions de base ;                                    | 1                         | 4                            | 4   | 0   |

*Source : Données d'analyse du PNAE-CI (2010)*

Le tableau 16 indique que le concept d'Education Relative à l'Environnement est abordé dans  $\frac{3}{4}$  des titres considérés par le rapport (4 Titres au Total). Le concept « Education Relative à l'Environnement » a donc une grande part dans ce rapport. Cela se décline également à travers le paragraphe 10 (page 10) du

PNAE-CI ; le paragraphe 2.3 à la page 13 dans le titre I. Les pages 17, 42 et 45 accordent également une place à l'ERE à travers les paragraphes 3, 8.8, A et C.

Le premier paragraphe est exposé comme suit dans le PNAE

L'éducation, la formation, la recherche, et la sensibilisation sont des domaines encore insuffisamment exploités pour la sauvegarde de l'environnement [P(10)\_10]

Ce paragraphe utilise l'adverbe « insuffisamment » que le dictionnaire Robert (Morvan & Gérardin, 1995, p. 386) définit comme le caractère de ce qui présente des lacunes ou un défaut. Selon ce paragraphe [P(10)\_10]. L'éducation, la sensibilisation et la recherche présente des lacunes dans l'appréciation de l'environnement.

A la suite de ce premier paragraphe, le PNAE choisit d'affirmer son plan d'action sur des axes prioritaires concernant la recherche, l'éducation et la sensibilisation. Le paragraphe [P(2.3)\_13] suivant précise cette analyse à travers ce présent texte.

La stratégie générale du PNAE-CI s'inscrit dans une perspective de long terme, fixée à 15 ans (1996-2010). Compte tenu de l'insuffisance des données disponibles et des longs délais de réponse liés aux lenteurs des systèmes (milieux naturels, démographie, éducation...), il n'est pas opportun de hâter les décisions et de figer l'architecture générale du plan de 15 ans. [P (2.3) \_13]

...

Les politiques et projets sectoriels ou projets majeurs à modifier ou à mettre en œuvre concernent les points suivants :[.....] la recherche, l'éducation et la sensibilisation.... [P (2.3) \_13]

Cette affirmation de l'éducation et la sensibilisation environnementales par le PNAE va s'observer dans le programme 8.8 énoncé comme suit :

## 8.8 Education et sensibilisation environnementale en milieu scolaire et Urbain

### *Objectifs*

- Vulgariser en milieu scolaire et urbain, l'information et les techniques de sauvegarde de l'environnement
- Favoriser la participation des élèves et des populations urbaines à la mise en œuvre des stratégies de protection de l'environnement.

### *Groupes cibles*

- Etablissements scolaires
- Populations urbaines
- Associations de femmes en milieu urbain

### *Actions à mener*

- Productions de films sur des thèmes appropriés et diffusion d'affiches, de boîtes à images et dispositions ;
- Création de cellules d'actions éducatives (CAE) animées par les élèves et chargées de promouvoir des activités dans le cadre d'un développement de l'éducation environnementale dans les Etablissements scolaires (organisation de conférences et de projections de films, actions de reboisements et d'embellissements de l'espace, fabrication de compost à partir de déchets...)
- Formation des stagiaires des CAFOP (futurs instituteurs), animatrices préscolaires, des animatrices rurales..... [P8.8\_35]

Ce programme 8.8 se décline en trois points à travers l'objectif, les groupes cibles et les actions à mener. Comme l'on peut l'observer, il s'adresse à toute la communauté et met un accent particulier sur les élèves. L'éducation relative à l'environnement dans les établissements scolaires est ainsi affirmée. Nous devons entendre par « Etablissements scolaires », toute entité de formations primaires ou secondaires qui se charge de l'éducation des élèves. Ces établissements peuvent donc être privés ou publics. Ainsi le PNAE avait à travers la déclinaison du Programme 8.8 en action, construit les pistes à suivre pour mettre en place l'Education Relative à l'Environnement dans les établissements scolaires. Celles-ci passent par la création de supports pédagogiques, l'animation des établissements par des clubs en Environnement et

par la formation des enseignants. En somme, l'ERE comme exposée par le PNAE doit utiliser toutes les variables nécessaires à son épanouissement.

A l'analyse du PNAE-CI, nous avons pu observer que des projets avaient déjà été engagés dans le sens d'une ERE. Cependant, ces projets (Geprenaf, Pcgap,...) ne concernaient pas les établissements scolaires mais plutôt, les ressources naturelles et la biodiversité.

Ainsi, parmi ces projets dont 18 avaient été engagés, 4 projets affirmaient leur contribution à l'ERE, tandis que 2 autres s'y dérogeaient.

Tableau 17 : Projets du PNAE-CI engagés dans l'ERE

| <b>PROJETS</b>  | <b>ACTIONS PRIORITAIRES DU PNAE-CI</b>  |
|---|---|
| <b>Gestion participative de la faune (GEPRENAF, FEM/BM) (En cours de réalisation)</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Préservation de la biodiversité</li> <li>▪ Promotion du développement durable</li> </ul>   |
| <b>Projet cadre de gestion des aires protégées (PCGAP, FEM/BM) (en cours de réalisation)</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Préservation de la biodiversité</li> <li>▪ Promotion du développement durable</li> </ul>   |
| <b>Projet sectoriel forestier (PSF I, en cours de réalisation)/PSF II/Environnement savane (en cours)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Préservation de la biodiversité</li> <li>▪ Promotion du développement durable</li> <li>▪ Lutte contre la dégradation des sols</li> </ul> |

*Source : Extraits des données d'analyse du PNAE-CI (2010)*

Ces projets déjà engagés et participant à l'ERE en milieu rurale sont entre autre le projet de Gestion Participative de la Faune, le Programme Cadre de Gestion des aires protégées et enfin le Projet sectoriel Forestier.

Parmi les autres projets non engagés en ERE, nous pouvons cités celui du Programme de Microfinancement en Faveur des ONG (FEM/PNUD de Microfinancement). Ce résultat confirme ainsi les travaux de Djane (2007).

Tableau 18 : Projets du PNAE non engagés en ERE

| <b>Programme</b> | <b>Projets</b> |
|------------------|----------------|
|------------------|----------------|

**Programme de Microfinancement en faveur des ONG (FEM/PNUD)**

Appui aux ONG de l'environnement pour contribuer à lutter contre :

- Les gaz à effet de serre
- La perte de biodiversité
- La pollution des eaux

*Source : extraits des données d'analyse du PNAE-CI (2010)*

Ces projets sont également observables sur la figure 8 ci-dessous :

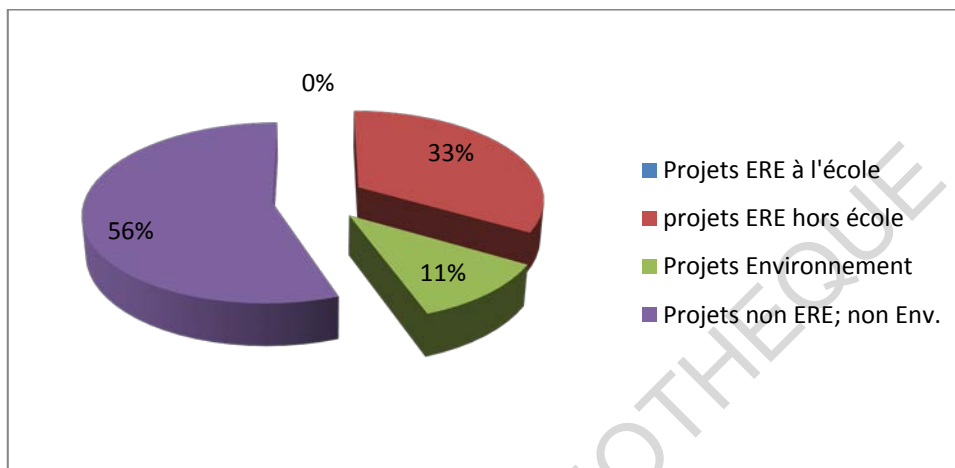


Figure 8 : Répartition des projets du PNAE-CI suivant l'intérêt en ERE.

D'autres projets, non encore engagés mais qui constituent cependant une priorité pour le PNAE-CI, sont consignés au paragraphe B, page 43 comme suit :

Les actions prioritaires qui n'ont pas encore reçu de traitement significatif en Côte d'Ivoire sont les suivantes :

- La recherche, l'éducation et la sensibilisation environnementale [P(B)\_43]

Ainsi, le PNAE reconnaît que la recherche, l'éducation et la sensibilisation constituent des priorités qui n'ont effectivement pas encore reçu d'appui de l'Etat Ivoirien pour la mise en place effective d'une ERE. C'est également là, une affirmation de la décision du gouvernement à vouloir prioriser l'environnement et l'éducation qui lui est liée.



Dans une démarche plus objective, une stratégie a été de décliner par un Plan National de l'environnement (PNE I), les insuffisances de la politique environnementale en matière d'éducation en l'affirmant ainsi:

Comme tenu des priorités déjà en cours ou en voie de démarrage et des actions prioritaires identifiées n'ayant pas encore reçu de traitement significatif, les principales composantes du PNE I seront celles qui :

- correspondent aux urgences
- .....

Elles concernent

- L'incorporation de l'environnement dans l'éducation, la recherche, la formation et la sensibilisation. [P (C) \_ 44]

Une vision affirmée pour une ERE est fortement soutenue dans les lignes du PNAE-CI. Elle est priorisée par celle-ci.

La quatrième et dernière partie du PNAE-CI, quant à elle, n'apprécie pas le document suivant la thématique de l'Education Relative à l'Environnement. Composé en chapitres, elle donne plutôt des directives et les dispositions d'application du PNAE-CI. Lequel met un accent particulier sur l'impact de la dévaluation du Franc CFA sur l'applicabilité et la réalisation du PNAE-CI.

## ***2.2. Le Code de l'Environnement***

Le Code de l'Environnement de la Côte d'Ivoire, est un document issu de la directive conçue dans le Plan National d'Action Environnementale de 1996. Il est constitué par la loi n°96-766 du 3 octobre 1996 adoptée par l'Assemblée Nationale et promulguée par le Président de la République. Aussi, est-il un ensemble de dispositions légales relatives à l'environnement.

Après que nous ayons dénombré les chapitres du Code de l'Environnement et analysé les thématiques abordées, nous nous sommes intéressés à leur catégorisation suivant les variables clés définies par nos hypothèses à savoir Vision, Institution, Ecole et Education environnementale.

Le Code de l'environnement est structuré en Six Titres, avec 113 articles au total (cf. Tableau 19). Aussi 64% de ses articles s'intéressent-ils soit aux questions de l'environnement, soit aux questions d'éducation. Mais seulement 18% de ces articles se consacrent réellement à la problématique de l'Education Relative à l'Environnement.

Tableau 19 : Répartition des thématiques sur l'ERE dans les chapitres du Code de l'Environnement

| Titre | Thèmes abordés                                | Nombres de chapitres | Nombres d'articles | Nombres d'articles sur l'environnement ou l'éducation | Nombre d'articles sur l'éducation relative à l'environnement |
|-------|---|----------------------|--------------------|---|--|
| I     | Définitions, objectifs, domaine d'application | 3                    | 9                  | 8   | 0  |
| II    | L'environnement                               | 2                    | 23                 | 23  | 1 (Article 28)   |
| III   | Principes généraux                            | 0                    | 3                  | 3   | 2 (Article 34,35-1, 35-3, 35-6)                              |
| IV    | Obligations, Etat, collectivités locales      | 2                    | 39                 | 2 (Article 51, Article 53)                            | 2 (Article 51, Article 53)                                   |
| V     | Dispositions préventives, pénales             | 2                    | 36                 | 36 (Article 75_article 110)                           | 13 (Article 75, Article 87)                                  |
| VI    | Dispositions finales                          | 0                    | 3                  | 0   | 0  |
|       | <b>TOTAL</b>                                  | <b>9</b>             | <b>113</b>         | <b>72</b>   | <b>18</b>  |
|       | <b>%</b>                                      |                      | <b>100</b>         | <b>64</b>   | <b>16</b>  |

*Source : Extraits des données d'analyse du Code de l'environnement*

Cette répartition observable sur la figure 9 présente un nombre important d'articles sur l'ERE au niveau du Titre 2 (Environnement) et du Titre 5 (Dispositions préventives).

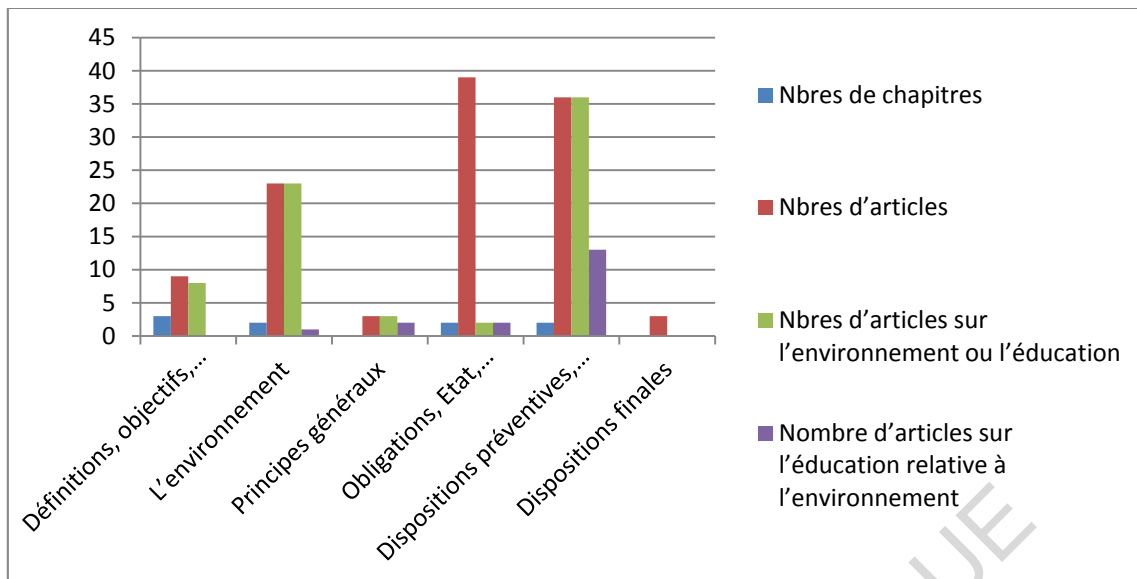


Figure 9 : Organisation des chapitres du Code de l'environnement par Titres

Ainsi la moyenne de ces articles en ERE est de 30 articles dans le code de l'Environnement. Aussi ces articles en ERE s'exposent-elles dans les articles 28, 34, 76, 78 et 87.

#### Article 28

« L'élimination des déchets doit respecter les normes en vigueur et être conçue de manière à faciliter leur valorisation.

A cette fin, il est fait obligation aux structures concernées de :

- développer et divulguer la connaissance des techniques appropriées ;
- conclure des contrats organisant la réutilisation des déchets ;
- régler les modes de fabrication. »

#### Article 78

Il est interdit de détenir ou d'abandonner des déchets susceptibles de :

- favoriser le développement d'animaux vecteurs de maladies
- provoquer des dommages aux personnes et aux biens.

#### Article 85

Tout affichage est interdit sur :

- les immeubles classés monuments historiques ou inscrits
- les monuments naturels et dans les sites classés, inscrits ou protégés ;
- les monuments, sites et les constructions dont la liste est établie par les autorités compétentes, bénéficiant d'une protection spéciale
- les panneaux de signalisation routière.

Les articles 28, 78 et 85 prônent les techniques et les attitudes liées à l'élimination des déchets ménagers et industriels alors que l'article 34 répartit les compétences des acteurs devant contribuer à la réalisation au niveau étatique des tâches environnementales.

Article 34

« La politique nationale de protection de l'environnement incombe à l'Etat.

L'Etat peut élaborer des plans d'actions environnementales avec les collectivités locales ou toute autre structure. »

Il est donc revenu à l'article 35, de préciser la contribution de l'information environnementale dans le développement des compétences humaines. Cette compétence est indiquée comme étant un devoir et un droit pour le citoyen. Cet article rejoint dans ses lignes, l'article 28 de la Constitution Ivoirienne, sur les droits et devoirs de la Communauté Ivoirienne dans la gestion de l'environnement construit et naturel.

35.1 - Principe de précaution

« Lors de la planification ou de l'exécution de toute action, des mesures préliminaires sont prises de manière à éviter ou réduire tout risque ou tout danger pour l'environnement. Toute personne dont les activités sont susceptibles d'avoir un impact sur l'environnement doit, avant d'agir, prendre en considération les intérêts des tiers ainsi que la nécessité de protéger l'environnement. Si, à la lumière de l'expérience ou des connaissances scientifiques, une action est jugée susceptible de causer un risque ou un danger pour l'environnement, cette action n'est entreprise qu'après une évaluation préalable indiquant qu'elle n'aura pas d'impact préjudiciable à l'environnement. »

### 35.3 – Préservation de la diversité biologique

« Toute action doit éviter d'avoir un effet préjudiciable notable sur la diversité biologique. »

### 35.6 - Information

« Toute personne a le droit d'être informée de l'état de l'environnement et de participer aux procédures préalables à la prise de décisions susceptibles d'avoir des effets préjudiciables à l'environnement. »

L'article 35-6 rend donc obligatoire l'information environnementale et cela dans tous les cadres, y compris les établissements scolaires. Cette affirmation nous conduit à saisir l'ampleur de la volonté des gouvernants à contribuer à l'amélioration du cadre de vie et de l'environnement par l'ERE. C'est pourquoi l'article 76 exprime un intérêt croissant à la santé environnementale.

### Article 76

Il est interdit de rejeter dans les zones maritimes et lagunaires, toutes substances susceptibles de :

- détruire les sites et monuments présentant un intérêt scientifique, culturel, touristique ou historique ;
- détruire la faune et la flore
- constituer un danger pour la santé des êtres vivants ;
- porter atteinte à la valeur esthétique et touristique de la lagune, de la mer et du littoral.

L'article 87 fixe, quant à lui, les attitudes, vis-à-vis de la biodiversité et les privations auxquelles, chaque citoyen devra faire face dans ses rapports avec le milieu de vie.

### Article-87

Il est interdit de :

- tuer, blesser ou capturer les animaux appartenant, aux espèces protégées
- détruire ou endommager les habitats, les larves, et les jeunes espèces protégées ;
- faire périr, endommager les végétaux protégés, en cueillir tout ou partie ;
- transporter ou mettre en vente tout ou partie d'un animal ou d'un végétal protégé ;

- procéder à l'abattage d'arbres dans les forêts classées, aires protégées et parcs nationaux.

Après cette première analyse des textes et leur rapport à l'éducation relative à l'environnement, nous avons entrepris de les réorganiser suivant les catégories d'analyse présentées par nos variables d'hypothèses (tableau 20).

Tableau 20 : Répartition catégorielle des articles en ERE du Code de l'Environnement

| <b>Catégories</b>      | <b>Textes</b>   |
|------------------------|---|
| <b>Vison</b>           | <p><b>code de l'environnement [378-584]</b></p> <p>Article 34 « La politique nationale de protection de l'environnement incombe à l'Etat. L'Etat peut élaborer des plans d'actions environnementales avec les collectivités locales ou toute autre structure. »</p>   |
| <b>Sensibilisation</b> | <p><b>code de l'environnement [5929-5939]</b></p> <p>interdits</p> <p><b>code de l'environnement [7405-7580]</b></p> <p>Article 85 Tout affichage est interdit sur : - les immeubles classés monuments historiques ou inscrits- les monuments naturels et dans les sites classés, inscrits ou protégés</p> <p><b>code de l'environnement [8102-8197]</b></p> <p>Il est interdit de : - tuer, blesser ou capturer les animaux appartenant, aux espèces protégées</p> |
| <b>Information</b>     | <p><b>code de l'environnement [583-588]</b></p> <p>35.1</p> <p><b>code de l'environnement [794-1296]</b></p> <p>Toute personne dont les activités sont susceptibles d'avoir un impact sur l'environnement doit, avant d'agir, prendre en considération les</p>  |

intérêts des tiers ainsi que la nécessité de protéger l'environnement. Si, à la lumière de l'expérience ou des connaissances scientifiques, une action est jugée susceptible de causer un risque ou un danger pour l'environnement, cette action n'est entreprise qu'après une évaluation préalable indiquant qu'elle n'aura pas d'impact préjudiciable à l'environnement.

#### **code de l'environnement [1442-1668]**

Article 35.6 - Information « Toute personne a le droit d'être informée de l'état de l'environnement et de participer aux procédures préalables à la prise de décisions susceptibles d'avoir des effets préjudiciables à l'environnement. »

#### **code de l'environnement [8102-8542]**

Article 87 Il est interdit de : - tuer, blesser ou capturer les animaux appartenant, aux espèces protégées - détruire ou endommager les habitats, les larves, et les jeunes espèces protégées ; - faire périr, endommager les végétaux protégés, en cueillir tout ou partie ; - transporter ou mettre en vente tout ou partie d'un animal ou d'un végétal protégé ; - procéder à l'abattage d'arbres dans les forêts classées, aires protégées et parcs nationaux.

#### **Institution**

#### **code de l'environnement [0-257]**

Article 28 « L'élimination des déchets doit respecter les normes en vigueur et être conçue de manière à faciliter leur valorisation. A cette fin, il est fait obligation aux structures concernées de : - développer et divulguer la connaissance des techniques

#### **code de l'environnement [379-465]**

Article 34 « La politique nationale de protection de l'environnement incombe à l'Etat

#### **Ecole**

#### **code de l'environnement [6992-7403]**

Article 84 L'usage de l'avertisseur sonore est interdit dans les agglomérations et aux environs des hôpitaux et des écoles sauf nécessité absolue et dans ce cas, il doit être bref et modéré. De même sont interdites les émissions de bruits, de lumières et d'odeurs susceptibles de nuire à la santé des êtres vivants ou de constituer une gêne excessive et insupportable pour le voisinage ou d'endommager les

*Source : Extraits des résultats d'analyse du Code de l'environnement (2010)*

Cette présentation est améliorée dans le tableau 21 qui indique le rapport direct des catégories thématiques aux articles.

Tableau 21 : Rapport des articles en ERE du Code de l'Environnement aux variables de l'étude

|                 | VISION   | SENSIBILISATION | INFORMATION | INSTITUTION | ECOLE    | TOTAL    |
|-----------------|----------|-----------------|-------------|-------------|----------|----------|
| ART_28          | 0        | 0               | 0           | 1           | 0        | 1        |
| ART_34          | 1        | 0               | 0           | 1           | 0        | 2        |
| ART_35          | 0        | 0               | 1           | 0           | 0        | 1        |
| ART_84          | 0        | 0               | 0           | 0           | 1        | 1        |
| ART_85          | 0        | 1               | 0           | 0           | 0        | 1        |
| ART_87          | 0        | 1               | 0           | 0           | 0        | 1        |
| <b>Ensemble</b> | <b>1</b> | <b>2</b>        | <b>1</b>    | <b>2</b>    | <b>1</b> | <b>7</b> |

*Source : Extraits des données d'analyse du Code de l'environnement (Sphinx) (2010)*

Ce tableau 21 permet de comprendre que la vision d'ERE en Côte d'Ivoire n'est révélée que dans l'article 34. Quant à l'énonciation de l'école comme entité de développement de l'ERE dans ces articles, elle n'apparaît que dans l'article 84 relativement aux nuisances sonores autour des écoles. Quant à l'institutionnalisation, elle ne s'observe que dans l'article 28 et 34. L'information et la sensibilisation, quant à elles, se retrouvent davantage dans trois articles à travers les lignes 35, 85, 87.

Toutes ces observations se retrouvent au sein de l'analyse des correspondances multiples (ACM) des variables (Figure 12) qui contribuent à présenter les différents rapports entre ces variables sus-cités et les articles analysés.



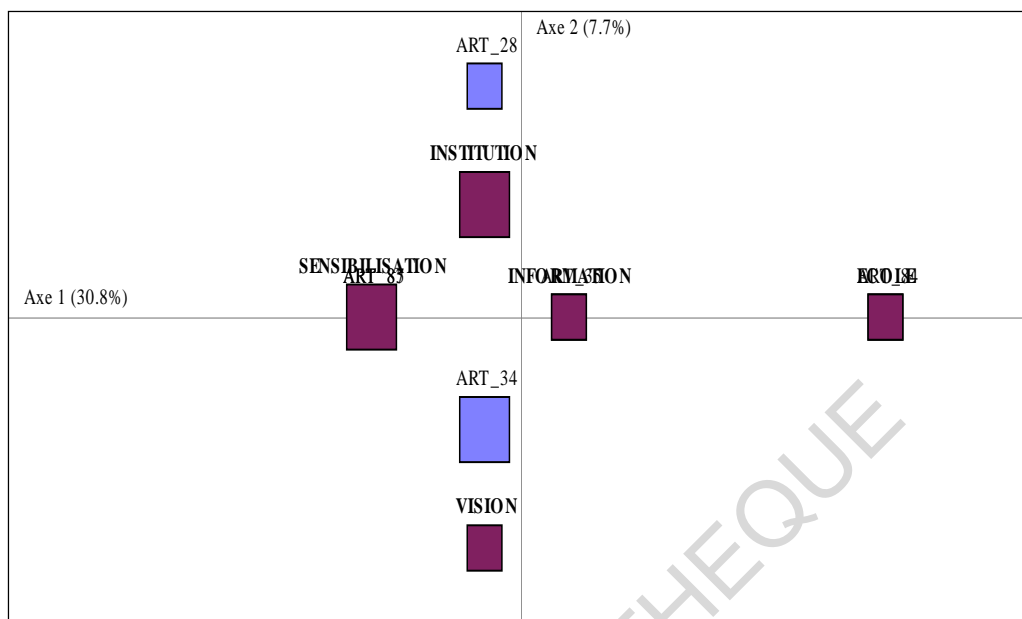


Figure 10 : Analyse des correspondances multiples des variables (2010)

A partir de cette dernière figure, il apparaît clairement que la variable « vision » et l'article 34 se retrouvent dans le même cadran, ils sont fortement liés. Cependant, le fait que l'« école » et l'article 84 se retrouvent dans des cadrans distincts signifie qu'il n'y a pas de lien entre la vision, les institutions et l'école dans les textes du Code l'Environnement. Aussi faudra-il noter que la variable « Ecole » se situe sur le même axe que l'« Information ». En effet, le code de l'environnement propose également que l'école participe à l'information environnementale sur la gestion de l'espace humain autour de l'école. Cela constitue donc des sommes d'informations liées à l'école et non à une quelconque institutionnalisation qui regroupe la mise en place d'acteurs chargés de l'exécution de la décision.

### 2.3. La Constitution Ivoirienne de 2000

L'émetteur de la Constitution Ivoirienne est le peuple ivoirien, lors d'un référendum selon une procédure démocratique (à plus de 50% du corps électoral et 86% des suffrages exprimés) et diffusé au journal officiel de la Côte d'Ivoire. Son contenu a trait à la déclaration des droits du citoyen ivoirien et à la gestion des affaires de l'Etat.

Par dénombrement, traitement et après analyse, la constitution ivoirienne est structurée comme indiquée au tableau 22.

Tableau 22 : Analyse de la Constitution Ivoirienne de 2000 suivant la thématique "ERE"

| Titre | Thèmes abordés                       | Nombres de chapitres | Nombres d'articles | Nombres d'articles sur l'environnement ou l'éducation | Nombre d'articles sur l'éducation relative à l'environnement |
|-------|--------------------------------------|----------------------|--------------------|---|--|
| I     | Libertés, droits, devoirs            | 2                    | 28                 | 3<br>« article 19, article 25, article 28 »           | 2  |
| II    | Etat, souveraineté                   | 0                    | 5                  | 0   | 0  |
| III   | Président, gouvernement              | 0                    | 24                 | 1 « article 38 »                                      | 0  |
| IV    | Parlement                            | 0                    | 13                 | 0   | 0  |
| V     | Pouvoir exécutif, Pouvoir législatif | 0                    | 13                 | 0   | 0  |
| VI    | Traités, accord internationaux       | 0                    | 4                  | 0   | 0  |
| VII   | Conseil constitutionnel              | 0                    | 13                 | 0   | 0  |
| VIII  | Pouvoir judiciaire                   | 0                    | 7                  | 0   | 0  |
| IX    | Haute cour de justice                | 0                    | 5                  | 0   | 0  |
| X     | Conseil économique et social         | 0                    | 2                  | 0   | 0  |
| XI    | Médiateur                            | 0                    | 4                  | 0   | 0  |
| XII   | Collectivités territoriales          | 0                    | 3                  | 0   | 0  |
| XIII  | Coopération                          | 0                    | 2                  | 1 « article 123 »                                     | 0  |
| XIV   | Révision constitution                | 0                    | 4                  | 0   | 0  |
| XV    | Dispositions finales, transitoires   | 0                    | 7                  | 0   | 0  |

*Source : Extraits des résultats d'analyse de la Constitution Ivoirienne de 2000 (2010)*

A la lecture de ce tableau, très peu d'articles ont été consacrés aux termes sur 'l'environnement' ou à 'l'éducation' en général dans la constitution ivoirienne. Ainsi, sur 134 articles que comptent la constitution, seulement cinq sont consacrés à l'environnement ou à l'éducation et cela à des degrés divers. L'ERE n'est évoquée qu'au travers de deux (2) articles, soit 1% des articles en tout.

De plus, le graphique 11 complète cette analyse en nous permettant d'observer l'importance des articles dans chacune des thématiques de la Constitution Ivoirienne. Deux thématiques, à savoir « Libertés, Droits et Devoirs » et « Coopération » sont les seuls qui se prononcent sur l'environnement, ou sur l'éducation. Les thématiques interdisciplinaires d'ERE ne sont aucunement abordées.

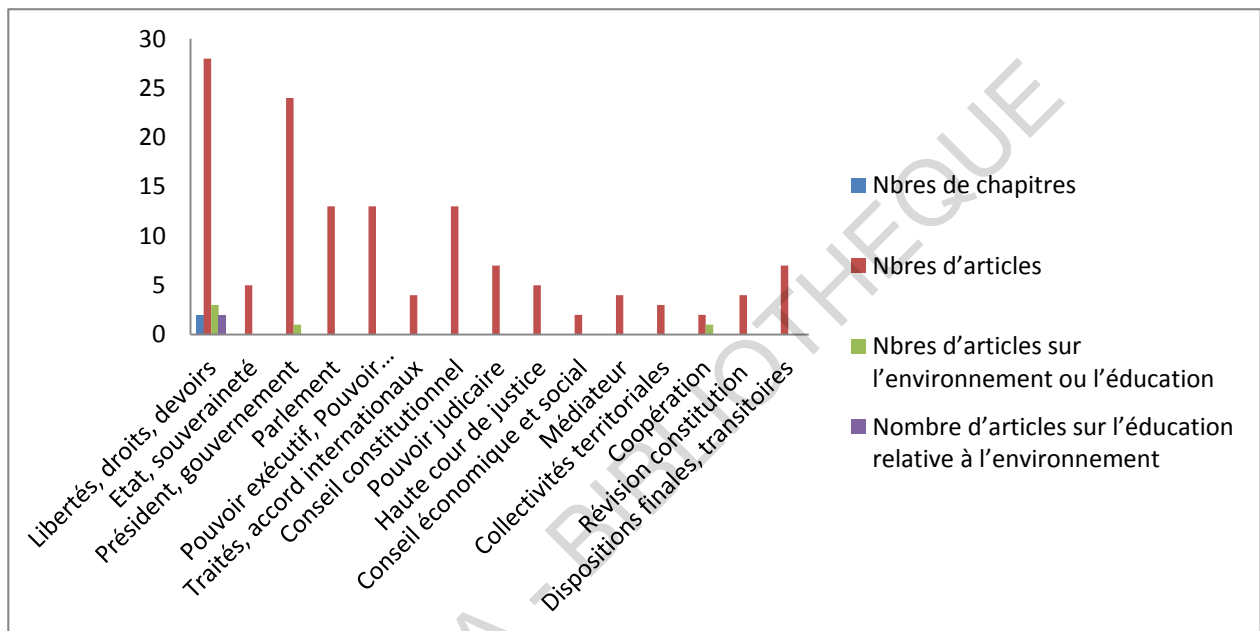


Figure 11 : Lien entre l'Education environnementale et les Thématiques de la Constitution Ivoirienne de 2000

Intéressons-nous maintenant aux cinq articles, qui dans l'ensemble (environ 4% des articles de la constitution), nous interpellent sur l'environnement et sur l'éducation. En fait, ces articles se précisent ainsi :

**« Article 19**

Le droit à un environnement sain est reconnu à tous. »

**« Article 25**

Les biens publics sont inviolables. Toute personne est tenue de les respecter et de les protéger. »

**« Article 28**

La protection de l'environnement et la promotion de la qualité de la vie sont un devoir pour la communauté et pour chaque personne physique ou morale »

**« Article 38**

En cas d'événements ou de circonstances graves, notamment d'atteinte à l'intégrité du territoire, ou de catastrophes naturelles rendant impossible le déroulement normal des élections ou la proclamation des résultats, le Président de la Commission chargée des élections saisit immédiatement le Conseil Constitutionnel aux fins de constatation de cette situation.... »

**« Article 123**

Les Organisations visées à l'article précédent peuvent avoir notamment pour objet: -

L'harmonisation de la politique monétaire, économique et financière; L'établissement d'unions douanières; La création de fonds de solidarité; L'harmonisation des plans de développement; L'harmonisation de la politique étrangère; La mise en commun de moyens propres à assurer la défense nationale; La coordination de l'organisation judiciaire; La coopération en matière de sécurité et de protection des personnes et des biens; La coopération en matière d'Enseignement supérieur et de Recherche; La coopération en matière de Santé; L'harmonisation des règles concernant le Statut de la Fonction publique et le Droit du travail; La coordination des transports, des communications et des télécommunications; La coopération en matière de protection de l'environnement et de gestion des ressources naturelles. »

Ce sont donc, les articles 19, 25, 28, 38 et 123 qui ont fait l'objet d'analyse.

Afin d'obtenir une analyse de contenu efficace, nous insérons les différents articles dans le logiciel Sphinx à partir son module Analyse de contenu. L'introduction de ces textes a permis, à partir de l'atelier lexical de dénombrer l'ensemble des mots comme le présente le tableau ci-dessous :

Tableau 23 : Tableau statistique des articles 19, 25, 28, 38 et 123 de la Constitution

|         | Non-réponses | Nombre de mots | Nombre moyen de mots | Nombre de mots différents | Nombre de mots uniques | Fréquence maximum | Mot le plus fréquent |
|---------|--------------|----------------|----------------------|---------------------------|------------------------|-------------------|----------------------|
| ART_19  | 0            | 10             | 10,00                | 9                         | 8                      | 2                 | à                    |
| ART_25  | 0            | 16             | 16,00                | 13                        | 11                     | 3                 | Les                  |
| ART_28  | 0            | 27             | 27,00                | 19                        | 15                     | 5                 | La                   |
| ART_38  | 0            | 52             | 52,00                | 39                        | 32                     | 5                 | de                   |
| ART_123 | 0            | 132            | 132,00               | 68                        | 53                     | 15                | de                   |

*Source : extraits des résultats d'analyse (Logiciel Sphinx) (2010)*

Dans un deuxième mouvement, le logiciel a permis de faire ressortir les thèmes qui sont davantage employés d'un article à un autre. Comme indiqué aux tableaux 24.

Tableau 24 : Décompte des mots par Articles analysés

|                |  |
|----------------|--|
| <b>ART_19</b>  | <b>à (2) ; Le (1) ; droit (1) ; un (1) ; environnement (1) ; sain (1) ; est (1) ; reconnu (1) ; tous (1)</b>               |
| <b>ART_25</b>  | Les (3) ; de (2) ; biens (1) ; publics (1) ; sont (1) ; inviolables (1) ; Toute (1) ; personne (1) ; est (1) ; tenue (1)   |
| <b>ART_28</b>  | La (5) ; de (3) ; et (2) ; pour (2) ; protection (1) ; l (1) ; environnement (1) ; promotion (1) ; qualité (1) ; vie (1) ; |
| <b>ART_38</b>  | de (5) ; ou (3) ; le (3) ; des (3) ; d (2) ; élections (2) ; la (2) ; En (1) ; cas (1) ; événements (1)                    |
| <b>ART_123</b> | de (15) ; la (12) ; l (8) ; des (8) ; et (7) ; en (5) ; harmonisation (4) ; coopération (4) ; matière (4) ; à (2)          |

*Source : Extraits des données d'analyse sur Sphinx (2010)*

L'on peut constater que les thèmes de « droit », « sain », « biens publics », « protection », « qualité » « harmonisation » et « coopération » constituent dans l'ensemble, les thèmes clés de ces articles. C'est pourquoi, nous les avons utilisés comme unité d'analyse de contenu thématique, par la suite.

En outre, afin de considérer les signifiants que pouvaient contenir ces thèmes, nous les avons reclassés sous le logiciel Excel. Ces recodifications se justifient par la nécessité d'approfondir l'analyse thématique et de reclasser les nouvelles variables suivant les articles.

Tableau 25 : Dénombrement des signifiants par articles

|  | article 19 | article 25 | article 28 | article 38 | article 123 | Total |
|--|------------|------------|------------|------------|-------------|-------|
|--|------------|------------|------------|------------|-------------|-------|

|                          |          |          |          |          |          |          |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>appartenance</b>      | 1        |          |          |          |          | <b>1</b> |
| <b>calamités</b>         |          |          |          | 1        |          | <b>1</b> |
| <b>communauté</b>        | 1        | 1        | 2        |          |          | <b>4</b> |
| <b>devoir</b>            |          | 1        |          |          |          | <b>1</b> |
| <b>divulgation</b>       |          |          | 1        |          |          | <b>1</b> |
| <b>promotion</b>         |          |          | 1        |          |          | <b>1</b> |
| <b>propreté</b>          |          |          | 1        |          |          | <b>1</b> |
| <b>protection</b>        |          | 1        | 1        |          |          | <b>2</b> |
| <b>respect</b>           |          | 2        |          |          |          | <b>2</b> |
| <b>ressources/nature</b> |          |          |          |          | 1        | <b>1</b> |
| <b>Coopération</b>       |          |          |          |          | 1        | <b>1</b> |
| <b>Total</b>             | <b>2</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>1</b> | <b>2</b> |          |

*Source : Extraits des données d'analyse sur Excel (2010)*

Les thèmes «*appartenance*» et «*communauté*» ne se retrouvent que dans l'article 19. L'article 25, quant à lui, ne regroupe que les thèmes de «*communauté*», de «*devoir*», «*protection*», et de «*respect*». L'article 28, par la suite, expose les termes «*communauté*», «*divulgation*», «*propreté*» de «*protection*» et «*promotion*». L'article 38 indique que le thème de «*calamités*». L'article 123 s'articule autour de «*ressource*» et de «*coopération*». Le graphique 12 résume toute cette correspondance en situant clairement l'importance de ces thématiques au sein de ces différents articles.

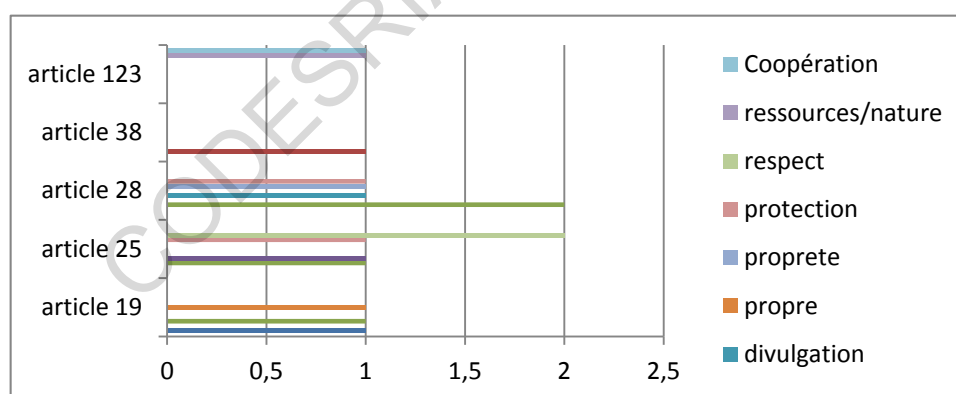


Figure 12 : Distribution des thématiques par articles analysés

*Source : données d'analyse (2010)*

L'on constate donc une forte distribution des différentes thématiques au niveau de l'article 28. Cet article est libellé comme suit :

**« Article 28**

La protection de l'environnement et la promotion de la qualité de la vie sont un devoir pour la communauté et pour chaque personne physique ou morale »

Cet article précise deux actions environnementales, que sont « protection » et « promotion » qui doivent être des actes obligatoires pour tout citoyen ivoirien, de l'environnement, considéré comme un bien public.

L'affirmation pour une éducation environnementale semble être forte dans cet article. Aussi, l'analyse de contenu thématique a-t-il permis de faire ressortir les insuffisances observées.

A sa suite, nous procéderons à l'analyse de contenu du programme scolaire. Cette démarche permettra d'observer si cette vision de l'ERE observée dans le PNAE, le Code de l'Environnement et la Constitution s'observe dans le programme scolaire. Elle permet aussi de construire la compréhension autour de la mise en œuvre de la vision de l'Etat autour de ses textes officiels.

## **Chapitre 2 : Examen du contenu du programme scolaire au Primaire en Côte d'Ivoire**

---

Ce chapitre se consacre à l'analyse du programme en vigueur au primaire scolaire.

### **I. Le programme scolaire (Plan National de Développement du secteur Éducation / Formation (PNDEF) - 1998-2010)**

Adopté en 1998, le Plan National de Développement sur Secteur Education/Formation avait pour but de développer des nouvelles orientations de la politique éducative en Côte d'Ivoire. Il s'agissait alors de créer les conditions idoines à une meilleure formalisation des programmes scolaires, ainsi que les infrastructures devant les accompagner. Il répond donc au besoin de mise en cohérence des programmes du secteur Education/ Formation avec les orientations et les priorités nationales. Il s'appuie sur les « dix sentiers du futur » définis par le gouvernement Bédié et précisés dans le discours-programme prononcé le 26 août 1995 à Yamoussoukro.

Dans ce contexte, la loi n°95-696 du 7 septembre 1995, relative à l'enseignement, établit un cadre de cohérence pour le développement du système éducatif qui permet de définir les grandes priorités, à savoir :

- la recherche de l'équité ;
- la recherche de la valorisation des ressources humaines ;
- le développement d'une culture scientifique et technologique ;
- le développement de la culture ivoirienne.



Le texte soumis à l'analyse de contenu dans cette étude est celui référencé sur le site : [http://ilo.org/public/french/employment/skills/hrdr/topic\\_n/t3\\_cot.htm](http://ilo.org/public/french/employment/skills/hrdr/topic_n/t3_cot.htm). de l'International Labour organisation (Organisation International du Travail) mais ayant pour source le Ministère de l'Education Nationale de Côte d'Ivoire.

Ce document de 30 pages est structuré en quatre parties comme le présente le tableau suivant :

Tableau 26 : Répartition des thématiques sur l'ERE dans le PNDEF

| Parties | Titres             | Chapitres    | Education relative à l'environnement | Education aux sciences |
|---------|--------------------|--------------|--------------------------------------|------------------------|
| I       | Orientations       | 1            |                                      | 1 (p. 2)               |
| II      | Principes          | 4            | 0                                    | 0                      |
| III     | Programme<br>MENFB | 23 (projets) | 1 (p. 6)                             | 0                      |
| IV      | Programme<br>METFP |              |                                      |                        |

*Source : Données d'analyse du PNDEF (2010)*

Structuré en quatre grandes parties ou Titres, le PNDEF présente d'entrée, les grandes orientations du plan (p. 1\_p. 2), suivi des différents principes (p. 2\_p. 5) qui sous-tendent ces activités. Enfin les différentes activités se regroupent en programmes selon qu'ils sont du Ministère de l'Education Nationale et de la formation de Base (MENFB) ou Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP).

En ce qui nous concerne dans cette analyse de contenu, nous nous focaliserons sur le Programme MENFB.

Ce programme est structuré en 23 projets ou activités. Cependant, ils obéissent à quatre composantes principales que sont :

- Qualité
- Infrastructure
- Développement institutionnel
- Développement sectoriel

Ainsi, le PNDEF avec sa rubrique du MENFB se caractérise comme suit dans son contenu :

Tableau 27 : Dénombrement des composantes du PNDEF

|                     | Dénombrements  | Détails  |
|---------------------|--|--|
| <b>Programme</b>    | 1  |  |
| <b>Projets</b>      | 4 composantes  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualité</li> <li>▪ Infrastructure</li> <li>▪ Développement institutionnel</li> <li>▪ Développement sectoriel</li> </ul> |
| <b>Institutions</b> | Ecoles ; CAFOP ; SAPEP   |  |
| <b>Acteurs</b>      | Chef d'établissements ; membres du comité de gestion ; instituteurs ; élèves ; stagiaires du CAFOP ; |  |
| <b>activités</b>    | 23 activités ou projets  | (voir détails dans le tableau)   |

*Source : données d'analyse du PNDEF (2010)*

Comme l'indique le tableau 28, les différentes activités ou projets se répartissent au sein des quatre composantes préalablement définies et qui structurent le PNDEF. C'est donc à travers ces différentes activités que nous serons à même de retrouver celles qui indiquent, le mieux, une activité d'éducation relative à l'environnement.

Tableau 28 : Place de l'ERE dans les composantes du PNDEF

| Composante     | Projets                                       | Cibles                        | Porteur ERE |
|----------------|---|-------------------------------|-------------|
| <b>Qualité</b> | Appui à la scolarisation des enfants dans les | Elèves en difficulté ; filles | 0           |

|                                     |   |   |       |
|-------------------------------------|---|---|-------|
|                                     | zones défavorisés   |   |       |
|                                     | Révision et opérationnalisation des programmes de l'enseignement primaire et secondaire | Encadreurs pédagogiques ; enseignants ; élèves                          | 0     |
|                                     | Formation initiale des instituteurs   | Stagiaires du CAFOP   | 1*    |
|                                     | Ecoles-témoins  | Animateurs pédagogiques, enseignants et élèves                          | 0     |
|                                     | .....   | .....   | ..... |
| <b>Infrastructure</b>               |   |   |       |
| <b>Développement institutionnel</b> | Appui   | Gestion du système éducatif ; directeurs d'écoles ; enseignants ; coges | 0     |
| <b>Développement sectoriel</b>      | Appui   | Toute la communauté éducative   | 0     |

*Source : données d'analyse du PNDEF (2010)*

Cet extrait du PNDEF/MENFB (p.6) indique clairement cette approche d'éducation relative à l'environnement.

#### ***Formation initiale des instituteurs\****

##### *Actions à mener*

- Révision des programmes de formation initiale des instituteurs
- Dotations en matériels didactiques
- Dotation en moyens logistiques (véhicules, reprographies, carburant)
- Appui aux professeurs dans le suivi des activités de formation pratiques des stagiaires

##### *Cibles*

- Les stagiaires du CAFOP

##### *Impact socio-économique et environnemental*

- Instituteurs véritables agents de développement
- Elèves mieux formés en vue de leur insertion socio-économique
- Elèves sensibilisés à la protection et à l'amélioration de l'environnement [p. 6]

Il ressort, de cette analyse, que c'est seulement la *composante 1* sur la **qualité** qui essaie de prendre en compte des questions d'éducation relative à l'environnement à travers le projet : *Formation initiale des instituteurs*. Ainsi sur les 23 projets pilotés dans le cadre du PNDEF/MENFB, seul un projet met l'accent sur l'éducation relative à l'environnement, c'est-à-dire 4 % des activités globaux du PNDEF/MENFB.

Les autres composantes (Infrastructures ; Développement Institutionnel et Développement sectoriel) n'en font nullement cas dans leur constitution. Il ne faudrait donc pas s'étonner que l'on observe des insuffisances graves dans le fonctionnement de l'éducation relative à l'environnement à l'école primaire. Puisque si les instituteurs ne la pratiquent pas, rien dans le PNDEF ne les y contraint. Le tableau 29 permet de consolider ces affirmations.

Tableau 29: Récapitulatif des composantes du PNDEF en ERE

| Composantes                         | Intégration d'ERE | Nombre de projets (prises en compte de l'ERE) | Identification du projet                   |
|-------------------------------------|-------------------|---|--|
| <b>Qualité</b>                      | Oui               | 1/23  | <i>Formation initiale des instituteurs</i> |
| <b>Infrastructures</b>              | Non               | 0/23  | Néant                                      |
| <b>Développement institutionnel</b> | Non               | 0/23  | Néant                                      |
| <b>Développement sectoriel</b>      | Non               | 0/23  | Néant                                      |

*Source : Résultats d'analyse du PNDEF (2010)*

## II. Les manuels scolaires

Le manuel scolaire possède plusieurs fonctions, dont la principale selon Verdelhan (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 37) est de présenter, sous une forme condensée, des connaissances et des activités d'une manière susceptible de

favoriser leur apprentissage par l'élève. Il est ainsi un vecteur important de la scolarisation conçue comme pour l'intégration de l'enfant dans le monde (Kouame, 2009).

L'analyse de notre corpus qui se compose de manuels destinés aux élèves ivoiriens du primaire des classes de CM portera d'une part sur **la structure et l'organisation des manuels** et d'autre part sur, **le contenu et la démarche pédagogique**.

D'avis avec Kouame (2009), ces aspects nous ont semblé être déterminants dans la qualité des manuels. Ils nous apparaissent d'égale importance et devraient présenter un niveau jugé au moins très satisfaisant pour qu'un manuel soit approuvé. Alors, des défaillances dans l'un d'entre eux pourraient inévitablement entraîner des conséquences négatives pour les autres. Or cette définition provient avant tout de la vision que l'Etat veut bien donner à l'éducation des enfants et à la génération d'enfants qu'il voudrait voir émerger dans le pays.

### ***2.1. Le manuel de Français (CM2 & CM1)***

- **CM2**

Le manuel de Français de la classe de CM2 (MEN, 2000) est un livre unique de 288 pages publié par les éditions NEI (Nouvelles Editions Ivoiriennes) sous l'identité ISBN (International Standard Book Number/ Numéro International normalisé du livre) : 2-84487-064-3, durant l'année 2000 à Abidjan.

Ces auteurs au nombre de 19 (p. 2) ont structuré le manuel sur la base de la semaine. Ainsi chaque thématique est étudiée sur une semaine. Aussi l'ouvrage

comporte t-il 26 semaines, donc 26 thématiques. Chaque thème est présenté sur 8 pages.

Ces thématiques sont réparties en suivant d'une démarche pédagogique que les auteurs ont exposée dans l'avant-propos du Manuel.

La justification de cette démarche pédagogique est énoncée en ces termes :

Le contenu de ce nouveau manuel s'inspire des nouvelles orientations de l'enseignement du français à l'école primaire conformément aux programmes toilettés et opérationnalisés. ...

Il comporte 26 semaines d'activités, bâties autour de 26 thèmes choisis en fonction des besoins et intérêts des enfants et aussi de l'évolution des données dans notre milieu et dans le monde. (p. 3)

On comprend donc la volonté des auteurs de construire un manuel qui obéit à l'environnement de l'enfant.

En ce qui concerne les thématiques abordées, leur structuration est établie à partir de la démarche suivante :

Tableau 30 : Structuration des thématiques du Manuel de Français (CM2)

| Rubriques   | Contenu   |
|-------------|---|
| Lecture     | 2 textes puisés dans divers écrits  |
| Grammaire   | 2 leçons conçues selon le schéma « observation, manipulation, de règles, application, transfert » |
| Orthographe | 2 leçons, démarche identique à celle de la Grammaire  |
| Conjugaison | 1 leçon, démarche identique à celle de la grammaire   |
| vocabulaire | 2 leçons (1 leçon de vocabulaire usuel ; 1  |

|                   |                                  |
|-------------------|----------------------------------|
|                   | leçon de vocabulaire théorique)  |
| <b>Poésie</b>     | <b>1 texte</b> (semaine paire)   |
| <b>Expression</b> | <b>1 leçon</b> (semaine impaire) |
| <b>Total</b>      | <b>9 leçons + 2 textes</b>       |

*Source : Résultats d'analyse du manuel de Français (2010)*

En somme, la structuration de chaque thématique est composée de 9 leçons et de textes de Poésies. Ces leçons partent de la lecture, à la grammaire en passant par le vocabulaire, jusqu'à l'expression écrite.

En ce qui concerne les thématiques, elles sont réparties en semaine comme l'indique le tableau 31.

Tableau 31 : Répartition des thématiques du Manuel de Français (CM2) en Semaine

| <b>Semaine</b> | <b>thème des semaines</b>                          | <b>Semaine</b> | <b>thèmes des semaines</b>        |
|----------------|--|----------------|-----------------------------------|
| <b>1</b>       | L'école  | <b>14</b>      | les communications                |
| <b>2</b>       | la vie communautaire                               | <b>15</b>      | l'informatique                    |
| <b>3</b>       | la ville/le village                                | <b>16</b>      | les animaux                       |
| <b>4</b>       | <i><b>L'environnement/<br/>la cadre de vie</b></i> | <b>17</b>      | les mines/les énergies            |
| <b>5</b>       | l'alimentation                                     | <b>18</b>      | le bon citoyen                    |
| <b>6</b>       | la santé/l'hygiène                                 | <b>19</b>      | <i><b>les fléaux naturels</b></i> |
| <b>7</b>       | les sports/les jeux                                | <b>20</b>      | les conflits/les guerres          |
| <b>8</b>       | les fêtes/les traditions                           | <b>21</b>      | la paix                           |
| <b>9</b>       | le monde du travail                                | <b>22</b>      | les transports                    |
| <b>10</b>      | l'agriculture/l'élevage                            | <b>23</b>      | mode et vêtements                 |
| <b>11</b>      | les échanges/le commerce                           | <b>24</b>      | les arts                          |
| <b>12</b>      | le progrès/le développement                        | <b>25</b>      | les jeunes et l'avenir            |
| <b>13</b>      | les femmes et le développement                     | <b>26</b>      | le tourisme                       |

*Source : Résultats d'analyse du Manuel de Français (CM2) (2010)*

A l'observation, l'on ne peut retenir que deux thèmes sur 26 ayant une relation étroite avec la question de l'environnement. Ce sont la thématique 4 : l'environnement et la Cadre de vie, et la thématique 19 : les fléaux naturels.

Tableau 32: Dénombrement des thématiques en ERE dans le Manuel de Français (CM2)

| Thématique   | Dénombrement | %          |
|--|--------------|------------|
| Thématique liée à l'environnement<br><b>(Thématique 4 : Environnement et cadre de vie ; Thématique 19 : les fléaux naturels)</b> | 2            | 8          |
| Thématique non liée à l'environnement <b>(1 à 26 (sauf 4 et 19))</b>   | 24           | 92         |
| <b>Total</b>   | <b>26</b>    | <b>100</b> |

*Source : Résultats d'analyse du Manuel de Français (CM2) (2010)*

Cette répartition est indiquée en pourcentages comme exhibé dans la figure 13.

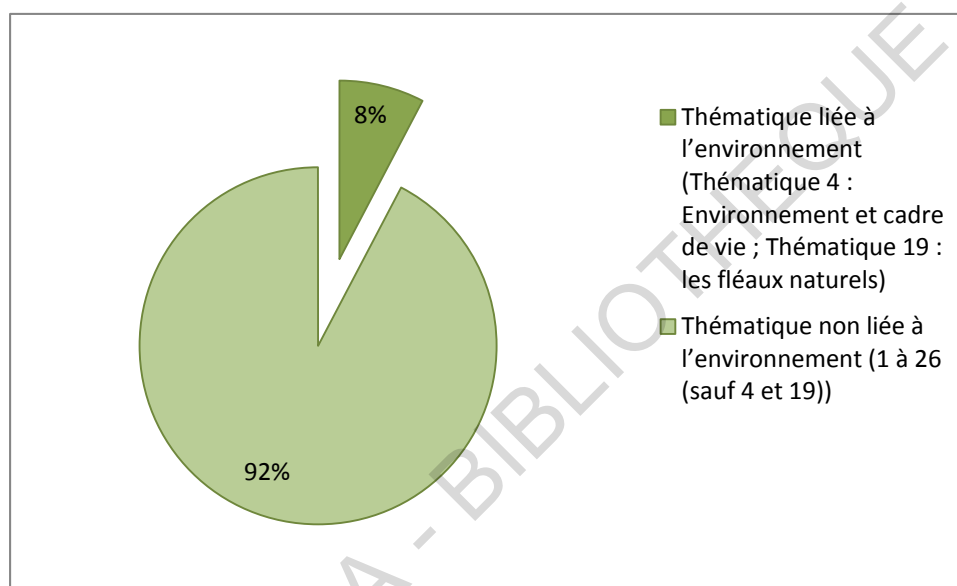


Figure 13 : Part de l'ERE dans le manuel de Français (CM2)

On observe que seulement 8% de l'ensemble de l'ouvrage porte un intérêt aux questions environnementales, le reste 92% est lié à des problématiques diverses.

Maintenant, intéressons nous à ces deux différentes thématiques qui explorent la question environnementale dans ce manuel de Français (CM2) afin de présenter leur structuration.

Thématique 4 : l'environnement et la cadre de vie (p. 42)



Afin d'achever notre analyse de contenu sur cette thématique, nous utiliserons le tableau 30. Mais, cette fois, en le recomposant suivant le contenu des textes.

Tableau 33 : Analyse de la thématique 4 du Manuel de Français (CM2)

| Rubriques          | Contenu  |
|--------------------|--|
| <b>Lecture</b>     | <p>la lecture concerne deux textes. La première de 12 lignes et la seconde de 14 lignes. Les titres de ces lectures portent sur la problématique des déchets et sont énoncés comme suit :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ces sachets qui agressent (<i>extrait de le Républicain, n° 39 du 09 juin 1993</i>) p. 42</li> <li>2. Les bouts de papier : les nouveaux princes de la ville (<i>extrait du Bulletin d'Information et de sensibilisation environnementale (BISE), n°5, novembre 1998</i>) p. 42</li> <li>3. Le parc du plateau (<i>extrait du Bulletin d'Information et de sensibilisation environnementale (BISE), n°4, novembre 1998</i>) p. 46</li> </ol> <p>Suivant les questions, qui complètent ces textes sous la rubrique <i>as-tu compris ?</i> :</p> <p>« Pourquoi les sachets et les bouts de papiers traînent-ils dans nos villes ? Comment peut-on lutter contre l'environnement ? Pourquoi, l'homme doit-il bien entretenir son environnement ? »</p> <p>qui s'adressent à l'élève en vue de saisir son niveau de compréhension des causes de la destruction de l'environnement, les actions à entreprendre et les enjeux pour l'homme de préserver son environnement.</p> |
| <b>Grammaire</b>   | Ici aucun thème recensé n'a trait à l'environnement  |
| <b>Orthographe</b> | <b>Emballer (Cité 1 fois); poubelle (cité 1 fois); environnement propre (Cité 1 fois)</b> constituent les thèmes recensés dans ce paragraphe   |
| <b>Conjugaison</b> | <b>Nettoyer (3 fois); balayer (2 fois)</b> ressortent de ce paragraphe   |
| <b>vocabulaire</b> | <b>Empoisonner (3 fois) ; nettoyer (1 fois) ; essuyer (1 fois) ; l'air (2 fois) ; fumées (1 fois)</b> s'exprime dans ce paragraphe   |
| <b>Poésie</b>      | Ici aucun thème recensé n'a trait à l'environnement  |

Source : Résultats d'analyse du Manuel de Français (CM2) (2010)

L'analyse de la thématique 4 relève que cette thématique est basée sur trois textes. Ces textes sont extraits pour 2/3 du *Bulletin d'Information et de Sensibilisation Environnementale* et pour 1/3 de *Le Républicain*. Ces deux premiers textes sont extraits d'un document à vocation environnementale. Cependant le dernier est plus généraliste. Ainsi au travers des titres de ces extraits, l'on comprend que c'est autour de la thématique des déchets que tourne

l'idée générale de la thématique 4. Cette idée est également déployée dans les rubriques Orthographe, Conjugaison et vocabulaire avec des mots clés tels que Emballer (Cité 1 fois); poubelle (cité 1 fois); environnement propre (Cité 1 fois) et Empoisonner (3 fois) ; nettoyer (1 fois) ; essuyer (1 fois) ; l'air (2 fois) ; fumées (1 fois). Ce sont donc dans l'ensemble des notions d'environnements qui vulgariser à travers ces lignes.

Venons-en maintenant à la thématique 19, qui tout comme les premières s'intéresse à l'environnement.

### Thématique 19 : les fléaux naturels

Cette thématique a également fait l'objet d'analyse à travers le tableau 29. Ainsi sur la rubrique qu'est la lecture, l'on peut aisément (Tableau 34) observer la place de l'information environnementale dans cette thématique. Sur les trois textes voués à la lecture, seuls les deux derniers s'intéressent véritablement à la question environnementale.

Extraits de la collection « Monde Noir poche » aux Editions Hatier, et de « Entente Africaine », les deux textes qui ont des idées générales sur l'environnement ne s'arrêtent qu'à la rubrique de la lecture. Les mots clés de ces paragraphes ne sont aucunement repris dans les autres rubriques que sont : la Grammaire, l'Orthographe, la Conjugaison, ou même l'Expression. La pérennisation des acquis à partir de la rubrique lecture est donc mise à mal.

Tableau 34 : Analyse de la thématique 19 du Manuel de Français (CM2)

| Rubriques | Contenu  |
|-----------|--|
| Lecture   | la lecture concerne trois textes. La première de 27 lignes, la seconde de 31 lignes et la dernière de 28. Les titres de ces lectures portent sur la problématique du tremblement des terres ; la sécheresse ; l'érosion côtière et sont énoncés comme suit :<br>1. J'ai vu Mexico s'écrouler ( <i>extrait de Libération</i> , 21 |

Septembre 1985) p. 195

2. La sécheresse (extrait de *Cycle de Sécheresse, Collection monde noir poche, HATIER*)
3. L'érosion côtière (extrait de *Entente Africaine n° 86, septembre 1991*)

Suivant les questions, qui se rapportent au texte 3 et liées à l'environnement sous la rubrique *as-tu compris ?* :

« Relève dans le texte un passage qui montre que les pays du Golfe sont menacés par l'érosion côtière. Selon le texte, cites quelques méthodes de lutte contre l'érosion côtière. Selon toi, quelles autres méthodes peut-on utiliser pour lutter contre l'érosion côtière. »

s'adressent à l'élève en vue de saisir son niveau de compréhension des causes de la destruction de l'environnement et de l'érosion côtière, les actions à entreprendre et les enjeux pour l'homme de préserver la côtière

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>Grammaire</b>   | Ici aucun thème récéncé n'a trait à l'environnement |
| <b>Orthographe</b> | Ici aucun thème récéncé n'a trait à l'environnement |
| <b>Conjugaison</b> | Ici aucun thème récéncé n'a trait à l'environnement |
| <b>vocabulaire</b> | Ici aucun thème récéncé n'a trait à l'environnement |
| <b>Expression</b>  | Ici aucun thème récéncé n'a trait à l'environnement |

*Source : Résultats d'analyse du Manuel de Français (CM2) (2010)*

Après avoir analysé le Manuel de Français de la classe de CM2, considérons maintenant celui de la classe de CM1.

- CM1

Le manuel de français de la Classe de CM1 (MEN, 2000) , qui est porté à notre analyse, est édité aux éditions (Nouvelles Editions Ivoiriennes-NEI) par le Ministère de l'éducation nationale et de la Formation de Base au travers de sa direction de la Pédagogie. Ce manuel est édité dans sa collection « Ecole et Développement ». Comportant 287 pages, cette édition est identifiée sous le numéro ISBN : 2-84487-063-5 de l'année 2000.

Ce manuel présente la même configuration que celui du CM2, avec les mêmes thématiques abordées. A ce titre, il nous est apparu opportun de considérer seulement le contenu thématique au fin de l'analyse de contenu.

Tableau 35 : Répartition des thématiques du Manuel de Français (CM1) en Semaine

| Semaine | thème des semaines                          | Semaine | thèmes des semaines      |
|---------|---|---------|--------------------------|
| 1       | L'école                                     | 14      | les communications       |
| 2       | la vie communautaire                        | 15      | l'informatique           |
| 3       | la ville/le village                         | 16      | les animaux              |
| 4       | <i>l'environnement/<br/>la cadre de vie</i> | 17      | les mines/les énergies   |
| 5       | l'alimentation                              | 18      | le bon citoyen           |
| 6       | la santé/l'hygiène                          | 19      | les fléaux naturels      |
| 7       | les sports/les jeux                         | 20      | les conflits/les guerres |
| 8       | les fêtes/les traditions                    | 21      | la paix                  |
| 9       | le monde du travail                         | 22      | les transports           |
| 10      | l'agriculture/l'élevage                     | 23      | mode et vêtements        |
| 11      | les échanges/le commerce                    | 24      | les arts                 |
| 12      | le progrès/le développement                 | 25      | les jeunes et l'avenir   |
| 13      | les femmes et le développement              | 26      | le tourisme              |

Source : Résultats d'analyse du Manuel de Français (CM1)

Contrairement au manuel de Français au CM2, une seule thématique à ce niveau s'intéresse qu'aux questions environnementales ; c'est la thématique 4 : l'environnement et la cadre de vie.

Tableau 36 : Part en % de l'ERE dans le manuel de Français (CM1)

| Thématique  | Dénombrement | %   |
|---|--------------|-----|
| Thématique liée à l'environnement<br>(Thématique 4 : Environnement et cadre de vie) | 1            | 4   |
| Thématique non liée à l'environnement (1 à 26<br>(sauf 4))                          | 25           | 96  |
| Total   | 26           | 100 |

Source : Résultats d'analyse du Manuel de Français (CM1) (2010)

Ainsi seulement 4% (Figure 14) des thématiques qu'aborde ce manuel s'intéressent à la question environnementale. Les autres thématiques se rattachent à des problématiques diverses. Aussi, contrairement à ce qu'on pourrait croire, la thématique 19 de ce manuel n'a aucun lien avec la question

environnementale bien qu'elle s'intitule tout comme dans le manuel de CM2, les fléaux naturels.

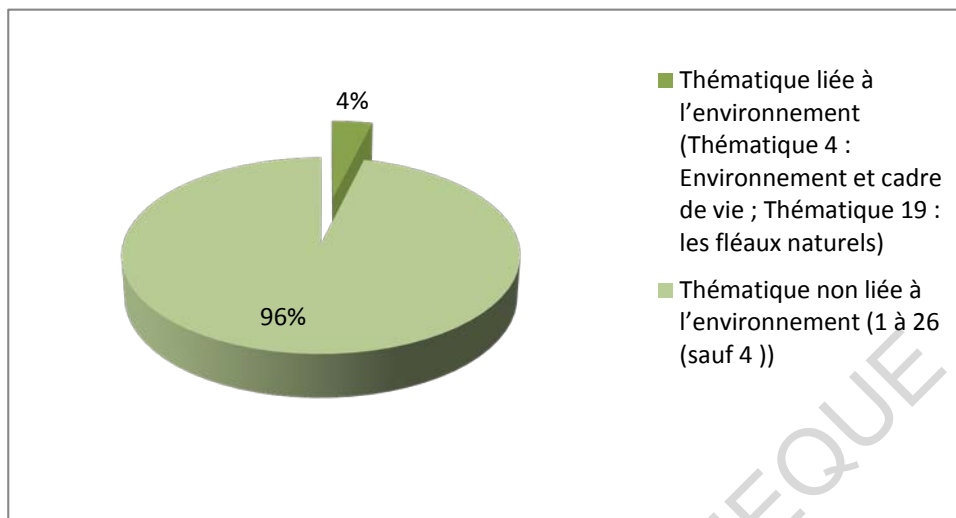


Figure 14 : Pourcentage d'ERE dans le manuel de Français (CM1)

Aussi, en vue de faciliter la compréhension du texte consacré à l'environnement, nous approfondissons notre analyse de contenu relative à la thématique 4 de ce manuel de Français (CM1).

#### Thématique 4 : Environnement et cadre de vie

Cette thématique a également fait l'objet d'analyse à partir du tableau 29. Ainsi sur la rubrique qu'est la lecture, l'on peut aisément (Tableau 37) observer la place de l'information environnementale dans cette thématique. Deux textes destinés à la lecture s'intéressent véritablement à la question environnementale.

L'analyse de la thématique 4 relève qu'elle est basée sur deux textes. Ces textes sont extraits d'une part du *Journal Fraternité Matin* et d'autre part du *Bulletin de Sensibilisation Environnementale (BISE)*. Le premier texte est extrait d'un

document généraliste. Cependant le dernier est plus à vocation environnementale. Ainsi au travers des titres de ces extraits, l'on comprend que c'est autour de la thématique de la forêt et de la salubrité que tourne l'idée générale de la thématique 4. Cette idée est également reprise dans les rubriques Orthographe, et vocabulaire avec des mots clés tels que Parterres fleuries (Cité 1 fois) et Laver (1 fois) ; Insalubrité (1 fois) ; immondices (1 fois). Ce sont dans l'ensemble, des notions d'environnement qui sont vulgarisées à travers ces lignes. Il faut toutefois noter que les rubriques Grammaire, Conjugaison et Poésie ne font pas cas des notions sur l'environnement que défend l'idée générale de cette thématique.

Tableau 37 : Analyse de la thématique 4 du Manuel de Français (CM1)

| Rubriques          | Contenu  |
|--------------------|--|
| <b>Lecture</b>     | la lecture concerne trois textes : deux textes spécialisés et un conte. La première de 21 lignes et la seconde de 27 lignes. Les titres de ces lectures portent sur la problématique de la forêt et de l'insalubrité sont énoncés comme suit : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Protégeons notre forêt (<i>extrait et adapté de Fraternité Matin, Mardi 23 Avril 1985, p. 9</i>)</li> <li>2. Stop à l'insalubrité (<i>d'après Jules Tchangologo, Bulletin d'information et de sensibilisation environnementale (BISE), n°5, novembre 1998</i>)</li> </ol> Suivant les questions, qui complètent ces textes sous la rubrique <i>as-tu compris ?</i> : <p>« quelles sont les causes de la disparition de la forêt ivoirienne ? quelles sont les conséquences de ces disparitions ? que proposes-tu pour protéger la forêt ? » qui s'adressent à l'élève en vue de saisir son niveau de compréhension des causes de la destruction de l'environnement, les actions à entreprendre et les enjeux pour l'homme de préserver son environnement.</p> |
| <b>Grammaire</b>   | Ici aucun thème recensé n'a trait à l'environnement  |
| <b>Orthographe</b> | <b>Parterres fleuries (Cité 1 fois)</b> ; constituent les thèmes recensés dans ce paragraphe   |
| <b>Conjugaison</b> | Ici aucun thème recensé n'a trait à l'environnement  |
| <b>vocabulaire</b> | <b>Laver (1 fois) ; Insalubrité (1 fois) ; immondices (1 fois) ;</b> s'exprime dans ce paragraphe  |
| <b>Poésie</b>      | Ici aucun thème recensé n'a trait à l'environnement  |

Source : Données d'analyse du Manuel de Français (CM1) (2010)

Après avoir analysé les Manuels de Français des classes de CM2 et de CM1, venons-en maintenant au Manuel de Sciences et Technologie, toujours en vigueur dans les établissements d'école primaire en Côte d'Ivoire.

## **2.2. Le manuel de Sciences et Technologie (CM)**

Le manuel de « Sciences et Technologies » de la classe du *cours moyen (CM)* (MEN, 2002) est un ouvrage en format unique de 160 pages édité aux Editions Eburnie par le Ministère de l'Education Nationale. Ces auteurs au nombre de sept ont axé leurs travaux de conception de cet ouvrage à partir des résultats séminaire d'août 1981 qui définissaient de nouveaux contenus de formation pour le cycle moyen des écoles primaires. Celui des 27, 28 et 29 avril 1993 relatif à la réflexion sur les programmes avait également stimulé ces travaux de développement d'ouvrages qui prennent en compte les besoins nationaux.

L'ouvrage qui est soumis à l'analyse de contenu a été produit en 2002 à Abidjan. Cela fait pratiquement huit années que cette production est d'actualité. Son contenu prend en compte deux progressions, celle de la classe de CM2 et celle de la classe de CM1. L'ouvrage en lui-même comporte 39 chapitres. Mais une répartition a été proposée à la page 2 par les auteurs en vue de ventiler les chapitres par classe (niveau d'études).

Ainsi, que nous soyons au CM1 ou au CM2, les semaines de travail sont équiréparties sur 27 semaines. Cette présentation en semaines comporte 4 semaines de révision sur les 27, pendant que la classe de CM2, quant à elle, a trois semaines de révision et le reste à des cours ordinaires.

La démarche pédagogique exposée par les auteurs est de susciter chez l'instituteur des cours qui durent 45 minutes. Cette sollicitation est exposée en ces termes.

Chaque chapitre correspond à une partie du programme et doit être traité, pour la plupart d'entre eux, en deux séances de 45 minutes. Des renseignements plus précis vous seront donnés dans le livre du maître. Une progression correspondant aux différents niveaux de cours vous est proposée à la page 2.

Les chapitres 17, 33, 34 traitent de la protection de l'environnement. Nous les avons voulu assez ouverts pour permettre de les étudier à tout moment

Les chapitres 36, 37, 38 et 39 sont réservés aux sciences physiques et technologiques. (p. 3)

Comme le révèle ce paragraphe, les auteurs ont vite posé dès l'entame du manuel, une volonté manifeste d'intégrer les questions d'environnement dans le livre de Sciences. Ainsi, ils ont explicité dans les manuels les chapitres qui devraient en principe aborder les problématiques d'ERE.

Au CM1, les semaines de révision sont laissées à l'initiative du maître.

Il serait souhaitable de reprendre au CM2 les chapitres consacrés à la protection de l'environnement, en mettant un accent particulier sur les causes et les conséquences de la destruction de l'environnement de la Nature d'une part et sur le rôle de l'homme dans la protection de la nature d'autre part (Chapitre 17, 33 et 34).

Qu'ils soient également dans le programme de CM1, ces mêmes directives conduisent les auteurs à expliciter les chapitres qui devraient mettre en exergue la problématique de l'environnement. Cela concerne également les chapitres 17, 33 et 34. Aussi est-il recommandé aux enseignants de reprendre les chapitres portant sur l'environnement du CM1 en classe de CM2. Les leçons sur l'environnement ont donc été identifiées clairement dans les ouvrages des



élèves. Ainsi, en les dénombrant par rapport au nombre total de chapitres contenus dans le manuel de Science et Technologie, l'on relève que cela ne compte que pour 3% dans l'ensemble des chapitres de l'ouvrage (Tableau 38)

Tableau 38 : Proportion d'ERE et ERS/ERT dans le manuel de Sciences et Technologies (CM)

| Chapitres                                       | Titres_Chapitres                      | Nombre | %   |
|---|---------------------------------------|--------|-----|
| <b>Consacré à l'environnement</b>               | 17 (l'homme et la nature)             | 3      | 8%  |
|   | 33 (actions destructives de l'homme)  |        |     |
|   | 34 (actions constructives de l'homme) |        |     |
| <b>Aux sciences physiques et technologiques</b> | 36 (les états de la matière)          | 4      | 10% |
|   | 37 (la lampe de poche)                |        |     |
|   | 38 (les circuits électriques simples) |        |     |
|   | 39 (les montages électriques)         |        |     |
| <b>Sujets divers</b>                            | -                                     | 32     | 82% |
|   | -                                     |        |     |

*Source : données d'analyse du Manuel de Sciences et de Technologie (2010)*

Comparativement aux chapitres de Sciences évoqués par les auteurs du Manuel, l'on constate que ceux accordés aux sciences sont sensiblement les mêmes (10%) que ceux portant sur les questions d'ERE (8%) ; à la différence de seulement d'un chapitre. Cependant, considéré ensemble, l'Education Relative aux Sciences (ERS) et l'Education relative à l'environnement (ERE) portent pour 18% dans l'ensemble de ce manuel (figure 15) ; on enregistre donc une liaison entre ces deux entités. Elles n'occupent donc qu'une proportion très infime dans cet ouvrage. Mais en considérant le fait que la proportion d'ERE est pratiquement égale à celui d'ERS, l'on constate qu'étant dans un manuel dit de « Science », la probabilité que les auteurs confondent l'ERE à l'ERS est vivement élevée.

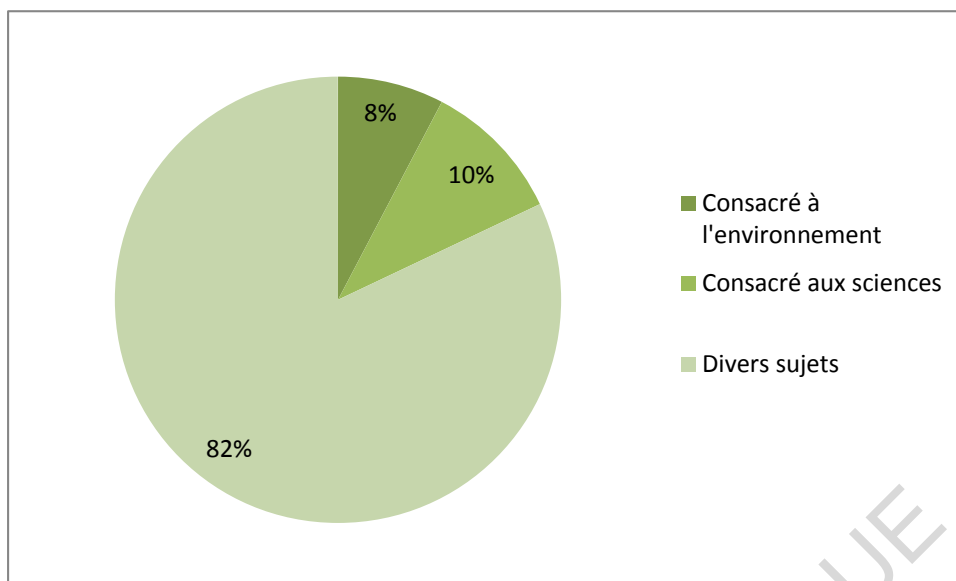


Figure 15 : Répartition des ERE et ERS dans le manuel de Sciences (CM)

En observant cette réalité, nous décidons d'analyser les chapitres consacrés à l'environnement dans ce manuel par rapport au type de représentation de l'environnement énoncé par Sauvé (2005) afin d'observer la forme de représentation sociale de l'environnement qui est diffusée à l'élève, par le manuel.

Cette catégorisation s'est effectuée à l'aide du logiciel WeftQda.

Ainsi, les thématiques que l'on retrouve dans les chapitres liés à l'environnement s'articulent autour des catégories suivantes :

Tableau 39 : Catégorisation des représentations sociales liées aux chapitres ERE du Manuel de S/T

| Catégories               | Repères dans les textes  |
|--------------------------|--|
| Environnement-ressources | <b>Sciences et technologie [0-81]</b><br>Une grande partie de ce que produit et recèle la nature est utilisée par l'homme. |
|                          | <b>Sciences et technologie [111-118]</b><br>nourrir  |
|                          | <b>Sciences et technologie [196-202]</b>   |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
|                                    | loger  |
|                                    | <b>Sciences et technologie [207-213]</b><br>Vêtir  |
| <b>Environnement-problème</b>      | <b>Sciences et Technologie [651-706]</b><br>les mauvaises habitudes qui mettent la nature en danger  |
|                                    | <b>Sciences et Technologie [729-738]</b><br>pollution  |
|                                    | <b>Sciences et Technologie [775-797]</b><br>disparition des forêts   |
|                                    | <b>Sciences et Technologie [835-867]</b><br>mauvaises techniques culturelles   |
| <b>Environnement-communautaire</b> | <b>Sciences et Technologie [1250-1377]</b><br>Chaque pays doit prendre soin de son patrimoine, pour lui, pour les autres pays et pour la planète toute entière. [Par_34_133] |

*Source : Résultat d'analyse du Manuel de Sciences et Technologie (2010)*

Sur les sept types ou catégories de représentations dégagées par Sauvé, l'on ne note que trois types de représentations liée aux chapitres d'ERE dans le manuel de Sciences. Ce sont l'Environnement-Ressource, l'Environnement-problème et l'Environnement-communautaire. C'est donc cet ensemble de représentations que l'on devrait pouvoir observer dans celle des élèves. En effet, comme indiqué par Brugeilles et Cromer (2005), le manuel scolaire, source d'informations, vectrices et organisatrices privilégiées de l'état des connaissances et des savoirs, participe à la socialisation et à l'éducation de l'élève. Ainsi, elle participe énormément la transformation des représentations de ceux-ci.

Egalement, en essayant de d nombrier les espaces octroyés dans le manuel   l'ERE, on estime à 4, le nombre de pages consacrées à l'environnement-ressource et aussi   4, le nombre de pages réservées à l'Environnement-problème, ainsi qu'à l'Environnement-communautaire. Tout ceci constitue pour 2% chacun, la proportion de pages confiées à l'ERE. Ce qui donne en tout, 10% de l'ensemble de l'ouvrage (Tableau 40).

Tableau 40 : Pourcentage des types d'environnement dans le manuel de S/T

|                      | <b>Dimensions</b>                   | <b>Espaces octroyés dans l'ouvrage (en nombre de pages)</b> | <b>%</b> |
|----------------------|-------------------------------------|---|----------|
| <b>Environnement</b> | Environnement-milieu                | 0   | 0        |
|                      | Environnement-ressource             | 4   | 2        |
|                      | Environnement-nature                | 0   | 0        |
|                      | Environnement-problème              | 4   | 2        |
|                      | Environnement-système               | 0   | 0        |
|                      | Environnement-biosphère             | 0   | 0        |
|                      | Environnement –projet communautaire | 4   | 3        |
|                      | <b>Sciences et Technologie</b>      |   | 16       |
| <b>Divers sujets</b> |                                     | 132   | 83       |
| <b>Total</b>         |                                     | 160   | 100      |

*Source : données d'analyse du manuel de S/T (CM) (2010)*

L'on constate effectivement que la proportion destinée à l'ERE est seulement de 10%. Cette proportion conduit à analyser en profondeur les représentations que des acteurs, censés mettre en œuvre cette forme d'éducation au sein des écoles primaires, ont de l'Environnement lui-même et de l'ERE.

Aussi, il importe de noter que notre diagnostic a permis de vérifier le lien ambigu des représentations que les acteurs se font dans ces manuels de l'ERS versus l'ERE.

Après avoir analysé le manuel de Sciences et Technologies de la classe de CM, examinons maintenant celle d'Histoire/ Géographie (CM).

### **2.3. Le manuel d'Histoire/Géographie (CM)**

Le manuel d'Histoire et Géographie (MEN, 2002) est un manuel comprenant deux grands volets : un volet d'Histoire et un autre de Géographie. Ses auteurs

au nombre de six ont conçu ce manuel sous la direction du Ministère de l'Éducation nationale de Côte d'Ivoire par la Direction de la pédagogie, sous la rubrique « Ecole et Développement » au édition du CEDA.

Ce manuel a été publié en 2002 avec l'ISBN 2863942670 et comprend un avant-propos (p. 2\_3) ; un sommaire (p.4) ; un volet Histoire (p. 5\_96) ; un volet Géographie (p. 97\_200) ; un lexique (p. 201\_207) et enfin une table des illustrations (p. 208). Présenté ainsi, ce manuel comporte six parties. Cependant, pour les besoins de notre analyse, nous nous concentrerons sur les deux parties essentielles de ce manuel, à savoir le volet Histoire et le volet Géographie.

✓ *Le volet Histoire*

Il comporte 24 leçons réparties sur 5 chapitres. Toutes ces leçons sont communes aux CM1 et CM2, exceptées les leçons 17, 18, 19, 21,22, 23 qui sont spécifiques au CM2.

Les auteurs stipulent que

« Le contenu de ce volet vise à initier l'élève du CM à la connaissance et à la compréhension de l'histoire des peuples de l'Afrique Noire. Il retrace les moments essentiels du passé de l'Afrique noire. Il retrace les moments essentiels du passé de l'Afrique, de la préhistoire à nos jours, en mettant l'accent sur certaines périodes particulièrement importantes : la période des grands de la boucle du Niger, celle de la mise en place de la colonisation et enfin celle de la lutte de l'indépendance. » (p. 2)

A la lecture de cette vision, aucun accent ne semble être mis sur la dimension environnementale ou sur l'éducation relative à l'environnement, ou même sur l'histoire de l'Environnement dans cette section « Histoire » du Manuel.

Notons également, que chaque chapitre du volet Histoire comprend 5 rubriques que sont : Observons ; comprenons ; exerçons-nous ; notons ; retenons.

Tableau 41 : Part de l'ERE dans la section Histoire du Manuel d'Histoire/ Géographie (CM)

| Thèmes  | Chapitres | Chapitres consacré à l'environnement ou à l'ERE |
|---|-----------|---|
| L'Afrique et ses origines                                       | 5         | 0   |
| Les grands empires de la boucle du Niger                        | 4         | 0   |
| Les premiers contacts Afrique noire-Europe                      | 3         | 0   |
| L'Afrique et l'Europe du XIX ème siècle au XX ème siècle        | 8         | 0   |
| Décolonisation et indépendance en Afrique Occidentale française | 4         | 0   |

*Source : Données d'analyse du Manuel d'Histoire/ Géographie (CM) (2010)*

Comme l'indique le tableau 41 et repris dans la figure 16, la part dans la section Histoire à l'ERE est nulle (0% en Histoire Générale et Histoire de l'environnement). Ainsi, 100 % des problématiques abordées dans cette section ne se consacrent qu'à l'Histoire de la politique Africaine.

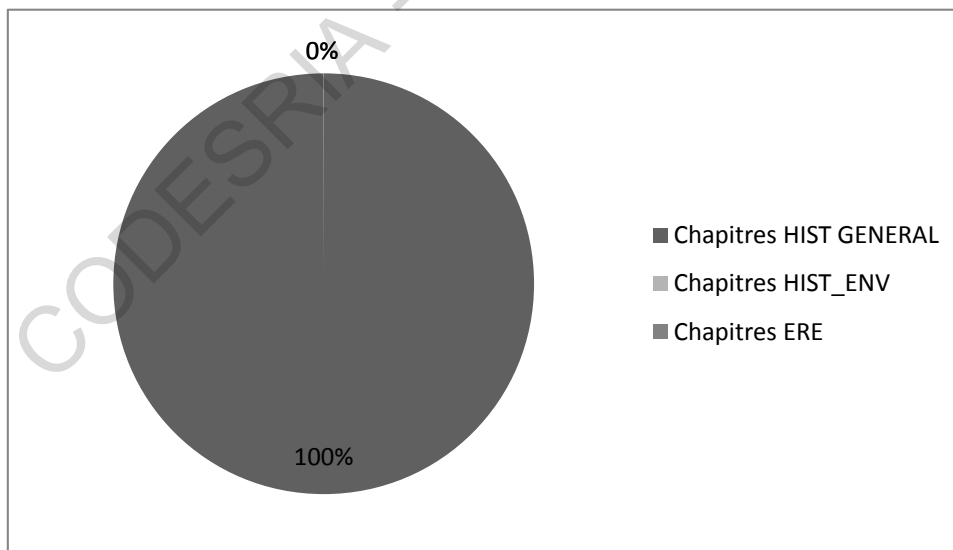


Figure 16 : % d'ERE dans le Manuel d'Histoire/ Géographie (CM)

Nous retenons alors qu'aucun chapitre dans le volet Histoire ne s'intéresse ni à la question de l'éducation relative à l'environnement ni même à celle de l'Histoire de l'environnement ; soit 0 % des chapitres proposés dans le manuel.

Observons maintenant le volet Géographie.

✓ *Le Volet Géographie*

Ce volet comporte 32 leçons dont :

- 3 spécifiques au CM1 (leçons 1 à 3)
- 11 sont spécifiques au CM2 (leçons 22 au 32)
- 18 sont communes aux deux cours

Contrairement au premier volet où chaque chapitre était structuré en 6 rubriques, celui-ci est structuré en 5 rubriques que sont : (préparons ; découvrons ; exerçons-nous ; mots nouveaux ; retenons).

Tableau 42 : Répartition de l'ERE dans les chapitres de Géographie (CM)

| Thèmes                                    | Chapitres ou leçons | Chapitres consacré à l'environnement ou à l'ERE |
|---|---------------------|---|
| <b>Introduction</b>                       | 5                   | 0   |
| <b>La Côte d'Ivoire</b>                   | 16                  | 3 (8_115; 9_118 ; 10_118 ; 18_149)              |
| <b>L'Afrique et l'Afrique occidentale</b> | 7                   | 2 (23_p167 ; 27_p.181)                          |
| <b>Les grandes puissances</b>             | 4                   | 0   |
| <b>Total</b>                              | 32                  | 5   |

*Source : Résultats d'analyse du Manuel d'Histoire/ Géographie (2010)*

L'on note à travers ce Tableau 42, que 16 chapitres sur les 32 que comporte ce volet Géographie sont consacrés à la Côte d'Ivoire. A l'intérieur de ces 16 chapitres, seuls 3 sont consacrés à l'ERE comme indiqué dans la figure 17.

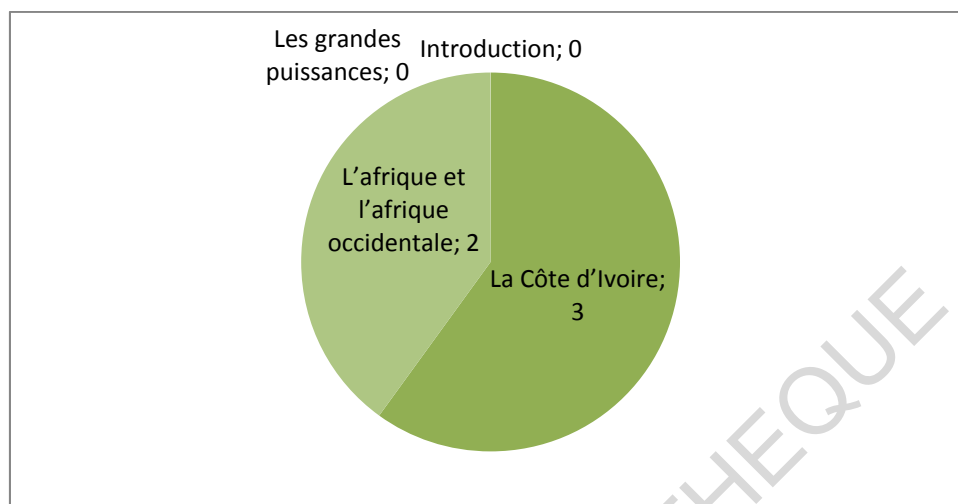


Figure 17 : Chapitres d'ERE dans le volet Géographie du Manuel Histoire/Géographie (CM)

Cette proportion d'ERE constitue avec les chapitres consacrés à l'Afrique (2 en tout), 16% des chapitres dans le manuel (Figure 18). La part d'ERE dans cette section reste alors relativement très faible par rapport au contenu entier du manuel.

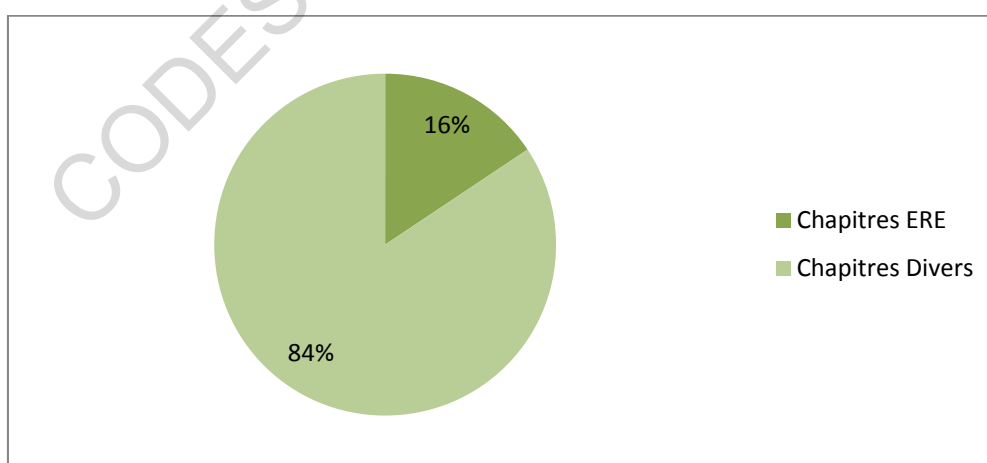




Figure 18 : % d'ERE dans le volet Géographie du Manuel d'Histoire/ Géographie (CM)

A ce stade, il importe de s'interroger sur le contenu relatif à l'environnement et à l'éducation relative à l'environnement dans le volet Géographie de ce manuel d'Histoire/Géographie.

Ainsi, sur sept représentations-type de l'environnement dégagées par Sauvé, seuls deux dans le manuel de Histoire/ Géographie sont divulguées par les auteurs du Manuel. En tout, ces deux types de représentations devraient être repérés dans celle des élèves et même plus loin dans celle des enseignants.

Tableau 43 : Catégorisation des représentations sociales liées aux chapitres ERE du Manuel de Histoire/Géographie (Volet géographie)

| <b>Catégories</b>                  | <b>Repères dans les textes</b>  |
|------------------------------------|---|
| <b>Environnement-ressources</b>    | <p><b>Manuel_HIST-GEO [359-443]</b><br/>Sur certains cours d'eau, on a construit des barrages pour produire de l'électricité</p> <p><b>Manuel_HIST-GEO [596-642]</b><br/>Le bois est le troisième produit d'exportation</p> <p><b>Manuel_HIST-GEO [824-891]</b><br/>La puissance des fleuves africains est une énorme réserve d'énergie</p> <p><b>Manuel_HIST-GEO [893-947]</b><br/>L'eau des fleuves favorise l'agriculture et la pêche.</p> |
| <b>Environnement-problème</b>      | <p><b>Manuel_HIST-GEO [17-98]</b><br/>il fait chaud car notre pays est situé entre l' quateur et le tropique du cancer</p> <p><b>Manuel_HIST-GEO [120-149]</b><br/>les températures varient peu</p> <p><b>Manuel_HIST-GEO [644-695]</b><br/>Mais une trop forte exploitation menace notre forêt</p>   |
| <b>Environnement-communautaire</b> | Aucun texte repéré.   |

*Source : Données d'analyse du Manuel d'Histoire/Géographie (WeftQDA) (2010)*

On peut retenir que le manuel d'Histoire/Géographie, contrairement à ce que l'on pourrait croire est loin de véritablement propager des visions

environnementalistes. Seules des informations sporadiques sont propagées dans quelques chapitres à l'analyse des parts de chapitres (16%) et de paragraphes accordés à l'ERE.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## **Chapitre 3 : Niveau d'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement (ERE) à l'école primaire en Côte d'Ivoire**

---

Un chapitre sur l'institutionnalisation de l'Education Relative à l'Environnement est, avant tout, une réflexion sur les données tirées des textes officiels sur l'Environnement et l'Education qui ont été décryptées dans cette deuxième Partie de la présente Thèse. Ces lignes exposent le niveau d'institutionnalisation de l'ERE et surtout l'état de confusion des concepts entre l'Education Relative à l'Environnement (ERE) et l'Education Relative aux Sciences (ERS) dans la pratique.

### **I. Intégration formelle aux institutions**

L'exploitation des données sur l'institutionnalisation permet de raisonner sur l'intégration formelle de l'ERE aux institutions. Cette approche conduit à un examen des textes officiels et suivant la structure organisationnelle des institutions scolaires.

#### **1.1. Aux textes officiels**

Le type d'institutionnalisation que nous donne à voir les documents officiels que sont *'le Code de l'environnement'*, *'le Plan National de l'Action Environnementale'*, *'la Constitution ivoirienne'* et *'le Plan National de Développement du Secteur/ Formation'* est celui d'une institutionnalisation très faible et parfois même inexistante. En effet, des résultats de ces analyses, il ressort que dans la constitution ivoirienne de 2000, seulement deux articles portent sur l'Education Relative à l'Environnement, ce qui représente 1% de

l'ensemble des articles. En ce qui concerne le PNAE, seul le chapitre 8.8 une démarche officielle d'intégration de l'ERE à l'école primaire. Dans le Code de l'environnement, ce sont suivant les résultats de nos analyses, 18% de ces articles qui traitent de la question de l'ERE. Enfin, au niveau du PNDEF, l'on ne retrouve qu'un chapitre intégré au programme du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base qui laisse entrevoir certains liens sur l'ERE. Ce chapitre porte sur la formation des instituteurs, dans l'optique d'amélioration de la qualité de l'éducation. De plus, aucune infrastructure n'est clairement identifiée pour travailler sur l'Education relative à l'Environnement. En définitive, tous se concentrent sur la formation au CAFOP qui expose des connaissances sur l'environnement, sans véritablement donner une ligne de conduite, à tenir en classe et en dehors des classes.

### ***1.2. A la structure organisationnelle***

La structure organisationnelle du système éducatif qui est censé abriter l'Education Relative à l'Environnement n'obéit pas un système de capitalisation des acquis ou de la mise en œuvre effective de l'éducation environnementale comme indiqué dans la vision de certains textes gouvernementaux. En effet, selon Mintzberg (1982), les organisations partent avant tout d'une vision globale définie dans l'idéologie sommaire des dirigeants. Dans notre cas de figure, cette idéologie est dégagée à travers des textes officiels et autres supports de cours confiés aux enseignants. C'est pourquoi, nous interprèterons cette approche organisationnelle de l'ERE selon la démarche de Mintberg.

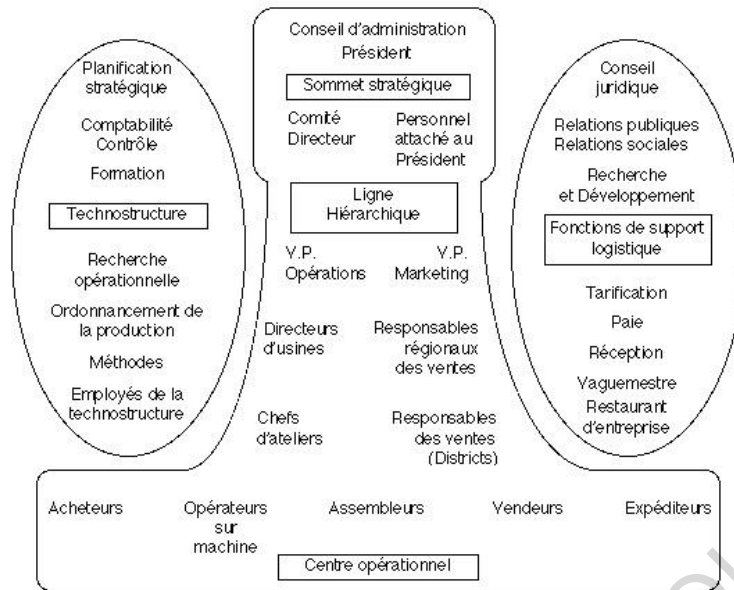


Figure 19 : Schéma de Mintzberg (1979)

Selon Mintzberg (1979), toute organisation obéit à un système qui repose sur une structure. Elle n'existe que lorsqu'elle est affirmée par ceux qui l'ont engendrée. Ainsi, nous retrouvons dans toute forme d'organisation, un sommet stratégique. Ce sommet stratégique est accompagné d'une ligne hiérarchique d'où monte et/ ou descend l'information et enfin, un centre opérationnel qui traite l'information en mode opératoire. A côté de cela, nous pouvons retrouver, selon la dynamique de l'organisation, un centre de support-logistique et une technostructure, qui est le comité névralgique ou centre de recherche de ce système. Enfin, Mintzberg déclare que tout ce système baigne dans une idéologie qui est la transcription vivante de la vision exprimée par les gouvernants du système.

En se basant sur cette conception, nous procédons à une discussion de l'organisation de la structure scolaire au regard de l'ERE.

### ***1.2.1. Le sommet stratégique***

Le sommet stratégique est le centre décisionnel de l'ERE dans le système scolaire. Ce sommet est constitué, selon Mintzberg, de dirigeants qui expriment clairement leur vision dans le développement d'un objet. Selon les discours des répondants, à travers la décision d'une mise en place effective d'Education Relative à l'Environnement, cette vision est affaiblie par une confusion des stratégies mais également par la faiblesse des moyens mis en œuvre pour l'accomplissement de cette vision. Ainsi l'analyse des textes montre qu'il existe des déclarations isolées en vue d'une éducation relative à l'environnement dans les textes officiels. Et ce à travers, le code de l'environnement, la constitution ivoirienne, le PNAE et le PNDEF. De ce point de vue, nous noterons que l'Education Relative à l'Environnement est d'abord et avant tout une vision portée par l'ensemble des décideurs Ivoiriens (Gouvernants, Parlementaires et Acteurs sociaux). C'est donc une vision multi-porteurs, qui à notre avis, devrait avoir une affirmation effective dans la pratique.

### ***1.2.2. La ligne hiérarchique***

Dans le système scolaire analysé, la ligne hiérarchique part toujours du Ministère de l'Education Nationale pour descendre vers les acteurs. Mais à l'analyse des documents stratégiques gouvernementaux, l'on s'aperçoit qu'elle est avant tout une déclinaison de la partie éducative de la politique environnementale nationale. Cette démarche conduit à comprendre que l'Education Relative à l'Environnement en Côte d'Ivoire est un objet interdisciplinaire comme l'indique Robottom et Hart (1993). L'on peut tout de suite affirmer que l'Education Relative à l'Environnement obéit à cette interdisciplinarité, puisqu'elle émane en fait du Ministère de l'environnement et

du Ministère de l'Éducation Nationale. C'est donc un fait bipolaire. A ce titre, on retrouve deux visions qui s'entremêlent. Mais à partir des textes, l'on peut tout simplement dire, sans risque de se tromper, que cette vision est mieux affirmée dans les textes du Ministère de l'Environnement à travers le PNAE que dans ceux du Ministère de l'Éducation Nationale à travers le PNDEF. Enfin c'est l'affirmation dans le programme 8.8 du PNAE, qui conduit à mieux saisir le principe de '*qualité*' dans lequel le PNDEF expose des lignes sur la formation des enseignants, qui doit prendre en charge l'environnement des élèves.

### ***1.2.3. Le centre opérationnel***

Le centre opérationnel, selon Mintzberg, est le lieu de la construction et de la réalisation de la vision du sommet stratégique. A ce titre, l'on a pu, à travers l'analyse des manuels et des discours des enseignants, constater que les manuels scolaires adoptaient une approche pluridisciplinaire au lieu de l'approche interdisciplinaire que recommandait la vision portée sur l'éducation relative à l'environnement par les textes officiels. Ainsi, le centre opérationnel, qui se limite ici à la conception de manuels pluridisciplinaires, conduit dans la carrière des instituteurs, une absence d'approche pédagogique appropriée de l'ERE. Cette situation rend difficile l'affirmation de l'ERE en un instrument de transformation des savoirs et des comportements des apprenants et de leurs formateurs.

### ***1.2.4. La fonction de support Logistique***

La fonction de support logistique, qui accompagne le formateur dans la construction du savoir et des compétences chez l'élève n'existe plus. Cette

absence rend moins performante que la force des discours et des textes affirmées dans le cadre du système scolaire.

### ***1.2.5. La technostructure***

La technostructure est donc le centre de recherche que Minstzberg appelle le centre d'étude ou de réflexion sur la Vision et son application. Nous noterons que la recherche sur l'Education Relative à l'Environnement à l'école primaire est quasi inexistante. La technostructure de l'ERE n'est donc pas à ce jour, encore instituée. L'ERE, à l'école primaire en Côte d'Ivoire, est déclinée ainsi par une vision latente sans pour autant être affirmée en un plan d'actions exprimées. Cette situation s'achemine vers une absence totale de recherche diagnostique dans le domaine de l'Education Relative à l'Environnement (ERE) à l'école primaire.

## **II. La place de la confusion des concepts dans les textes**

L'absence dans les textes d'une vision clairement affirmée pour une Education Relative à l'Environnement, avec la mise en place d'institutions devant mettre en œuvre cette éducation environnementale par des objectifs précis, a conduit les auteurs des manuels scolaires à confondre l'Education Environnementale et l'Education Scientifique.



## ***2.1. Education Relative à l'Environnement (ERE) ou Education Relative aux Sciences (ERS)***

Education Relative aux Sciences (ERS) a pour objet une explication positiviste au travers des manuels de l'environnement, des phénomènes sociaux naturels. L'éducation relative à l'environnement, quant à elle, se veut avant tout une approche socioconstructiviste qui justifie un rapport socio-construit des phénomènes humains et environnementaux. Ainsi, nous pouvons citer en exemple, le cycle de l'eau qui, si elle traite des questions d'environnement, utilise d'avantage des expressions extraites aux mathématiques, c'est même pourquoi certains auteurs s'interrogent sur le titre des manuels de sciences car les administrateurs, portes-paroles des institutions, interrogés sont unanimes, c'est le manuel de Sciences qui porte sur l'éducation environnementale en créant toute une confusion. Or comme les auteurs du manuel l'ont eux même indiqué dès l'entame du manuel, ce sont seulement six chapitres sur l'ensemble, que compte le Manuel de CM qui indiquent des aspects sur l'environnement. Le reste est complètement voué aux sciences pures non empreintes du concept d'environnement. On peut tout de suite comprendre que c'est véritablement l'absence de clarté dans la vision sur l'ERE et l'absence de définition des rôles des acteurs devant porter cette vision, qui conduisent à cette confusion. En effet, l'interprétation des résultats selon l'approche de Mintzberg, nous permet d'affirmer que l'absence d'une technostucture accentue cette confusion. Cependant, la technostucture qui devait être en charge de l'analyse et du diagnostic de l'éducation relative à l'environnement, n'a aucunement été relevée dans les textes officiels du Ministère.

## ***2.2. Confusion et limite d'institutionnalisation de l'Education Relative à l'Environnement à l'école primaire***

Il existe une éthique dans chaque discipline. De plus, cette éthique est fortement liée à la société (Charland, 2008). Cette forte appréhension pour les sciences exactes conduit les curricula et celui de la Côte d'Ivoire à omettre les préoccupations environnementales qui relèvent des dimensions des valeurs.

Ainsi, suivant l'analyse que nous avons pu faire des données recueillies des manuels et des discours des répondants, tant institutionnels que des enseignants, l'on note qu'il existe une difficulté manifeste à séparer les deux entités que sont l'ERE et l'ERS dans les écoles primaires ivoiriennes. D'abord, au niveau des supports pédagogiques, la majeure partie des répondants interrogés, indiquent que les informations environnementales se situent majoritairement dans le manuel de CM de Sciences et Technologies. Aussi, aucune pédagogie particulière n'est-elle affirmée pour distinguer, l'éducation Scientifique de l'Education Environnementale dans le manuel scolaire ivoirien et dans son approche d'enseignement. Les travaux de Kerlan (1998) exposant sur les réflexions de Durkheim indiquent qu'il existe « *des difficultés que la pensée moderne éprouve à voir les relations de sciences à la morale autant qu'à fonder ceux-ci* » (Kerlan, 1998, p. 141). Ce sont alors des difficultés d'ordre épistémologique et axiologique que cette étude sur la vision ivoirienne d'Education Relative à l'Environnement a mis en exergue par la suite.

## ***2.3. Les confusions d'ordres épistémologiques dégagées entre l'ERE et l'ERS à l'école primaire ivoirien.***

Certains auteurs comme Cohen (1995), Andrew et Robottom (2001) soulignent la présence de plusieurs résistances à l'intégration des préoccupations d'ordre éthique et des valeurs, dans l'enseignement des sciences. Pour plusieurs enseignants interrogés au cours de notre enquête, l'on observe un intérêt pour une éducation relative aux sciences qui biaise l'affirmation d'une éducation environnementale. Cependant, ils se sentent démunis puisqu'ils sont peu formés à traiter des situations controversées qui impliquent la discussion des valeurs ou des enjeux éthiques de l'Environnement. Surtout, qu'ils doivent se référer uniquement à leur formation d'enseignement scientifique obtenu au CAFOP. Cette compétence ne leur confère que les aptitudes d'un enseignement neutre et objectif comme le caractère positif de la science elle-même. Le rôle d'une conscience morale qui soutient l'enseignement scientifique dans les disciplines énumérées par le curriculum ivoirien comme porteur d'ERE est loin d'assumer véritablement cette mission.

Ce dilemme épistémologique entre l'ERE et l'ERS a également fait l'objet d'une étude approfondie de Charland (2008).

En effet, c'est une absence de clarté à l'origine et même d'expertise, qui a conduit les décideurs ivoiriens dans cet imbroglio. C'est pourquoi Charland affirme que « *ces lieux d'interactions sont d'autant plus problématiques selon les auteurs, qu'ils sont mal définis dans la littérature scientifique.* » (Charland, 2008, p. 42). Dans cette lignée, Bader (1998) souligne « *les recherches que je mène en éducation relative à l'environnement reposent sur un désir de rupture face à la vision mécaniste du monde qui se concrétiserait, entre autres, par une appropriation technologisée de ce que nous appelons 'nature'* » (Bader B. , 1998, p. 157).

Même si les programmes de Science ont été traditionnellement perçus comme étant des lieux de prédilection pour l'intégration de l'ERE, Charland affirme que certains auteurs ( (Papadimitriou, 2001) ; (Andrew & Robottom, 2001) ; (Gough N. , 1997)) avancent que l'ERS et l'ERE sont de nature différente et qu'elles sont en quelques sortes épistémologiquement incompatibles.

En effet, Ian Robottom (1983) argumente que l'enseignement des sciences est un véhicule limité pour l'ERE à cause de la vision très positiviste des sciences promue dans les programmes scolaires. Selon lui, il existe une « inhospitalité » des programmes de sciences à débattre des questions d'ERE qui se veulent d'enjeux sociaux. A ce sujet, Harding (1986), soutient que l'ERE n'est pas de même nature qu'un enseignement de sciences objectives, rationnelles, et en quête de vérités falsifiables. Paul Hart (2000) invite à des débats socio-démocratiques qui sont de nature morale, éthique et politique et en lien avec les valeurs et les attitudes des individus, alors que l'ERS sans ces valeurs est non seulement possible, mais dominante dans la majorité des classes de CM rencontrées. Ainsi, selon Andrew et Robottom (2001), tant que cette vision conventionnelle des sciences persistera, sa réconciliation avec l'ERE demeurera difficile. Ashley (2000) résume ce débat épistémologique en affirmant que la plupart des situations d'apprentissage à « saveur environnementale » en sciences sont solidement enracinées, en général dans une perspective positiviste plutôt que de promouvoir le développement des compétences (socio-critiques) des élèves. Ceci constitue effectivement la description théorique de la situation ivoirienne selon l'approche théorique de Hart et Robottom.

Cette approche doit également être observée suivant l'ordre axiologique.

### ***2.3.1. Les confusions d'ordre axiologique***

Suivant Hart et Robbotom (1993), il existe aussi plusieurs incompatibilités entre les valeurs et buts respectifs des champs d'interventions éducatives de l'ERE et de l'ERS. En particulier, encore imprégnée du paradigme positiviste, la science est souvent vue comme toujours positiviste et ne relève pas du domaine subjectif. L'ERE, par sa visée d'optimalisation du rapport à l'environnement, favorise pour sa part, le développement d'attitudes ou de valeurs et fait appel au changement de comportements ou de conduites à l'égard de l'environnement.

Cette confusion axiologique, tout comme celle de l'épistémologie, conduit nécessairement à une confusion des pratiques.

### ***2.3.2. Les confusions d'ordre pratique***

Il existe également certaines confusions liées aux aspects pratiques de l'ERE à l'école primaire en Côte d'Ivoire. Les propos des administrateurs Ivoiriens interrogés rejoignent ceux de Papadimitriou (2001), sur l'idée que plusieurs éducateurs et didacticiens ont remis en question les disciplines scolaires, y compris les sciences, comme lieu d'intégration de l'ERE, et ce, au début même de l'institutionnalisation internationale de l'ERE (Robotton, 1983). Ainsi, selon ces auteurs, la structure des disciplines scolaires, la rigidité du système scolaire (qui obéit à un système pyramidal selon la théorie de Mintzberg) et les pratiques des enseignants peuvent être des lieux favorables à la simple intégration de concepts environnementaux, mais ils doutent des réelles possibilités, compte

tenu des difficultés attendues et observées à travers le système ivoirien, d'y inclure des dimensions éducatives liées à l'environnement.

Des auteurs comme Robbotom (1984) et Maher (1986) évoquaient ce problème pratique en soutenant que les relations élèves-enseignants imprégnées du paradigme de la transmission de connaissance étaient défavorables à l'ERE en classe. Ensuite, l'on peut évoquer, à travers les acquis sur le terrain, le peu de volonté des décideurs scolaires d'implanter une ERE à l'école. Maher (1986) dans cette veine, nous situe sur la situation ivoirienne, en prétextant qu'une implantation efficace de l'ERE, requiert une administration scolaire flexible et une révision de la structure des responsabilités administratives. Ainsi la structuration de l'ERE dans les écoles primaires ivoiriennes a, suivant des cas similaires, fait preuve d'analyse théoriques et d'interprétations scientifiques par plusieurs auteurs (Stevenson, 1997), (Sammel, 2000). Ces auteurs confirment que si les éléments d'ERE ne sont pas explicitement formalisés dans le curriculum, il est normal que les enseignants ne les implantent pas. Aussi, une étude réalisée par Sauvé (1998) confirme t-elle que les enseignants ont toujours des difficultés à transmettre des mécanismes d'ERE, surtout avec les disciplines scientifiques, par peur de les confondre avec les problématiques environnementales multidimensionnelles. Ainsi, d'avis avec les propos des répondants interrogés durant cette enquête d'étude doctorale, l'enseignement disciplinaire est bien structuré pendant que la préoccupation d'ERE ne sont distinctement structur es dans les manuels comme l'indique clairement nos analyses, où quelques notions d'ERE restent dispatch es dans les différents ouvrages. Ainsi, ce sont des enseignants, comme le signifie cette problématique, préoccupés par des notions d'environnement qui font diligence dans l'enseignement sur quelques préoccupations environnementales dans leur classe.

Spork (1992) soutient que c'est cette préoccupation qui illustre le fossé grandissant entre la vision des textes et la pratique dans les classes.

Au total, l'on peut retenir que l'institutionnalisation de l'ERE à l'école primaire en Côte d'Ivoire souffre d'énormes insuffisances qui engendrent un fossé grandissant entre les expressions d'ERE dans les textes officiels et la pratique ou la mise en œuvre d'une ERE confondue à l'éducation scientifique. Mais Gough (2002) affirme que cette problématique identifiée dans bien de pays du Nord reste malheureusement d'actualité de nos jours. On comprend, très vite, que la vision non explicite d'une ERE perpétuée par les administrateurs conduit inexorablement à sa difficile institutionnalisation. L'hypothèse H1 de notre thèse est donc vérifiée.

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

## Conclusion partielle

---

Cette partie qui répondait à l'objectif 1 de notre thèse à savoir : « *Rechercher dans les textes officiels (documents actuels), les déterminants d'une éducation relative à l'environnement à l'école primaire* » nous a conduits à deux résultats essentiels :

D'une part, l'ERE n'est pas officiellement institué dans les documents officiels ivoiriens. Certes certains documents de programmation tels que le Plan National de l'Action Environnementale (PNAE) décrivent des briffes d'actions, mais ils restent textuels sans une réelle déclinaison dans les manuels scolaires.

D'autre part, il ressort une réelle confusion dans les documents officiels du concept d'Education Relative à l'Environnement (ERE) avec le concept d'éducation relative à la science. Cette confusion est d'ordre épistémologique, axiologique et pratique.

Ces résultats valident notre hypothèse H1 à savoir : « *la vision de la politique éducative ivoirienne perpétue une confusion entre l'éducation aux sciences et l'éducation environnementale. Cette situation reste défavorable à l'institutionnalisation de l'éducation environnementale.* » qui est en relation étroite avec l'Objectif 1 qui gouverne cette partie.

Au terme de cette analyse institutionnelle, il nous est utile de parcourir les représentations de l'environnement et les pratiques des acteurs de l'école.



**TROISIEME PARTIE : REPRESENTATION ET NIVEAU  
D'ANCRAGE DE L'EDUCATION RELATIVE A  
L'ENVIRONNEMENT (ERE) A L'ECOLE PRIMAIRE**

---

## Introduction partielle

---

La troisième partie de cette thèse va nous conduire à observer les représentations et les attitudes des acteurs de l'école ivoirienne face à l'environnement. La nécessité d'une telle approche revêt un double sens : la première, la représentation est une construction sociale, ainsi elle diffère d'un individu à un autre, d'un acteur à un autre et d'une société à une autre. Elle recommande alors que pour son analyse, la dimension culturelle ne soit pas occultée. Ceci justifie la catégorisation faite par cette étude des répondants. En effet, si la vision d'intégration ou non de l'ERE est construite par les administrateurs de l'école ; cette démarche est supportée par les opérateurs que sont les maîtres ; le comportement des élèves constitue pleinement le résultat de tout ce processus. Ainsi pour observer cette interrelation, il importe de comprendre la représentation des acteurs de l'école primaire. La méthode utilisée fut celle de l'entretien approfondie. L'instrument utilisé fut celui du guide d'entretien : un guide fut alors constitué pour chaque catégorie d'enquêtés en vue d'observer leur représentation et leurs attitudes sur l'environnement. Concernant les attitudes des élèves, une grille d'observation développée à cet effet permirent de décrire, d'analyser les comportements des élèves. En définitive, cette partie de la thèse rappelle l'importance du diagnostic clinique des représentations et pratiques des acteurs de l'école primaire dans l'élaboration de modèle prospectif d'intégration d'ERE dans le curriculum ivoirien.

## Chapitre 1 : Présentation et analyse des données issues des entretiens

---

Dans les pages qui suivent, les données recueillies lors des entretiens sont présentées et analysées. Tout d'abord, en prenant largement appui sur les propos des répondantes et répondants, nous rendrons compte du bilan qu'ils tracent de l'expérience qu'ils ont avec l'environnement et l'Education relative à l'Environnement (ERE).

Les entretiens ont été conduits en français. Chaque entretien a fait l'objet d'une transcription intégrale. Par la suite, le verbatim a été découpé en unités de signification, regroupées en catégories, et codifiées avec mention de la source. À cette étape, une épuration minimale du discours a été effectuée, pour enlever notamment les tics de langage, bégaiements et répétitions. Ainsi, pour en garder toute la couleur, le choix a été fait de conserver le style oral des propos et de ne pas les corriger en fonction des normes en usage pour la langue écrite. Les catégories ont été créées a posteriori, c'est-à-dire qu'elles ont émergé au fil de la lecture et de la relecture du texte, dans un processus d'ajustement permanent. Elles s'apparentent toutefois aux grands thèmes utilisés comme déclencheurs dans le canevas d'entretien, c'est-à-dire, les variables clés de cette recherche.

## I. Les administrateurs

Les administrateurs enquêtés qui ont contribué à fournir un ensemble d'informations sur l'environnement à l'école et sur l'éducation relative à l'environnement se présentent comme suit :

Tableau 44 : Dénombrement des enquêtés institutionnels

| Institution  | Nombre Enquêtés |
|--|-----------------|
| Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue              | 2               |
| Direction de l'Extrascolaire et des Activités Coopératives (DESAC) | 1               |
| Total  | 3               |

*Source* : données d'enquête (2009)

Au final, cette étude nous a permis de rencontrer, trois individus clés, de différentes institutions qui ont fourni un ensemble d'informations. Ces entretiens nous ont également permis de juger leurs représentations de l'Environnement et de l'Education Relative à l'Environnement.

Aussi pour les besoins de l'analyse et pour être en phase avec nos objectifs de recherche, nous avons décidé de construire les résultats à partir des sous thèmes de notre questionnaire basé sur la variable « **vision institutionnelle** » de notre étude.

### 1.1. Sous-thème 1 : connaissances de l'environnement

Le niveau de connaissances de l'environnement et de l'Education Relative à l'Environnement (ERE) est appréhendé à partir des dimensions, définitions et sources de l'information.

Egalement, afin de respecter l’approche comparative de cette étude, nous avons rapproché les discours des individus à travers des tableaux.

### **1.1.1. Définition de l’environnement et de l’ERE**

La définition de l’environnement et de l’ERE donnée par l’ensemble des répondants était, à des nuances près, pratiquement la même.

Tableau 45 : Définition des répondants institutionnels de l’environnement et de l’ERE

| <b>Institution</b> | <b>Extraits du texte</b>  |
|--------------------|---|
| DESAC              | <p><b>Administrateur_Entretien [2643-2794]</b><br/>l’environnement : c’est l’ensemble des éléments naturels dans lesquels nous vivons. C’est aussi ce qui nous entoure, le cadre de vie : eau, air, terre.</p> <p><b>Administrateur_Entretien [2795-3118]</b><br/>L’éducation environnementale est l’art d’enseigner aux enfants ce qui les entoure. C’est également apprendre aux élèves à respecter tout ce qu’il y a autour d’eux afin de travailler et de vivre dans un cadre agréable. Trois entités interviennent dans l’éducation environnementale des élèves : les parents, la rue et l’école</p> |
| DPFC               | <p><b>Administrateur_Entretien [14251-14379]</b><br/>L’environnement, c’est tout ce qui est à l’intérieur et à l’extérieur d’un établissement : la verdure, le bloc sanitaire, l’eau.</p>   |

*Source : données d’analyse des entretiens (2010)*

Dans l’ensemble des discours, quel que soit le répondant, l’environnement reste un élément environnant ‘*ce qui entoure*’. Cette approche de définition et même de l’ERE ‘*enseigner ce qui entoure*’ conduit à rechercher dans les approches de Sauvé (2005), le type de représentation auquel ces répondants font allusion. Suivant ses travaux, ces approches de définition coïncident avec celle d’*Environnement-milieu de vie* car ayant trait à ce qui nous ‘*entoure*’. Cependant il est important de rappeler qu’il existe sept représentations types de l’environnement ; Dire alors que l’environnement c’est seulement ‘*ce qui nous entoure*’ ou ‘*l’éducation environnementale c’est enseigner ce qui nous entoure*’

exclut l'autoformation de l'ERE, qui est pourtant une approche très appréciée par les théoriciens de l'ERE.

Aussi après cette définition, il est apparu important de rechercher les sources de ces informations sur l'Environnement et sur l'ERE.

### **1.1.2. Source de l'information**

A l'analyse du tableau 46, l'on constate qu'aucune information n'est donnée par les répondants institutionnels sur la source de leur information ; ils expriment tout simplement le fonctionnement de leur institution. Ce qui porte à croire que la source de leur information provient des informations véhiculées dans leurs institutions respectives.

Tableau 46: Source de l'information des Répondants Institutions en Environnement et ERE

| <b>Institution</b> | <b>Extraits du texte d'entretien</b>   |
|--------------------|--|
| DESAC              | <b>Administrateur_Entretien [54-230]</b><br>la DESAC La direction englobe tout ce qui est activité extrascolaire, c'est-à-dire, tout ce qui se fait en dehors de la classe : sport, environnement, culture, hygiène et santé |
| DPFC               | <b>Administrateur_Entretien [13612-13763]</b><br>amener tous les acteurs de l'éducation nationale à promouvoir les connaissances sur l'environnement en vue de favoriser le changement de comportement.                      |

*Source : Données d'analyse des entretiens (2010)*

Cette analyse de la définition et des sources de l'information sur l'Environnement et de l'ERE va finalement aboutir à la vision qui est dégagée dans le programme scolaire.

## **1.2. Sous-thème 2 : Vision de l'éducation environnementale dans le programme scolaire**

L'étude de la vision de l'Education Environnementale dans le programme scolaire nous a conduits à examiner de très près, les discours des répondants

institutionnels sur les manuels scolaires, la formation des enseignants et les mesures pédagogiques. Vont donc suivre dans les prochaines lignes, la narration des enquêtes institutionnels.

### **1.2.1. Manuels scolaires**

Selon les enquêtes institutionnels, les ouvrages qui sont censés vulgariser l'ERE sont l'ECM, le livre de mathématique, et tous les autres manuels qui puissent exister au Primaire. Selon les propos des individus interrogés (tableau 47), c'est une approche pluridisciplinaire qui est adoptée dans la vision éducative ivoirienne. Cette approche a une démarche, celle de ne pas constituer l'ERE comme une matière mais, plutôt d'impulser un ensemble d'idées devant refléter des idéologies sur l'Environnement dans les manuels. Une approche qui, suivant les résultats (Cf. analyse des manuels), a d'énormes insuffisances puisque la proportion d'ERE dans l'ensemble d'ouvrages consultés est inférieur à 10% (dénombrement des chapitres et des pages consacrés à l'ERE par rapport au volume des ouvrages).

Tableau 47 : Manuels Scolaires consacrés à l'ERE selon les répondants institutionnels

| <b>Institution</b> | <b>Extraits du texte d'entretien</b>   |
|--------------------|--|
| DESAC              | <b>Administrateur_Entretien [3253-3288]</b><br>cours d'Education Civique et Morale   |
|                    | <b>Administrateur_Entretien [3425-3446]</b><br>l'éducation routière  |
| DPFC               | <b>Administrateur_Entretien [14449-14600]</b><br>Les disciplines concernées sont l'éducation à l'environnement avec la FPC, le DRVQ (Domaine Relative à la Vie Quotidienne qui accueille cette formation |
|                    | <b>Administrateur_Entretien [15287-15373]</b><br>il s'enseigne en ECM, français, mathématique, toutes les disciplines en quelque sorte.  |

*Source : Données d'analyse des entretiens (2010)*

Les analyses de contenu des narrations des données sur les manuels scolaires par les répondants, a permis de comprendre la vision de pluridisciplinarité défendus par le Ministère chargé de l'Education Nationale.

### **1.2.2. Formations des enseignants**

Selon les discours des enquêtés institutionnels, des séminaires sont organisés à l'attention des enseignants afin qu'ils se familiarisent à l'ERE (DESAC). Ils proposent également la vulgarisation des documents de la DESAC par une distribution gratuite.

Tableau 48 : Discours des enquêtés institutionnels sur la formation des enseignants en ERE

| <b>Institution</b> | <b>Extraits du texte d'entretien</b>  |
|--------------------|---|
| DESAC              | <b>Administrateur_Entretien [6703-6786]</b><br>Des séminaires sont également organisés pour renforcer la capacité des enseignants   |
|                    | <b>Administrateur_Entretien [6789-6857]</b><br>Vulgarisation des documents de la DESAC en direction des enseignants   |
| DPFC               | <b>Administrateur_Entretien [15373-15510]</b><br>L'enseignant en activité doit pouvoir s'approprier cette formation parce que la formation de nouveaux formateurs nécessite plus de coûts   |
|                    | <b>Administrateur_Entretien [15514-15776]</b><br>Les enseignants ont été formés en EREAH-BV. Pour ce faire, ils doivent disposer d'un certain nombre de compétence sur le terrain pour promouvoir le respect de l'environnement, amener les enfants à avoir des connaissances sur l'eau, l'assainissement et l'hygiène. |

*Source : données d'analyse des entretiens (2010)*

Pour d'autres (Projet Ereah-BV), les enseignants ont 'été formés' spécifiquement à la démarche du projet d'ERE en question. Ici l'on peut retenir que rien n'est fait par les institutions pour la formation initiale des enseignants du primaire. Ce sont donc des cas isolés avec des démarches non uniformes qui



sont divulgués à travers quelques écoles qui ont eu le privilège de participer sans raison valable à une ou deux projets d'ERE.

C'est donc pourquoi, nous avons également interrogé ces enquêtés institutionnels sur leur appréciation de la 'démarche pédagogique' en classe et son implication pour l'ERE.

### **1.2.3. Mesures pédagogiques**

Qu'ils soient de la DESAC ou de la DPFC, leur appréciation des mesures pédagogiques se complètent. En effet, pour la DESAC, tout se trouve à l'extérieur de l'établissement, '*les parents d'élève, l'éducation routière, les clubs d'environnement*' constituent les moyens pédagogiques sur lesquels devraient compter le ministère pour une ERE efficace ;

Egalement les manuels de Science, ECM, Français... (**Administrateur\_Entretien [6860-6989]**) et l'instauration de concours (**Administrateur\_Entretien [7662-7697]**) ; mais suivant le discours (**Administrateur\_Entretien [10954-11036]**), l'on saisit que la DESAC ne fournit aucun moyen aux établissements scolaires pour l'environnement selon eux (**Administrateur\_Entretien [11672-11760]**) ; *ils ont une absence criante de moyens pédagogiques. C'est pourquoi, ils utilisent les mercredis après-midi pour la formation orale des instituteurs* (**Administrateur\_Entretien [5774-6068]**) ; Discours que bons nombre d'instituteurs réfutent affirmant leur étonnement quant à la véracité de tels propos.

Tableau 49 : Discours des enquêtés institutionnels sur les Mesures pédagogiques en ERE

| Institution | Extraits du texte d'entretien  |
|-------------|--|
| DESAC       | Administrateur_Entretien [3124-3239]<br>Les parents sont censés faire l'éducation environnementale à la maison |

tandis que les enseignants le font à l'école

**Administrateur\_Entretien [4068-4152]**

La rue est un milieu intermédiaire à enseigner à l'enfant par l'éducation routière

**Administrateur\_Entretien [4251-4301]**

La création de club d'hygiène et d'environnement

**Administrateur\_Entretien [4717-4860]**

La journée du mercredi vise à faire des visites de club, des réunions, des bilans, des entretiens et des formations entre élèves et encadreurs.

**Administrateur\_Entretien [5774-6068]**

Mercredi : 30 minutes : ce temps est consacré au renforcement des capacités des enseignants ; Vendredi : 45 minutes : formation, réunion, bilan, encadrement des élèves, visite de terrain et évaluation. Soit un total de 75 minutes (1h 30) par semaine consacrée à l'éducation environnementale.

**Administrateur\_Entretien [7662-7697]**

le concours de la plus belle école

**Administrateur\_Entretien [10954-11036]**

La DESA ne donne pas de moyens aux écoles pour améliorer l'environnement scolaire.

**Administrateur\_Entretien [11672-11760]**

Nos difficultés se situent au niveau de l'absence de support didactique pour le travail.

**Administrateur\_Entretien [15286-15511]**

il s'enseigne en ECM, français, mathématique, toutes les disciplines en quelque sorte. L'enseignant en activité doit pouvoir s'approprier cette formation parce que la formation de nouveaux formateurs nécessite plus de coûts.

DPFC

**Administrateur\_Entretien [14939-14984]**

ces projets sont insérés dans l'enseignement.

---

*Source : Données d'analyse des entretiens institutionnels (2010)*

Quant à la DPFC, elle mentionne que l'ensemble des projets ERE effectués seront investis dans le programme scolaire d'où une démarche prospective, mais avec toujours le caractère de pluridisciplinarité.

Aussi pour la mise en œuvre de ces projets d'ERE, ces institutions ont-elle conduit des partenariats avec le secteur public et privé comme le justifie le discours '*... la formation de nouveaux formateurs nécessite plus de coûts...ils nous faut des partenaires*' **Administrateur\_Entretien [15286-15511]**.

#### **1.2.4. Partenariat**

Comme indiqué dans le tableau 50, plusieurs partenaires tant privé que public semblent participer aux différents projets d'ERE à l'école. Ce sont, entre autres, dans le secteur privé, Unilever, SN Chocodi, Koz, et dans le secteur public, Unicef, Save The Children, COGES, Chefs religieux. En somme, les gouvernants essaient d'impliquer toute la communauté dans les projets d'ERE et non dans le développement de manuel type d'ERE permanente à l'école primaire.

Tableau 50 : Discours des enquêtés institutionnels sur le partenariat en ERE

| Institution | Extraits du texte d'entretien  |
|-------------|--|
| DESAC       | Administrateur_Entretien [7083-7091]<br>UNILEVER<br>Administrateur_Entretien [7373-7384]<br>SN CHOCODI<br>Administrateur_Entretien [7453-7460]<br>'UNICEF<br>Administrateur_Entretien [7474-7491]<br>SAVE THE CHILDREN<br>Administrateur_Entretien [7507-7510]<br>KOZ<br>Administrateur_Entretien [8894-8899]<br>COGES |
| DPFC        | Administrateur_Entretien [16219-16246]<br>l'IMAN de la grande Mosquée<br>Administrateur_Entretien [16266-16272]  |

### 1.3. Sous-thème 3 : perspectives

#### 1.3.1. Mesures pour le changement

Dans cette section, les enquêtés institutionnels ont tenu un ensemble de propos sur les perspectives qu'ils voudraient voir introduire dans le programme scolaire ivoirien. En fait, ce chapitre expose clairement les insuffisances qui existent au niveau institutionnel dans le cadre de l'ERE. Car il n'exprime, à travers ces lignes, que leur souhait sur ce qui n'existe pas réellement dans le cadre de l'école et qu'ils voudraient voir changer.

Tableau 51: Discours des enquêtés institutionnels sur l'ERE à l'école primaire

| Institution | Extraits du texte d'entretien  |
|-------------|--|
| DESAC       | <b>Administrateur_Entretien [12637-12760]</b><br>il faut donc accentuer cette éducation et assurer le suivi des activités entreprises, sensibiliser et former les individus  |
|             | <b>Administrateur_Entretien [13036-13144]</b><br>aux vendeuses de ces marchés de faire les vaccins contre la méningite, la tuberculose et la fièvre typhoïde.  |
|             | <b>Administrateur_Entretien [13197-13228]</b><br>une large diffusion des mérites   |
|             | <b>Administrateur_Entretien [13274-13484]</b><br>Au niveau des COGES, l'Etat a pris la résolution d'affecter un agent pour assurer la gestion et le contrôle des fonds collectés afin d'en faire une meilleure répartition au niveau du fonctionnement des écoles. |
| DPFC        | <b>Administrateur_Entretien [15826-15887]</b><br>rechercher un financement et faire profiter les autres écoles   |
|             | <b>Administrateur_Entretien [16002-16034]</b><br>La communauté doit être intégrée  |
|             | <b>Administrateur_Entretien [17319-17420]</b><br>Il faut aller au delà de la sensibilisation pour inculquer des comportements aux élèves et individus.   |

*Source : Données d'analyse des discours d'enquêtés (2010)*

On observe donc à travers ces discours de la *DESAC* (**Administrateur\_Entretien [12637-12760]**), qu'une nécessité d'accentuation de l'ERE à l'école primaire s'impose ; de plus, une vive implication de la communauté au travers des COGES est vivement souhaitée en vue de répondre à la construction d'un réseau social sur l'ERE. De plus, une absence de financement des projets ERE fait craindre cette collaboration institutionnelle, quant à la pérennisation de telle démarche par projet (**Administrateur\_Entretien [16002-16034]**).

Enfin, une analyse des enquêtés consignés comme Unité d'enquête 2 nous amène à approfondir cette problématique de l'ERE au sein même des classes du primaire. C'est pourquoi, dans les lignes qui vont suivre, seront présentés, des tableaux comparatifs tout comme celui des répondants institutionnels, les discours des enseignants (Instituteurs) sur l'ERE ou sur l'Environnement des classes de CM1 et CM2.

## **II. Les enseignants**

Loin de contredire les connaissances en Environnement et ERE des répondants institutionnels, les enquêtés de l'Unité d'enquête 2 ont également été soumis à un ensemble de questions en vue de faire ressortir leurs différentes représentations. Leurs différents discours ont également été repris dans la formule sans omettre la substance de leur expression. Ces différents discours tout comme ceux des institutions ont été catégorisés à partir du logiciel WeftQda.

Ainsi avons-nous disposé ces discours suivant les sous-thèmes qui ont guidé nos questionnaires, qui eux-mêmes, étaient basés sur nos hypothèses de travail.

## **2.1. Sous-thème 1 : connaissances de l'environnement**

Ce sous-thème est orienté sur deux axes : d'une part, la définition de l'Environnement et de l'ERE et d'autre part les sources de ces propos.

### **2.1.1. Définition de l'environnement**

Au niveau de l'analyse de ces narrations, nous avons tenu compte de l'état initial qui a guidé cette étude à savoir : des classes de CM2 et de CM1 ; mais également, le statut d'école pilote ou témoin de la classe considérée. C'est pourquoi, l'on retrouvera dans les lignes qui suivent deux tableaux par section, qui présentent d'un côté les exposés des enseignants des classes de CM2 (pilote ou témoin) [Tableau 52] et de l'autre ceux des classes de CM1 (pilote ou témoin) [Tableau 53].

Tableau 52 : Discours des enseignants (classe de CM2) sur l'environnement et l'ERE

| <b>Institution</b>          | <b>Extraits du texte d'entretien</b>  |
|-----------------------------|---|
| <b>Classe de CM2_Pilote</b> | <b>CM2_ECOLE_PILOTE [22-172]</b><br>l'environnement, c'est tout ce qui nous entoure ; il s'agit de l'habitat, les êtres vivants, la nature, l'air, l'eau et le cadre de vie, la population<br><b>CM2_ECOLE_PILOTE [4238-4416]</b><br>L'environnement c'est la nature, les arbres en quelques mots c'est tout ce qui nous entoure. La classe par exemple est un environnement il ya plusieurs sortes d'environnements. |
| <b>Classe de CM2_Temoin</b> | <b>CM2_ECOLE_TEMOIN [48-94]</b><br>L'environnement c'est tout ce qui nous entoure.<br><b>CM2_ECOLE_TEMOIN [1483-1537]</b><br>L'environnement, c'est ce qui nous entoure,  |

*Source : données d'analyse des entretiens (2010)*

Les exposés des enseignants des classes pilotes (CM2) font apparaître une nouvelle dimension de l'environnement qui avait été ignorée dans les discours

de ceux des institutions ; en effet, les instituteurs des classes pilotes révèlent dans leurs propos, l'environnement-nature (**CM2\_ECOLE\_PILOTE [22-172]**) et l'environnement-milieu de vie, en vue de compléter '*...qu'il y'a plusieurs sortes d'environnement*'. Cependant ceux des classes témoins de CM2 (**CM2\_ECOLE\_TEMOIN [48-94]**) restent les mêmes que ceux des institutions c'est-à-dire confiné dans l'environnement-milieu de vie.

En venant à ceux des classes de CM1, les discours selon le statut de l'Ecole ne diffèrent généralement pas de ceux de l'analyse précédente. Ainsi nous restons enfermé dans des représentations de type Environnement-nature et Environnement-milieu de vie pour les écoles pilotes tandis que celles témoins, ne considèrent que l'Environnement-milieu de vie (**CM1\_ECOLE\_TEMOIN [40-80]**).

Tableau 53: Discours des enseignants (classe de CM1) sur l'environnement et l'ERE

| <b>Institution</b>          | <b>Extraits du texte d'entretien</b>  |
|-----------------------------|---|
| <b>Classe de CM1_Pilote</b> | <p><b>CM1_ECOLE_PILOTE [22-168]</b><br/>L'environnement est tout ce qui nous entoure. La propriété de nos maisons. L'entretien des arbres, les fleurs qui embellissent nos cours, les rues</p> <p><b>CM1_ECOLE_PILOTE [2051-2255]</b><br/>En deux mots je peux dire que l'environnement c'est tous ce qui nous entoure et qui touche à notre santé. Le cadre dans lequel on vit, par exemple pour l'école il y a la cour de l'école, les classes etc.</p> |
| <b>Classe de CM1_Temoin</b> | <p><b>CM1_ECOLE_TEMOIN [40-80]</b><br/>L'environnement, c'est le cadre de vie.</p> <p><b>CM1_ECOLE_TEMOIN [2197-2900]</b><br/>L'environnement pour moi, c'est un ensemble. Quand on parle de l'environnement, c'est ce qui nous entoure .C'est non seulement il y a la flore et puis il y a les ménages.</p>  |

*Source : données d'analyse des entretiens (2010)*

La source de l'information, qui forme ce noyau représentationnel, demeure importante dans la mesure où elle nous situe sur les origines de tels propos sur l'environnement et l'Education Relative à l'Environnement (ERE).

### 2.1.2. Source de l'information

Selon les enquêtés de l'unité d'enquête 2, les sources de l'information, qui constitue le noyau de ces représentations, proviennent des quelques formations reçues lors des projets ERE, des quelques notions sur l'environnement communiquées lors des stages d'instituteurs **CM2\_ECOLE\_PILOTE [5239-5319]**. En somme, ces sources proviennent des expériences personnelles de l'enseignant. Bien qu'aucune information dans les discours, ne soit fournie pour les écoles témoins, nous faisons l'hypothèse que c'est la même disposition personnelle qui conduit les enseignants à pratiquer des actions environnementales à l'école primaire. Cette orientation des représentations devrait guider les pratiques observables des enseignants en classe. Ce qui justifie les résultats sur l'observation en classe.

Tableau 54 : Discours des enseignants (CM2) sur la source de leurs définitions en ERE

| Institution          | Extraits du texte d'entretien   |
|----------------------|---|
| Classe de CM2_Pilote | <p><b>CM2_ECOLE_PILOTE [1311-1407]</b><br/>Non au Cafop, nous avons eu quelques notions. Sinon on n'a pas reçu de formation sur le terrain</p> <p><b>CM2_ECOLE_PILOTE [2000-2119]</b><br/>Aujourd'hui Dieu merci, nous avons Ivoire DD qui nous donne tout le matériel (Brouette, Rateau, on a pratiquement tout)</p> <p><b>CM2_ECOLE_PILOTE [5239-5319]</b><br/>Non nous avons de formation relative au CAFOP. C'est nous même qui nous adaptons</p> |
| Classe de CM2_Temoin | Aucune information fournie !  |

*Source : données d'analyse des entretiens (2010)*

Dans tous les cas, aucune mesure institutionnelle n'est affirmée en vue de fournir une identité descriptive au noyau représentationnel des enseignants des écoles témoins (Tableau 55).

Tableau 55 : Discours des enseignants (CM1) sur la source de leur définition en ERE

| Institution | Extraits du texte d'entretien |
|-------------|-------------------------------|
|-------------|-------------------------------|



|                      |                              |
|----------------------|------------------------------|
| Classe de CM1_Pilote | Aucune information fournie ! |
| Classe de CM1_Temoin | Aucune information fournie ! |

*Source : données d'analyse des entretiens (2010)*

## **2.2. Sous-thème 2 : Appréciation de l'éducation environnementale dans le programme scolaire**

### **2.2.1. Manuels scolaires**

Les manuels scolaires constituent pour l'enseignant un support condensé d'information qui lui permet de visiter suivant un programme prédéfini, l'ensemble des directives ou vision d'un gouvernement. A ce titre, son appréciation contribuerait à améliorer ces documents. C'est à cette fin que les lignes qui suivent, participent de la présentation des discours des enseignants sur l'ERE et l'environnement dans les manuels scolaires des classes de CM2 et de CM1.

Les enseignants indiquent que l'ensemble des ouvrages du Cours Moyen participent de l'Education Environnementale : mais ils accordent une attention particulière aux ouvrages de Sciences (SVT), de Géographie et d'ECM dans cet ensemble.

Tableau 56 : Discours des enseignants de CM2 sur le Manuels Scolaires et leur rapport à l'ERE

| Institution          | Extraits du texte d'entretien  |
|----------------------|--|
| Classe de CM2_Pilote | <p>CM2_ECOLE_PILOTE [300-419]<br/>           Dans les disciplines comme : science, géographie, éducation civique et morale, on aborde la question de l'environnement</p> <p>CM2_ECOLE_PILOTE [871-897]<br/>           les cours de mathématique</p> <p>CM2_ECOLE_PILOTE [4471-4525]<br/>           le cours de sciences et d'initiation à la vie pratique</p> <p>CM2_ECOLE_PILOTE [4529-4582]<br/>           Initiation à la vie pratique les cours de sciences.</p> |
| Classe de CM2_Temoin | <p>CM2_ECOLE_TEMOIN [355-493]<br/>           Quand une occasion se présente dans un cours même dans un cours de mathématique, nous expliquons les choses relatives à l'environnement.</p>  |

---

CM2\_ECOLE\_TEMOIN [1682-1757]

Les disciplines concernées sont : SVT et Activité d'Eveil au Milieu (AEM).

CM2\_ECOLE\_TEMOIN [2038-2290]

Non, l'environnement dans les enseignements constituait une discipline à part entière autrefois, mais il a été supprimé au profit de l'ECM à cause du manque de civisme des élèves, il faut leur enseigner la citoyenneté, le sens du devoir, la paix, etc.

---

*Source : données d'analyse des entretiens (2010)*

Aussi, les appréciations des enseignants vont-elles plus loin (**CM1\_ECOLE\_PILOTE [2258-2352]**) sur l'aspect pratique de ces chapitres concernant l'environnement, qui dans l'ensemble, restent très théoriques. Cette approche trop théorique conduit les enseignants des classes témoins de CM1 à espérer dans la production d'ouvrages typiques à l'environnement dans le programme (**CM1\_ECOLE\_TEMOIN [3427-3507]**) (Tableau 57).

Tableau 57 : Discours des enseignants de CM1 sur les Manuels scolaires et leur rapport à l'ERE

---

| Institution          | Extraits du texte d'entretien   |
|----------------------|---|
| Classe de CM1_Pilote | CM1_ECOLE_PILOTE [273-303]<br>AEM, science, vocabulaire, ECM<br>CM1_ECOLE_PILOTE [2258-2352]<br>Oui les cours abordent les questions d'environnement. Mais moi je les trouve très théoriques.   |
| Classe de CM1_Temoin | CM1_ECOLE_TEMOIN [259-282]<br>SVT, ECM et Géographie.<br>CM1_ECOLE_TEMOIN [3002-3041]<br>nouveaux livres en FPC mettent l'accent<br>CM1_ECOLE_TEMOIN [3427-3507]<br>Mais la FPC a promis que les documents qui parlent de l'environnement vont venir<br>CM1_ECOLE_TEMOIN [4116-4156]<br>soit en sciences que se soit en lecture |

---

*Source : Résultats d'analyse des entretiens (2010)*

### **2.2.2. Formations des enseignants**

Les discours des enquêtés de l'Unité d'Enquête 2 ont également porté sur leur appréciation de la formation des enseignants à l'ERE et à l'environnement dans

leur cursus pédagogique. Unaniment, tous les enseignants disent ne pas avoir reçu de formation spécifique en environnement, si ce n'est que des notions perçues dans les CAFOP (**CM2\_ECOLE\_PILOTE [1412-1589]**). Ce sont donc à partir des expériences personnelles que ces enseignants, qu'ils aient participé ou non à un projet d'ERE, distillent des informations sur l'environnement en classe.

Tableau 58 : Discours des enseignants de CM2 sur leur formation et le lien avec l'ERE

| Institution          | Extraits du texte d'entretien  |
|----------------------|--|
| Classe de CM2_Pilote | <p><b>CM2_ECOLE_PILOTE [1412-1589]</b><br/> nous n'avons pas sur le terrain, reçu une formation en tant que telle ; mais déjà dans les centres d'animation, dans les CAFOP, la formation a englobé pratiquement l'environnement</p> <p><b>CM2_ECOLE_PILOTE [1653-1717]</b><br/> donc dans les CAFOP, on a été formé, mais pas en tant que telle</p> <p><b>CM2_ECOLE_PILOTE [1719-1798]</b><br/> on a donc quelques notions sur l'environnement et la gestion de l'environnement</p> <p><b>CM2_ECOLE_PILOTE [5238-5284]</b><br/> Non nous avons de formation relative au CAFOP</p> <p><b>CM2_ECOLE_PILOTE [5286-5321]</b><br/> C'est nous même qui nous adaptons.</p> |
| Classe de CM2_Témoin | <p><b>CM2_ECOLE_TEMOIN [1100-1225]</b><br/> En tant qu'enseignant je n'ai jamais eu de formation dans ce sens. Nous nous inspirons des ouvrages mis à notre disposition.</p> <p><b>CM2_ECOLE_TEMOIN [2662-2794]</b><br/> Au CAFOP, durant nos formateurs ont insisté sur la notion de propreté pour favoriser un environnement de travail agréable pour tous.</p>  |

*Source : données d'analyse des entretiens (2010)*

Au vu de ces approches, la plupart de ces cours restent théoriques sans une réelle emprise sur le comportement des élèves. C'est donc l'auto-formation qui prime (**CM1\_ECOLE\_TEMOIN [5962-6237]**) (**CM1\_ECOLE\_TEMOIN [6239-6383]**) dans la plupart des écoles, mais elle reste majoritaire dans les écoles témoins.

Tableau 59 : Discours des enseignants de CM1 sur leur formation et le lien avec l'ERE

| Institution          | Extraits du texte d'entretien  |
|----------------------|--|
| Classe de CM1_Pilote | <p><b>CM1_ECOLE_PILOTE [989-1061]</b><br/> Non. Mais au Cafop, on traite de certaines notions sur l'environnement.</p> |

|                      |  |
|----------------------|--|
|                      | CM1_ECOLE_PILOTE [3075-3094]<br>Oui mais vaguement,  |
| Classe de CM1_Temoin | CM1_ECOLE_TEMOIN [1323-1576]<br>Non, c'est à partir de nos expériences personnelles que nous agissons, envers l'environnement et enseignons ses composantes dans nos cours. Même le responsable, chargé de l'environnement n'a pas bénéficiée de formation, il se base sur ses expériences.<br>CM1_ECOLE_TEMOIN [5962-6237]<br>Moi, personnellement non. Moi, personnellement depuis que j'enseigne là jamais. Au niveau des livres j'apprends des choses qui disent ne fais pas ça, ne pas ça. Je me suis formé moi-même<br>CM1_ECOLE_TEMOIN [6239-6383]<br>En tant qu'enseignant on n'a pas été formé ça au niveau de l'environnement. On n'a jamais eu de séminaires même, il s'agit d'une autoformation. |

*Source : données d'analyse des entretiens (2010)*

### **2.2.3. Mesures pédagogiques**

L'appréciation des enseignants sur les mesures pédagogiques qu'ils utilisent dans l'enseignement de l'environnement reste l'approche par objet c'est-à-dire aborde des explications sur l'environnement lorsqu'ils pensent que l'objet d'étude abordé, porte sur des dimensions de l'environnement (CM2\_ECOLE\_PILOTE [423-505]). Aussi celle-ci reste aussi aléatoire que possible '*...Quand une occasion se présente dans un cours, même dans un cours de mathématique, nous expliquons les choses relatives à l'environnement...*' (CM1\_ECOLE\_PILOTE[307-462])

(CM1\_ECOLE\_TEMOIN [5845-5881]). Cependant, l'absence d'un manuel type d'Education Relative à l'environnement handicape terriblement l'enseignement '*Ce n'est pas un programme type comme les mathématiques, sciences et autres.*' (CM2\_ECOLE\_PILOTE [220-296]). De plus les enseignants des écoles pilotes, après avoir participé à des projets d'ERE trouvent finalement que les données sur l'environnement dans les manuels ne sont plus d'actualité. C'est ce qui rend constants les discours depuis les institutions

jusqu'aux enseignants. Discours, qu'on est susceptible de retrouver chez les élèves.

Tableau 60 : Discours des enseignants sur les pratiques pédagogiques au CM2

| Institution          | Extraits du texte d'entretien  |
|----------------------|--|
| Classe de CM2_Pilote | <p>CM2_ECOLE_PILOTE [220-296]<br/>Ce n'est pas un programme type comme les mathématiques, sciences et autres.</p> <p>CM2_ECOLE_PILOTE [423-505]<br/>On parle de l'environnement lorsqu'on étudie la plante ou l'écosystème en science</p> <p>CM2_ECOLE_PILOTE [2485-2581]<br/>le gouvernement a compris et avait commencé à changer et ils se sont arrêté sur le CM2 et le CM1</p> <p>CM2_ECOLE_PILOTE [2583-2691]<br/>On ne peut pas donner des infos fiables aux enfants, car les livres d'histoire, géo, sciences sont dépassés.</p> <p>CM2_ECOLE_PILOTE [4677-4743]<br/>Les composantes de l'environnement sont intégrées par les exemples</p> <p>CM2_ECOLE_PILOTE [5145-5234]<br/>Il faut dire qu'à part les actions d'entretien de l'école nous ne faisons pas grand-chose</p> |
| Classe de CM2_Temoin | <p>CM2_ECOLE_TEMOIN [356-493]<br/>Quand une occasion se présente dans un cours même dans un cours de mathématique, nous expliquons les choses relatives à l'environnement.</p> <p>CM2_ECOLE_TEMOIN [1371-1454]<br/>Il faut insister dans le cadre de la formation sur la sensibilisation des enfants.</p> <p>CM2_ECOLE_TEMOIN [2794-2865]<br/>Il était question également de procéder à la décoration de la classe.</p> <p>CM2_ECOLE_TEMOIN [3128-3191]<br/>Le programme scolaire à l'école primaire est déjà trop chargé</p>  |

*Source : données d'analyses des entretiens (2010)*

Les enseignants des classes témoins sont unanimes '*il n'existe pas de programmes scolaires réservés aux questions de l'environnement*' **CM1\_ECOLE\_TEMOIN [83-231]**. C'est donc un vide pédagogique et institutionnel qui s'y est installé. Et s'il existe des points environnementaux dans les actions pédagogiques, ils restent '*théoriques*' car l'environnement ne constitue pas une discipline à part entière (**CM1\_ECOLE\_PILOTE [2320-2350]**); Egalement, les actions environnementales même dans les écoles pilotes bien qu'elles aient participé à des projets d'ERE, se maintiennent comme le

témoignent le discours (**CM2\_ECOLE\_PILOTE [5145-5234]**) *‘Il faut dire qu’à part les actions d’entretien de l’école nous ne faisons pas grand-chose’*. Ces mêmes actions, malgré qu’elles n’aient pas été initiées par des projets ERE, sont diligentées par les écoles témoins (**CM1\_ECOLE\_TEMOIN [5393-5441]**). Même si, comme nous l’observerons dans les écoles témoins, ces attitudes souffrent d’énormes insuffisances.

Tableau 61 : Discours des enseignants sur les pratiques pédagogiques au CM1

| Institution          | Extraits du texte d’entretien  |
|----------------------|--|
| Classe de CM1_Pilote | <p><b>CM1_ECOLE_PILOTE [307-462]</b><br/>En français, par exemple en vocabulaire, avec les thèmes comme les plantes, la nature. Au cours des lectures, on fait ressortir les bienfaits de la nature.</p> <p><b>CM1_ECOLE_PILOTE [799-985]</b><br/>Tous les matins, on fait nettoyer les toilettes par les enfants. Ils balayent les classes pour éviter la maladie ; en fait retourner certains élèves à la maison quand leur tenue est sale</p> <p><b>CM1_ECOLE_PILOTE [2320-2350]</b><br/>je les trouve très théoriques</p>  |
| Classe de CM1_Temoin | <p><b>CM1_ECOLE_TEMOIN [83-231]</b><br/>Il n’y a pas de programme scolaire spécifique réservé aux questions de l’environnement,</p> <p><b>CM1_ECOLE_TEMOIN [1329-1575]</b><br/>c’est à partir de nos expériences personnelles que nous agissons, envers l’environnement et enseignons ses composantes dans nos cours. Même le responsable, chargé de l’environnement n’a pas bénéficié de formation, il se base sur ses expériences.</p> <p><b>CM1_ECOLE_TEMOIN [3860-3998]</b><br/>il y a des thèmes qui parlent d’environnement ou des thèmes où on parle de l’environnement. Il n’y a donc pas de discipline particulière.</p> <p><b>CM1_ECOLE_TEMOIN [5393-5441]</b><br/>les bouts de papiers, donc on les fait ramasser</p> <p><b>CM1_ECOLE_TEMOIN [5845-5881]</b><br/>On donne une éducation occasionnelle</p> |

*Source : Données d’analyse des entretiens (2010)*

#### **2.2.4. Partenariat**

Le partenariat constitue, selon les sources obtenues des enseignants, l’unique ‘porte’ à l’heure actuelle de sauver l’ERE à l’école primaire. Pour ce faire, le

partenariat premier qu'ils développent, est avec le Coges, c'est-à-dire la communauté des parents d'élèves. Certains ont eu le privilège de participer à des projets d'ERE avec l'Ong Ivoire Développement Durable (IDD). Mais la plupart, sans moyens, doivent se contenter de simples rapports avec les parents d'élèves ; rapports qui dans la plupart des cas, restent conflictuels dans les écoles témoins comme le témoigne le discours d'un enseignant de l'école témoin '*Moi, sur ce plan moi je n'ai jamais été approché par le Coges pour dire bon voilà ce qu'on peut faire*'. (**CM1\_ECOLE\_TEMOIN [6447-6549]**). Pendant que ceux des écoles pilotes applaudissent clairement ce rapport avec la Coges.

Tableau 62: Discours des enseignants (CM2) sur leur rapport au partenariat dans l'ERE

| Institution          | Extraits du texte d'entretien  |
|----------------------|--|
| Classe de CM2_Pilote | <p><b>CM2_ECOLE_PILOTE [2120-2200]</b><br/>           Donc Déjà le Coges fait beaucoup pour nous. L'IDD est une ONG de Madame Fologo</p> <p><b>CM2_ECOLE_PILOTE [2957-2995]</b><br/>           On a commencé à associer les riverains</p> <p><b>CM2_ECOLE_PILOTE [5435-5578]</b><br/>           C'est le COGES qui fait des dons pour tous ce qui concerne la propreté de l'école. Il voit comment les mets sont couverts au marché de l'école</p> |
| Classe de CM2_Témoin | <p><b>CM2_ECOLE_TEMOIN [1228-1264]</b><br/>           J'ai de bons rapports avec le Coges.</p> <p><b>CM2_ECOLE_TEMOIN [3657-3738]</b><br/>           Les toilettes ne sont pas suffisants, les parents n'arrivent pas à les entretenir</p>   |

*Source : données d'analyse d'entretiens (2010)*

Il existe donc à travers ce mécanisme, un réseau social avec les parents d'élèves qui naît de la participation ou non à des projets d'ERE ; tandis que les écoles témoins, présentent des réseaux sociaux très faibles avec le Coges et les Ong (**CM2\_ECOLE\_TEMOIN [3657-3738]**).

Tableau 63: Discours des enseignants (CM1) sur leur rapport au partenariat dans l'ERE

| Institution          | Extraits du texte d'entretien   |
|----------------------|---|
| Classe de CM1_Pilote | <p><b>CM1_ECOLE_PILOTE [1110-1153]</b><br/>           l'ONG de Madame Fologo sur l'environnement</p> <p><b>CM1_ECOLE_PILOTE [1453-1495]</b></p> |

|                      |  |
|----------------------|--|
|                      | Le Coges paie ceux qui taillent les fleurs<br><b>CM1_ECOLE_PILOTE [3214-3320]</b><br>Le COGES aide beaucoup en mettant à la disposition de l'école les balaies et autres matériels d'entretiens  |
| Classe de CM1_Temoin | <b>CM1_ECOLE_TEMOIN [1578-1705]</b><br>Le Coges pour ma part a démissionné, il ne mène aucune activité avec les fonds collectés, en faveur de l'entretien de l'école.<br><b>CM1_ECOLE_TEMOIN [6447-6549]</b><br>Moi, sur ce plan moi je n'ai été jamais approché par le Coges pour dire bon voilà ce qu'on peut faire. |

*Source : données d'analyse d'entretiens (2010)*

Venons-en maintenant aux perspectives de l'ERE chez les enseignants.

### **2.3. Sous-thème 3 : perspectives**

#### **2.3.1. Mesures pour le changement**

Après avoir échangé avec les enseignants, il nous a paru nécessaire de les interroger sur leurs perspectives d'un développement de l'ERE à l'école primaire. Cette interrogation a suscité beaucoup d'espoirs de la part des interrogés qui se sont exprimés clairement sur ce qu'ils attendaient d'une véritable ERE à l'école primaire.

Afin de mieux analyser le contenu de ces discours (Tableau 64), nous avons décidé de les redistribuer suivant la vision institutionnelle et la démarche pédagogique.

Dans le cadre de la vision institutionnelle, les enseignants des classes témoins souhaitent, avant tout, que les préoccupations environnementales soient constituées en une matière à part entière consignée dans un manuel (**CM1\_ECOLE\_TEMOIN [6601-6829]**). En effet, n'ayant pas reçu de formation spécifique, cette approche rendrait moins difficile la tâche



d'improvisation des enseignants, surtout pour celles des classes Non-ERE. Surtout que les enseignants des écoles pilotes militent en faveur de l'intégration ouverte de la formation en ERE des enseignants lors de leurs stages au CAFOP (**CM2\_ECOLE\_PILOTE [2692-2821]**). Cette initiative contribuerait à réduire le fossé non moins grandissant entre les écoles ERE et celle Non-ERE, dans le cas actuel. De plus, les questions d'environnement ne doivent, non seulement, pas être celles des seuls responsables d'établissements mais également celles de la communauté enseignante et des institutions (**CM2\_ECOLE\_TEMOIN [3739-3849]**). En plus du remaniement institutionnel, c'est l'amélioration des rapports avec les Organisations non gouvernementales militantes de l'environnement qui est vivement sollicitée dans les rapports à l'environnement des acteurs de l'école (**CM1\_ECOLE\_TEMOIN [1840-1874]**). Cette préoccupation est majoritairement le souhait des écoles témoins qui voient dans le partenariat, l'une des voies idéales, à l'atteinte d'une ERE pérenne à l'école primaire, au vu des apports considérables que ces contributions ont pu ajouter à l'amélioration de l'espace de vie dans les écoles pilotes. Une place est également accordée à la confusion des concepts entre l'ERE et l'ERS. Cette préoccupation a seulement été identifiée par des enseignants ayant pratiqué l'ERE dans leur établissement. Ils ont ainsi diagnostiqué l'amalgame construit dans les manuels des élèves entre ces deux concepts. En effet, en énonçant ce discours '*...il faut dissocier cela des sciences et vies de la Terre...*' (**CM2\_ECOLE\_PILOTE [2820-2878]**), les enseignants ont relevé la principale cause de la faiblesse de l'ERE dans les écoles primaires ivoiriennes, celle de sa phagocytation par l'ERS.

Tableau 64 : Discours des enseignants de CM2 sur les perspectives pour le changement

| Institution          | Extraits du texte d'entretien   |
|----------------------|---|
| Classe de CM2_Pilote | <p>CM2_ECOLE_PILOTE [2692-2821]<br/>           La formation des maîtres, on doit ouvrir une plage au Cafop pour ça; l'environnement n'a pas un chapitre comme l'environnement</p> <p>CM2_ECOLE_PILOTE [2820-2878]<br/>           il faut dissocier cela des sciences et vies de la Terre.</p> <p>CM2_ECOLE_PILOTE [3786-3845]<br/>           Il faut qu'on montre des documentaires sur l'environnement</p> <p>CM2_ECOLE_PILOTE [3976-4039]<br/>           Le problème de l'environnement, c'est une question d'éducation.</p> <p>CM2_ECOLE_PILOTE [5584-5627]<br/>           Il faut que les cours soient plus pratiques</p> <p>CM2_ECOLE_PILOTE [5629-5716]<br/>           Faire des cours qui ouvrent l'esprit des enfants sur les problèmes de l'environnement.</p> |
| Classe de CM2_Temoin | <p>CM2_ECOLE_TEMOIN [1371-1454]<br/>           Il faut insister dans le cadre de la formation sur la sensibilisation des enfants.</p> <p>CM2_ECOLE_TEMOIN [3305-3383]<br/>           Il faut réintégrer l'initiation à la vie pratique qui a été remplacé par l'ECM</p> <p>CM2_ECOLE_TEMOIN [3739-3849]<br/>           Le directeur a pour obligation de faire fonctionner l'école et les autres doit faire leur travail également.</p>   |

*Source : Résultats d'analyse des entretiens (2010)*

Des souhaits ont également été énoncés dans les discours des répondants, surtout dans la démarche pédagogique de l'ERE en classe.

En plus de la transformation de la pluridisciplinarité en interdisciplinarité dans le cas de l'ERE comme l'une des aspirations des enseignants (CM1\_ECOLE\_TEMOIN [6601-6829]), et cela par la constitution d'un manuel unique d'ERE au niveau du primaire, c'est l'appui pédagogique au niveau des manuels-maîtres qui sont également sollicités à travers ces propos '*...Nous voulons que l'environnement constitue un programme scolaire type. Qu'on nous donne des documents-Maître sur l'environnement pour enrichir l'enseignement.-produire des livres avec des images sur l'environnement pour les élèves- que la sensibilisation sur l'environnement soit accentuée et générale...*' (CM1\_ECOLE\_PILOTE [1500-1802]). Ensuite, la pratique de l'ERE à l'extérieur est celle qui est sollicitée par les enseignants. Ainsi la vision

éducative institutionnalisée, par les gouvernants, basée en majeure partie sur la théorie, sans incidence véritable sur le comportement environnemental des élèves, est fortement décriée par les enseignants, quel que soit le statut de leur école dans cette étude. Ces déclarations ont un caractère unanime, surtout, lorsque l'on observe le contenu des propos '*...Il faut mettre l'accent sur la pratique. Il faut donner quelques éléments théoriques mais mettre l'accent sur la pratique...*' (CM1\_ECOLE\_PILOTE [3361-3485]) et (CM2\_ECOLE\_PILOTE [5584-5627]).

Tableau 65 : Discours des enseignants de CM1 sur les perspectives pour le changement

| Institution          | Extraits du texte d'entretien   |
|----------------------|---|
| Classe de CM1_Pilote | <p>CM1_ECOLE_PILOTE [1293-1333]<br/>           Il y'a même un concours entre les écoles<br/>           CM1_ECOLE_PILOTE [1500-1802]<br/>           Nous voulons que l'environnement constitue un programme scolaire type. Qu'on nous donne des documents-Maître sur l'environnement pour enrichir l'enseignement.-produire des livres avec des images sur l'environnement pour les élèves- que la sensibilisation sur l'environnement soit accentuée et générale.<br/>           CM1_ECOLE_PILOTE [3361-3485]<br/>           Il faut mettre l'accent sur la pratique. Il faut donner quelques éléments théoriques mais mettre l'accent sur la pratique.</p> |
| Classe de CM1_Témoin | <p>CM1_ECOLE_TEMOIN [1840-1874]<br/>           il faut susciter l'appui des ONG<br/>           CM1_ECOLE_TEMOIN [6601-6829]<br/>           Faire un livre avec à l'intérieur tous les dangers liés à l'environnement. Des documents pratiques à la portée des élèves et des enseignants. En dehors des écoles, sensibiliser et appliquer les lois relatives à l'environnement.</p>  |

Source : données d'analyse des entretiens (2010)

### III. Les élèves

Dans la suite de notre recherche, nous avons consulté en dernière position, les élèves, qui sont dans cette investigation, l'unité d'enquête 3, censés supporter toutes les décisions des deux premières entités enquêtées. C'est alors, dans cette mesure que nous avons structuré tous les discours de cette unité d'enquête 3

suivant les dispositions, à quelques différences près de l'Unité d'enquête 1 (les administrateurs) et de l'Unité d'enquête 2 (les enseignants).

Les propos des élèves ont donc été catégorisés sous le logiciel WeftQDA, afin de garder les mêmes équilibres que ceux utilisés pour traiter les unités précédentes.

Le traitement des réponses des élèves a obéi à la présentation d'Hadjaêd qui est construit sous quatre sous-thématiques à savoir : 1) les connaissances de l'environnement ; 2) les sensibilités à l'environnement ; 3) les comportements environnementaux et enfin 4) la socialisation écologique de l'élève.

### ***3.1. Sous-thème 1 : les connaissances de l'environnement***

Le traitement des connaissances de l'environnement s'est articulé sur deux dimensions à savoir la définition de l'environnement par les élèves et les sources des informations qu'ils exposent.

#### ***3.1.1. Définition de l'environnement***

L'ensemble des discours sur l'environnement des élèves quels que soient le sexe, le statut de l'école et la classe qui constituaient les variables discriminantes, ont été répertoriés dans le tableau 66.

Comme nous pouvons nous y attendre les discours des élèves des classes de CM2\_Garçons, sur la définition de l'environnement, s'articule autour de '*ce qui nous entoure*' (CM2 GARCON\_ECOLE PILOTE [2347-2511]). Ce discours est également repris par les élèves de la classe de CM2 dans les écoles Témoins (CM2\_ECOLE\_TEMOIN\_ELEV\_GAR [2549-2594]). Les filles de CM2,

quant à elles et quel que soit le statut de l'établissement dans l'investigation, ne s'éloignent pas de celle des garçons. En effet, qu'elles sortent d'une école pilote ou témoin, les filles tiennent des discours qui ont un noyau représentationnel que Lucie Sauvé catégorise dans l'Environnement-milieu de vie et l'Environnement-nature (**CM2\_FILL\_ECOLE\_PILOTE [2283-2366]**).

Tableau 66 : Discours des élèves sur l'environnement

| Type d'Etabliss. | Classe | Garçon  | Filles   |
|------------------|--------|---|--|
| Pilote           | CM2    | <b>CM2 GARCON_ECOLE PILOTE [2347-2511]</b><br>C'est rendre la population propre ; c'est ce qui nous entoure ; 2. Des plants ; des maisons ; des immeubles ; les hommes ; des arbres ; des herbes et des animaux   | <b>CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [2283-2366]</b><br>C'est ce qui nous entoure ; c'est notre milieu naturel. Le milieu qui nous entoure.<br><b>CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [2369-2441]</b><br>On trouve beaucoup de choses ; le seu ; la santé physique ; la nature   |
|                  | CM1    | <b>CM1 GAR_ECOLE PILOTE [2030-2193]</b><br>C'est rendre la population propre ; c'est ce qui nous entoure ; 2. Des plants ; des maisons ; des immeubles ; les hommes ; des arbres ; des herbes et des animaux  |  |
| Témoin           | CM2    | <b>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_G AR [2549-2594]</b><br>L'environnement c'est tout ce qui nous entoure<br><b>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_G AR [2616-2641]</b><br>C'est un lieu très propre<br><b>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_G AR [2643-2666]</b><br>C'est un milieu naturel | <b>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_FIL [32-144]</b><br>L'environnement est une propriété pour notre propre pays/ L'environnement est une propriété pour notre commune<br><b>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_FIL [2987-3030]</b><br>C'est rendre l'école et le quartier propre  |
|                  | CM1    | <b>CM1_ECOLE_TEMOIN GARC [24-111]</b><br>L'environnement c'est un lieu propre/ C'est tout ce qui nous entoure/ C'est être propre  | <b>CM1_FILLES_ECOLE TEMOIN [23-182]</b><br>L'environnement c'est une propriété/ l'environnement c'est une propriété pour entretenir la cour, /C'est entretenir un milieu/ C'est l'ensemble des propriétés.<br><b>CM1_FILLES_ECOLE TEMOIN [4810-4906]</b><br>L'air, l'eau, les herbes, les arbres, le sol, la cour de l'école, les plantes, les moustiques. |

*Source : Résultats d'analyse d'entretiens (2010)*

Au niveau des élèves des classes de CM1, de sexe masculin, l'Environnement-Nature et l'Environnement-milieu de vie constituent, pour l'essentiel, le noyau représentationnel de l'environnement quel que soit le statut de leur établissement. Ces propos s'observent à travers '*C'est rendre la population propre ; c'est ce qui nous entoure*' ; (CM1 GAR\_ECOLE PILOTE [2030-2193]). L'environnement est alors associé à des questions de *propreté*. Egalement, d'autres élèves, des écoles pilotes, insèrent dans cette définition '*Des plantes ; des maisons ; des immeubles ; les hommes ; des arbres ; des herbes et des animaux*'. Cette dernière définition justifie le référentiel '*Environnement-nature*' de ces élèves. Du côté des filles, du même niveau d'étude (CM1), le concept de '*propreté*' ressort également dans les discours des élèves quel que soit le statut de l'école. Cependant, ces propos sont récurrents dans ceux des classes témoins où le fait d'être propre constitue '*l'environnement*' (CM1 FILLES\_ECOLE TEMOIN [23-182]). A ce stade, il faut noter que l'ensemble des discours portant sur la '*propreté*' reviennent dans la plupart des cas chez des filles que des garçons.

Aussi, il importe de s'interroger sur les sources de ces informations dans la définition de l'environnement par les élèves. Pour cela, nous les avons également questionnés sur leurs sources d'information.

### **3.1.2. Source de l'information**

A la question 3 de notre guide d'entretien adressé aux élèves à savoir « D'où connais-tu ces informations ? », nous avons reçu un ensemble de réponses qui ont été répertoriées dans le tableau 67.

Tableau 67 : Discours des élèves sur leurs sources d'information sur l'environnement

| Type | Classe | Garçon | Filles |
|------|--------|--------|--------|
|------|--------|--------|--------|

| d'Établiss. |     |  |   |
|-------------|-----|--|---|
| Pilote      | CM2 | CM2 GARCON_ECOLE PILOTE [2515-2559]<br>C'est à l'école ; les parents ; les maîtres   | CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [2446-2518]<br>Les parents ; amis ; le maître et d'autres gens ; l'éducation familiale                          |
|             | CM1 | CM1 GAR_ECOLE PILOTE [393-447]<br>Le maître, le directeur, mon père, ma mère, mes amis,  |   |
| Témoin      | CM2 | CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_GAR [118-172]<br>Le maître, la maîtresse, j'ai appris ça seul, moi-même<br>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_GAR [2741-2780]<br>En classe/ Dans les livres/ A la radio | CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_FIL [173-233]<br>Dans les livres/ Dans les livres de français/ Chez le maître                                   |
|             | CM1 | CM1_ECOLE_TEMOIN GARC [209-296]<br>Des maîtres/ A l'école/ Des parents/ Dans les livres/ Des maîtres de maisons/ A la télé   | CM1_FILLES_ECOLE TEMOIN [359-456]<br>En classe/ Dans un livre/Dans un livre/ J'ai appris ça dans un livre/ J'appris ça dans un livre/ |

*Source : données d'analyse des entretiens (2010)*

En tout, les élèves quels que soient, le statut de leur établissement et sexe, dans cette investigation nous ont présenté un panneau qui regroupe comme sources essentielles, le maître de la classe, les livres, les maîtres de maisons, les parents et les médias et souvent seul (**CM2\_ECOLE\_TEMOIN\_ELEV\_GAR [118-172]**). Il faut noter que le fait que la source soit autocentrique à l'élève, est uniquement identifiée dans les écoles témoins, n'ayant pas pratiqué de projets ERE, et se reléguant exclusivement aux manuels scolaires en classe.

En plus de ces questions sur les sources, notre étude s'est appesantie sur l'attrait pour l'environnement des élèves. Cet attrait comme l'indique Hadjaêd est analysé suivant « **la sensibilité à l'environnement** » de l'élève. C'est cet ensemble de réponses qui a été traité dans les lignes qui suivent.

### **3.2. Sous-thème 2 : les sensibilités à l'environnement**

Selon Hadjaêd (2008), l'analyse de données dans une recherche de la « sensibilité à l'environnement » repose sur deux axes à savoir, la *conscience* et l'*émotion* à l'environnement.

#### **3.2.1. Conscience**

La conscience à l'environnement n'est aucunement influencée par le niveau de la classe, le type d'école et le sexe de l'élève suivant les résultats de ce questionnaire (tableau 68). En effet, qu'ils soient Filles et/ou garçons, les élèves semblent avoir une conscience de l'environnement dans leur propos qui s'articule sur l'état de l'environnement immédiat '*Notre environnement est sale*' (CM2\_ECOLE\_TEMOIN\_ELEV\_FIL [904-932]), sur la nécessité de l'entretenir [('*Eviter de jeter les papiers dans la rue*' ; '*Il faut toujours ramasser les ordures. Ne pas laisser les habits sales*) (CM1\_ECOLE\_TEMOIN GARC [2412-2451]) (CM1 GAR\_ECOLE PILOTE [1518-1588])], sur les causes du comportement non écologique des élèves [ '*On ne les a pas éduqués chez eux*' ; '*Ils font ça parce qu'ils pensent que c'est une lourde charge*' ; '*Dans la rue le maitre n'est pas là. C'est parce que on est pressé*' ; '*Ils n'écoutent pas les maitres et ne respectent pas leurs parents*'. (CM2\_FILL\_ECOLE\_PILOTE [4422-4454]) (CM1 GAR\_ECOLE PILOTE [990-1057])], et enfin sur les sanctions à propager [ '*Je pense qu'on doit les punir parce qu'ils gâtent l'environnement ce qui n'est pas une bonne chose. ils ne sont pas conscients* (CM2 GARCON\_ECOLE PILOTE [1020-1213])]



Tableau 68 : Discours des élèves sur leur conscience à l'environnement

| Type d'Établiss. | Classe | Garçon  | Filles  |
|------------------|--------|---|---|
| Pilote           | CM2    | <p>CM2 GARCON_ECOLE PILOTE [1020-1213]</p> <p>Je pense qu'on doit les punir parce qu'ils gâtent l'environnement ce qui n'est pas une bonne chose. ils ne sont pas conscients. Ils n'écoutent pas les maitres et ne respectent pas leurs parents</p> | <p>CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [4296-4356]</p> <p>Ils font ça parce qu'ils pensent que c'est une lourde charge</p> <p>CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [4378-4421]</p> <p>Jeter par terre ; là c'est facile chez eux.</p> <p>CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [4422-4454]</p> <p>On ne les a pas éduqués chez eux</p> |
|                  | CM1    | <p>CM1 GAR_ECOLE PILOTE [990-1057]</p> <p>Dans la rue, le maitre n'est pas là. C'est parce que on est pressé.</p> <p>CM1 GAR_ECOLE PILOTE [1518-1588]</p> <p>Il faut toujours ramasser les ordures. Ne pas laisser les habits sales</p>             | <p>CM1 FILLES_ECOLE PILOTE [96-149]</p> <p>Il faut ramasser les ordures dans la rue et à l'école</p> <p>CM1 FILLES_ECOLE PILOTE [1063-1142]</p> <p>il ne faut pas jeter les ordures dans la rue car ça détruit mon environnement.</p>   |
| Témoin           | CM2    | <p>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_G AR [1200-1318]</p> <p>Ils ne sont pas propres parce que les autres vont le faire à leur place. Ils manquent de conseil ne sont pas informés</p>  | <p>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_FIL [904-932]</p> <p>Notre environnement est sale</p> <p>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_FIL [859-903]</p> <p>On veut que notre environnement soit propre.</p>   |
|                  | CM1    | <p>CM1_ECOLE_TEMOIN GARC [2196-2241]</p> <p>Parce qu'on ne veut pas respecter nos parents</p> <p>CM1_ECOLE_TEMOIN GARC [2412-2451]</p> <p>Eviter de jeter les papiers dans la rue</p>   | <p>CM1_FILLES_ECOLE TEMOIN [1408-1462]</p> <p>Je trouve que l'environnement est bon pour les enfants</p>  |

*Source : Résultats d'analyse des entretiens (2010)*

A cette conscience à l'environnement, Hadjaêd préconise que cette analyse soit compléter par celle de l'émotion afin de faire ressortir les déterminants de la sensibilité environnementale chez l'élève.

### **3.2.2. Emotion**

En 1938, Jean-Paul Sartre faisait paraître *l'Esquisse d'une théorie des émotions* (Sartre, 1938), qui devait connaître plusieurs rééditions. Réfutant les

théories behaviouristes et la psychanalyse, il s'efforce d'en proposer une théorie phénoménologique, qui ne se réclame pas expressément de Edmund Husserl, et de Martin Heidegger.

Selon Sartre :

« [...] l'origine de l'émotion c'est une dégradation spontanée et vécue de la conscience en face du monde. Ce qu'elle ne peut supporter d'une certaine manière, en s'endormant, en se rapprochant des consciences du sommeil, du rêve et de l'hystérie. Et le bouleversement du corps n'est rien autre (sic) que la croyance vécue de la conscience, en tant qu'elle est vue de l'extérieur » (Sartre, 1938, p. 54).

L'émotion est donc l'état affectif élémentaire, composante de la pulsion. Elle correspond ainsi à un état de modification de la conscience et engendre dans cette occasion, certaines modifications psychologiques.

Revenant aux propos des élèves sur l'émotion à l'environnement, l'on relève des expressions très significatives sur cette situation. En effet, le tableau 69 permet de comprendre que les élèves sont émus par le caractère malsain de l'environnement [*'l'environnement est malsain'* ; *'On le ressent mal'* (**CM2 GARCON\_ECOLE PILOTE [2833-2912]**) ; c'est donc un malaise générale conjuguée à un sentiment de culpabilité *'Nous-mêmes, on n'est pas propre et on fait comme si on était propre'* **CM2\_FILL\_ECOLE\_PILOTE [3335-3403]**. Il importe de noter que ces sentiments de culpabilité sont davantage exprimés dans les discours des filles que ceux des garçons quel que soit le statut de l'école, dans cette étude. Cela fait donc appel à la question du Genre. Egalement, dans *'Ma maman dit que la propreté c'est le travail des femmes'* (**CM1 FILLES\_ECOLE PILOTE [612-665]**), l'on retrouve l'impact de la famille, au travers de la mère, sous l'influence émotionnelle à l'environnement. Conduit

ainsi, la fille se sent davantage concernée que le garçon à la problématique de l'environnement. Ces propos, tenus dans la plupart des cas au sein des écoles témoins, relèvent l'incapacité de l'école à influencer objectivement le psychique environnemental des élèves. Contrairement à leurs collègues des écoles pilotes qui ressentent *'le besoin de balayer l'environnement, de l'entretenir et de demander aux enfants et de ne pas jeter les ordures dans la cour de l'école'* (**CM2\_ECOLE\_TEMOIN\_ELEV\_FIL [3876-4019]**) ; ce qui dénote d'un comportement réellement environnemental; affirmation, qui nous a conduit à les interroger sur leurs comportements environnementaux dans le sous-thème 3.

Tableau 69: Discours sur l'émotion à l'environnement des élèves

| Type d'Établis. | Classe | Garçon   | Filles  |
|-----------------|--------|--|---|
| Pilote          | CM2    | CM2 GARCON_ECOLE PILOTE [2833-2912]<br>l'environnement est malsain (jette les ordures la rue); 6. On le ressent mal ;  | CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [2932-3042]<br>L'environnement de l'école est propre pendant que l'environnement des communes d'Abidjan est malpropre et sale<br>CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [3047-3062]<br>Je me sens mal<br>CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [3335-3403]<br>Nous-mêmes, on n'est pas propre et on fait comme si on était propre. |
|                 | CM1    | CM1 GAR_ECOLE PILOTE [2574-2592]<br>On le ressent mal  | CM1 FILLES_ECOLE PILOTE [612-665]<br>Mam maman que la propreté c'est le travail des femmes  |
|                 |        | CM1 GAR_ECOLE PILOTE [2723-2760]<br>On n'est pas content de voir tout ça.  | CM1 FILLES_ECOLE PILOTE [754-769]<br>Je réagie mal.<br>CM1 FILLES_ECOLE PILOTE [1143-1154]<br>Il agit mal   |
| Témoin          | CM2    | CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_GAR [3143-3185]<br>Un environnement très sale 7- Ça nous gêne  | CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_FIL [804-858]<br>Je ne me sens pas à l'aise/ On n'est pas trop heureux/   |
|                 |        | CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_GAR [3327-3389]<br>Je ne trouve pas ça bon/ Ça nous empoisonne/ça me rends malade<br>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_GAR [4540-4579]<br>J'aime tout ce qui est propre et joli/ | CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_FIL [3876-4019]<br>Je ressens le besoin de balayer l'environnement, de l'entretien et de demander aux enfants de ne pas jeter les ordures dans la cour de l'école   |

|  |     |   |  |
|--|-----|---|--|
|  | CM1 | CM1_ECOLE_TEMOIN GARC [758-923]<br>Je me sens mal/ Je ne me sens pas bien/ Je ne me sens pas à l'aise/ Je ne me sens pas bien dans ma peau/ Je me sens désespéré/ Je me sens énervé/Je me sens très mal | CM1_FILLES_ECOLE TEMOIN [1830-1863]<br>On se fâche/ On réagit très mal/l |
|--|-----|---|--|

*Source : données d'analyse des entretiens (2010)*

### **3.3. Sous-thème 3 : les comportements environnementaux**

L'analyse du comportement environnemental des élèves se structurent à partir de deux axes, l'axe de l'action individuelle et celui de l'action en groupe (collective).

#### **3.3.1. Action individuelle**

Le fait que l'élève milite individuellement dans la réalisation d'une action environnementale s'est découvert à travers le tableau 70. Ce tableau indique que la plupart des enfants interrogés ont, une fois au moins, pratiqué une action environnementale. Ce comportement environnemental se structure sur des actions environnementales qui sont essentiellement imprimés par '*le nettoyage*' auxquels renvoient des mots tels que '*ramassage*', '*balayage*' ; à cette pratique, surviennent d'autres actions environnementales que sont la *sensibilisation* et l'*information*.

En outre, la population d'élèves interrogés au nombre de 196 nous a informé à partir de Focus-Group sur leur comportement (Tableau 70).

Il faut tout de suite noter que l'acte environnemental de '*nettoyage*' est approprié par toutes les catégories d'enfant interrogé (CM1 GAR\_ECOLE

**PILOTE [648-687]), (CM2\_ECOLE\_TEMOIN\_ELEV\_GAR [1717-1822]), (CM2\_ECOLE\_TEMOIN\_ELEV\_FIL [5151-5307]).** Cependant, l'action, qu'elle soit imprégnée de '*sensibilisation*' ou d' '*information*', est observée dans les affirmations des élèves des écoles pilotes uniquement. Ainsi, les propos '*Je mets les ordures dans la poubelle, sensibilise et informe les amis à ne pas jeter les ordures partout*'. (**CM2 GARCON\_ECOLE PILOTE [914-965]**) attestent de cette analyse. De plus, cette influence sur les autres ne s'arrêtent pas qu'aux garçons, les filles, également, s'intéressent à la '*sensibilisation*' et à l' '*information*', dans cette démarche écologique ; on peut l'observer à travers ce discours '*Je nettoie la classe. Je dis aux gens d'arrêter de jeter les bouts de papiers dans la rue*' (**CM1 FILLES\_ECOLE PILOTE [732-753]**).

Tableau 70 : Discours des élèves sur leur comportement environnemental

| Type d'Établis. | Classe | Garçon   | Filles  |
|-----------------|--------|--|---|
| Pilote          | CM2    | CM2 GARCON_ECOLE PILOTE [914-965]<br>Je lui dis de prendre et de mettre dans la poubelle. Je mets les ordures dans la poubelle, je sensibilise et informe les amis à ne pas jeter les ordures partout. | CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [648-734]<br>Quand je vois que l'environnement n'est pas propre je le nettoie. Je nettoie la classe<br>CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [3805-3914]<br>Je ramasserai le déchet et je vais lui dire si prochainement tu veux jeter, donnes moi, je vais aller jeter ; |
|                 | CM1    | CM1 GAR_ECOLE PILOTE [648-687]<br>Je ramasse pour mettre dans la poubelle  | CM1 FILLES_ECOLE PILOTE [732-753]<br>Je nettoie la classe. Je dis aux gens d'arrêter de jeter les bouts de papiers dans la rue<br>CM1 FILLES_ECOLE PILOTE [869-941]<br>Dans les poubelles Je soulève la chose et je la mets dans la poubelle.                                   |
| Témoin          | CM2    | CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_GAR [1717-1822]<br>Je balaie la cour<br>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_GAR [4489-4539]<br>Samedi et dimanche je balaie la cour et la maison/  | CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_FIL [5151-5307]<br>Moi, je balaie la classe tous les jours, la cour de l'école le mardi et le vendredi soir. Je rends le quartier propre, j'évite de jeter les ordures partout,   |
|                 | CM1    | CM1_ECOLE_TEMOIN GARC [1298-1410]<br>je ramasse les papiers/ Je balaie   | CM1_FILLES_ECOLE TEMOIN [5258-5294]<br>Je ne me sens pas bien et je ramasse   |

### 3.3.2. Action en groupe (collective)

D'autres actions sont également menées par les élèves mais cette fois, collectivement. Ces actions, toutes comme celles des actions individuelles, sont centrées sur l'acte environnemental du 'nettoyage' au sein de l'école, par le balayage de la classe ou de la cour de l'école [*'ramassant les ordures et on balayant les classes'* 'Ils ramassent les ordures dans la classe et dans la cour de l'école. Il nettoie le tableau et la table du maitre.' ; 'Lavent les toilettes et les WC' [(CM2 GARCON\_ECOLE PILOTE [2081-2195]) (CM1 FILLES\_ECOLE PILOTE [2144-2174])]; et à l'extérieur, par des actions qui se poursuivent souvent aux quartiers '*Chaque dimanche tout le monde sort pour balayer le goudron*' CM2\_ECOLE\_TEMOIN\_ELEV\_GAR [4429-4487] et à la maison '*On nettoie toujours notre maison*' (CM1\_FILLES\_ECOLE TEMOIN [3582-3615]).

Tableau 71 : Discours des élèves sur leurs comportements environnementaux

| Type d'Établis. | Classe | Garçon   | Filles  |
|-----------------|--------|--|---|
| Pilote          | CM2    | CM2 GARCON_ECOLE PILOTE [2081-2195]<br>Ils ramassent les ordures dans la classe et dans la cour de l'école. Il nettoie le tableau et la table du maitre. | CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [3223-3310]<br>.On leur dit de ne pas jeter les ordures par terre. Ramasser et jeter dans la poubelle.                                      |
|                 | CM1    | CM1 GAR_ECOLE PILOTE [1655-1688]<br>Chaque dimanche on lave la maison  | CM1 FILLES_ECOLE PILOTE [2089-2140]<br>ramassant les ordures et on balayant les classes.<br>CM1 FILLES_ECOLE PILOTE [2144-2174]<br>lavent les toilettes et les wc |
| Témoin          | CM2    | CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_GAR [4429-4487]<br>Chaque dimanche tout le monde sort pour balayer le goudron  | CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_FIL [5953-6156]<br>Les camarades ne protègent pas l'environnement, ils jettent les ordures n'importe comment, déchirent les bouts de        |

|     |                                   |   |  |
|-----|-----------------------------------|---|--|
|     |                                   |   | papier dans la classe. Ils refusent de suivre les conseils et ne respectent pas la nature  |
| CM1 | CM1_ECOLE_TEMOIN GARC [6226-6267] | on balaie la maison ; on ballait la cour. | CM1_FILLES_ECOLE TEMOIN [3582-3615]<br>On nettoie toujours notre maison/<br>CM1_FILLES_ECOLE TEMOIN [4341-4400]<br>Ils ramassent les bouts de papiers...Il entretien sa table/ |

*Source : données d'analyse des entretiens (2010)*

L'action collective explique qu'il existe un réseau de socialisation écologique que les élèves prétendent faire exister au sein de l'école et à la maison. Cependant, le fait que ce réseau ne se limite qu'à l'acte environnemental du 'nettoyage' limite vivement la durabilité de l'action et ses possibilités d'expansion aux autres variantes du comportement environnemental.

### **3.4. Sous-thème 4 : La socialisation écologique de l'élève**

De l'analyse des données d'enquête et selon les discours des répondants, l'on relève cinq types d'acteurs participant à la socialisation écologique de l'élève selon leurs discours. Ce sont les acteurs scolaires (le directeur de l'école et l'enseignant), les acteurs familiaux (papa, maman, frères et sœurs) et les amis.

Tableau 72 : Discours des élèves sur leurs sources de socialisation écologique

| Type d'Établis. | Classe | Garçon   | Filles   |
|-----------------|--------|--|--|
| Pilote          | CM2    | CM2 GARCON_ECOLE PILOTE [1733-1821]<br>C'est le maitre, le directeur, mes parents, les grandes personnes, mes frères, mes amis | CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [4741-4748]<br>parents<br>CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [5130-5137]<br>l'école<br>CM2_FILL_ECOLE_PILOTE [5142-5182]<br>Mes camarades ; mes parents ; le maître |
|                 | CM1    | CM1 GAR_ECOLE PILOTE [1430-1517]<br>C'est le maitre, le directeur, mes parents, les grandes personnes, mes frères, mes amis    | CM1 FILLES_ECOLE PILOTE [555-610]<br>Le maitre, le directeur, mes parents, mes grands frères   |

|         |     |  |   |
|---------|-----|--|---|
| Témoign | CM2 | <p>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_G<br/>AR [1826-1873]<br/>Moi-même, les parents, les amis,<br/>les maîtres.<br/>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_G<br/>AR [4582-4636]<br/>Mes parents/ Mes maîtres/ Mes<br/>amis/ Ma mère/ Mon père</p> | <p>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_FIL [991-<br/>1038]<br/>Par le maître / le directeur et les enseignants<br/>CM2_ECOLE_TEMOIN_ELEV_FIL [5372-<br/>5385]<br/>Maman et papa</p> |
|         | CM1 | <p>CM1_ECOLE_TEMOIN GARC<br/>[2732-2817]<br/>Mon père et ma mère/ Mon<br/>maître/ Mes parents/ Mon père/<br/>Les enseignants/ Le directeur</p>   | <p>CM1_FILLES_ECOLE TEMOIN [6044-6099]<br/>Le maître et les parents, grande sœur et<br/>grand frère.</p>  |

*Source : données d'analyse des entretiens (2010)*

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE



## Chapitre 2 : Présentation et analyse des données issues des observations en classe et des pratiques à l'école

---

Comme indiqué dans le chapitre méthodologique de cette thèse, notre investigation fut également basée sur des observations des écoles (1), des cours en classe (2) et comportement des élèves (3).

### I. De la qualité des écoles

La qualité est définie comme l'amélioration du processus de travail. Dans ce sens, il est apparu important d'observer les établissements rencontrés

#### 1.1. Présentation de l'école

Entré dans les établissements, il s'est agi avant tout d'observer si ces écoles comportaient en leur sein des panneaux indiquant le comportement environnemental.

##### 1.1.1. Existence d'un panneau d'éducation environnementale

Suivant le tableau 73, on observe que tous les établissements n'ont pratiquement pas de panneaux d'indication sur l'environnement au sein de l'école ou s'il en existe, cela est insuffisant même pour les écoles ayant pratiqué l'ERE.

Tableau 73: Observation des panneaux d'ERE

| Ecole        | Inexistant | Insuffisant | acceptable | Excellent | TOTAL |
|--------------|------------|-------------|------------|-----------|-------|
| Anoumabo     | 1          | 0           | 0          | 0         | 1     |
| Arras 3      | 0          | 1           | 0          | 0         | 1     |
| Lagune 1     | 0          | 1           | 0          | 0         | 1     |
| Vridi selmer | 0          | 1           | 0          | 0         | 1     |

|              |   |   |   |   |   |
|--------------|---|---|---|---|---|
| <b>Total</b> | 1 | 3 | 0 | 0 | 4 |
|--------------|---|---|---|---|---|

*Source : données d'analyse des grilles d'observations (2010)*

### **1.1.2. Circulation des élèves dans l'établissement et espaces de jeux réservés**

L'observation de l'espace réservé aux élèves, nous indique que seul VRIDI SELMER a un espace dégagé (excellent) pour l'épanouissement environnemental des enfants. Les autres écoles tels ANOUMABO ou Arras 3 ont des espaces acceptables tandis qu'il est insuffisant à Lagune 1.

Tableau 74 : observation des espaces d'épanouissement environnemental des enfants

| <b>Ecole</b>        | <b>Inexistant</b> | <b>Insuffisant</b> | <b>acceptable</b> | <b>Excellent</b> | <b>TOTAL</b> |
|---------------------|-------------------|--------------------|-------------------|------------------|--------------|
| <b>Anoumabo</b>     | 0                 | 0                  | 1                 | 0                | 1            |
| <b>Arras 3</b>      | 0                 | 0                  | 1                 | 0                | 1            |
| <b>Lagune 1</b>     | 0                 | 1                  | 0                 | 0                | 1            |
| <b>Vridi selmer</b> | 0                 | 0                  | 0                 | 1                | 1            |
| <b>Total</b>        | 0                 | 1                  | 2                 | 1                | 4            |

*Source : Résultats d'analyse des grilles d'observation (2010)*

### **1.2. Propriété de l'école**

La propreté, selon le tableau 75, est acceptable pour les deux écoles pilotes mais insuffisante pour les écoles témoins.

Tableau 75 : Observation de l'état de propreté des écoles

| <b>Ecole</b>        | <b>Inexistant</b> | <b>Insuffisant</b> | <b>acceptable</b> | <b>Excellent</b> | <b>TOTAL</b> |
|---------------------|-------------------|--------------------|-------------------|------------------|--------------|
| <b>Anoumabo</b>     | 0                 | 1                  | 0                 | 0                | 1            |
| <b>Arras 3</b>      | 0                 | 0                  | 1                 | 0                | 1            |
| <b>Lagune 1</b>     | 0                 | 1                  | 0                 | 0                | 1            |
| <b>Vridi selmer</b> | 0                 | 0                  | 1                 | 0                | 1            |
| <b>Total</b>        | 0                 | 2                  | 2                 | 0                | 4            |

*Source : données d'analyse des grilles d'observation (2010)*

### 1.2.1. Etat de propriété des classes

L'état de propreté des classes tout comme celui des écoles restent pratiquement, la même : acceptable dans les écoles pilotes et insuffisantes pour les écoles témoins.

Tableau 76: Observation des classes

| Ecole        | Inexistant | Insuffisant | acceptable | Excellent | TOTAL |
|--------------|------------|-------------|------------|-----------|-------|
| Anoumabo     | 0          | 1           | 0          | 0         | 1     |
| Arras 3      | 0          | 0           | 1          | 0         | 1     |
| Lagune 1     | 0          | 1           | 0          | 0         | 1     |
| Vridi selmer | 0          | 0           | 1          | 0         | 1     |
| <b>Total</b> | 0          | 2           | 2          | 0         | 4     |

Source : données d'analyse des grilles d'observation (2010)

### 1.2.2. Entretien des points d'eau

Certains établissements comme Arras 3, ont des points d'eau acceptables. Cependant, le reste des établissements présente des situations de points d'eau insuffisants.

Tableau 77: Observation de l'entretien des points d'eau

| Ecole        | Inexistant | Insuffisant | acceptable | Excellent | TOTAL |
|--------------|------------|-------------|------------|-----------|-------|
| Anoumabo     | 0          | 1           | 0          | 0         | 1     |
| Arras 3      | 0          | 0           | 1          | 0         | 1     |
| Lagune 1     | 0          | 1           | 0          | 0         | 1     |
| Vridi selmer | 0          | 1           | 0          | 0         | 1     |
| <b>Total</b> | 1          | 3           | 1          | 0         | 4     |

Source : Résultats d'analyse des grilles d'observation (2010)

### 1.2.3. Entretien du marché scolaire

L'observation de l'état des marchés indique qu'il est acceptable pour les deux écoles pilotes et une école témoin (Anoumabo). Cependant, l'école LAGUNE présente des insuffisances.

Tableau 78: Observation de l'entretien du marché scolaire

| Ecole        | Inexistant | Insuffisant | acceptable | Excellent | TOTAL |
|--------------|------------|-------------|------------|-----------|-------|
| Anoumabo     | 0          | 0           | 1          | 0         | 1     |
| Arras 3      | 0          | 0           | 1          | 0         | 1     |
| Lagune 1     | 0          | 1           | 0          | 0         | 1     |
| Vridi selmer | 0          | 0           | 1          | 0         | 1     |
| <b>Total</b> | 0          | 1           | 3          | 0         | 4     |

*Source : Résultats d'analyse des grilles d'observations (2010)*

### 1.3. Equipe d'encadrement

Les équipes d'encadrement constituées comme des brigades de l'environnement sont insuffisantes pour Lagune, Anoumabo et Selmer, mais acceptables pour Arras.

Tableau 79: Identification d'une équipe d'encadrement sur l'environnement à l'école

| Ecole        | Inexistant | Insuffisant | acceptable | Excellent | TOTAL |
|--------------|------------|-------------|------------|-----------|-------|
| Anoumabo     | 0          | 1           | 0          | 0         | 1     |
| Arras 3      | 0          | 0           | 1          | 0         | 1     |
| Lagune 1     | 0          | 1           | 0          | 0         | 1     |
| Vridi selmer | 0          | 1           | 0          | 0         | 1     |
| <b>Total</b> | 0          | 3           | 1          | 0         | 4     |

*Source : Résultats d'analyse des grilles d'observations (2010)*

## II. Observation d'un cours en classe

Après les observations de l'école, nous sommes passés à l'observation d'un cours en classe qui, selon l'enseignant, comportait des notions sur l'environnement.

## 2.1. Points abordés relatifs à l'environnement

Dans les 4 écoles qui ont fait l'objet d'observation, nous avons pu assister à deux cours de géographie et à deux cours de sciences.

Tableau 80: Matières observées dans les classes

| MATIERE             | Nb. cit. | Fréq.       |
|---------------------|----------|-------------|
| <b>géographie</b>   | 2        | 50,00%      |
| <b>Français</b>     | 0        | 0,00%       |
| <b>mathématique</b> | 0        | 0,00%       |
| <b>sciences</b>     | 2        | 50,00%      |
| <b>ECM</b>          | 0        | 0,00%       |
| <b>Histoire</b>     | 0        | 0,00%       |
| <b>TOTAL OBS.</b>   | <b>4</b> | <b>100%</b> |

Source : Résultats d'analyse des grilles d'observation (2010)

Nous avons pu noter durant ces cours que deux portaient sur l'environnement urbain, pendant qu'un autre traitait de la faune et un dernier de la pollution.

Tableau 81: Thématiques abordées pendant les cours observés

| INDICATEURS DANS LE COURS  | Nb. cit. | Fréq.       |
|--|----------|-------------|
| <b>La faune</b>  | 1        | 16,70%      |
| <b>L'environnement urbain</b>  | 2        | 33,30%      |
| <b>La flore</b>  | 0        | 0,00%       |
| <b>Un problème sur l'environnement (la pollution, le milieu de vie</b> | 1        | 16,70%      |
| <b>Environnement comme ressource (Eau, l'air,...)</b>                  | 0        | 0,00%       |
| <b>résolution d'un problème sur l'environnement</b>                    | 0        | 0,00%       |
| <b>Les valeurs environnementales</b>                                   | 1        | 16,70%      |
| <b>TOTAL OBS.</b>  | <b>7</b> | <b>100%</b> |

Source : Résultats d'analyse des grilles d'observations (2010)

## 2.2. Instruments pédagogiques

Durant ces cours observés en classe, les instruments utilisés par l'enseignant se résument à quelques images dans le manuel et à un dessin manuel sur le tableau dans les écoles pilotes pendant que le dernier établissement n'utilise aucun instrument.

Tableau 82: Instruments pédagogiques en classe pendant un cours sur l'environnement

| INSTRUMENT_UTILISE  | Nb. cit. | Fréq.       |
|---------------------|----------|-------------|
| Image dans le livre | 2        | 50,00%      |
| Objet réel          | 0        | 0,00%       |
| Matériel            | 0        | 0,00%       |
| Photo               | 0        | 0,00%       |
| Maquette            | 0        | 0,00%       |
| Dessin              | 1        | 25,00%      |
| Autres              | 0        | 0,00%       |
| aucun instrument    | 1        | 25,00%      |
| <b>TOTAL OBS.</b>   | <b>4</b> | <b>100%</b> |

Source : données d'analyse des grilles d'observation (2010)

### 2.3. Méthodes pédagogiques

Les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants se résument à des démonstrations gestuelles. Les sorties de la classe pour explication et les échanges entre les élèves sont inexistantes.

Tableau 83: Méthodes pédagogiques employées par les enseignants

| ECOLE        | METHODE D'ENSEIGNEMENT | Démonstration gestuelle du maître | Sortie à l'extérieur de la classe pour explication | L'élève expose son expérience | Echange entre les élèves | TOTAL    |
|--------------|------------------------|-----------------------------------|--|-------------------------------|--------------------------|----------|
| ARRAS 3      |                        | 1                                 | 0  | 0                             | 0                        | 1        |
| ANOUMABO     |                        | 1                                 | 0  | 0                             | 0                        | 1        |
| LAGUNE       |                        | 1                                 | 0  | 0                             | 0                        | 1        |
| VRIDI SELMER |                        | 1                                 | 0  | 0                             | 0                        | 1        |
| <b>TOTAL</b> |                        | <b>4</b>                          | <b>0</b>   | <b>0</b>                      | <b>0</b>                 | <b>4</b> |

Source : Résultats d'analyse des grilles d'observation (2010)

### III. Observation du comportement environnemental des élèves

Les observations en classe sur les comportements des élèves se sont effectuées dans une phase de simulation. En effet, comme indiqué sur le tableau 84, nous avons distribué 75 friandises dans chaque établissement où ont eu lieu, ces enquêtes.

Il s'agissait ainsi d'observer le comportement des élèves après cette distribution, concernant leur gestion des emballages.

Ainsi, comme l'indique le tableau 84, Arras a le meilleur score d'emballages jetés dans la poubelle avec 44% des emballages ; ensuite vient Selmer (33%), Anoumabo (23%) et enfin Lagune (12%).

Tableau 84 : Gestion des emballages des friandises par les élèves

|   | ARRAS 3 | SELMER | ANOUMABO | LAGUNE |
|---|---------|--------|----------|--------|
| Nombre d'emballages dans la poubelle de la classe       | 33      | 25     | 17       | 9      |
| Nombre d'emballages hors de la poubelle, dans la classe | 12      | 27     | 21       | 23     |
| Nombres d'emballages dans la cour de l'école            | 15      | 11     | 31       | 34     |
| Nombre d'emballages devant la classe                    | 4       | 12     | 5        | 9      |
| Nombre d'emballages non retrouvés                       | 11      | 0      | 1        | 0      |
| TOTAL   | 75      | 75     | 75       | 75     |

*Source : données d'analyse des grilles d'observation (2010)*

Aussi, retenons-nous, que plus de 50% des emballages des friandises distribuées ont été déposés hors de la poubelle, soit par terre dans la classe ou hors de la classe. Ce qui dénote d'une absence totale de comportement environnemental dans toutes les écoles.

### **Chapitre 3 : Représentation de l'environnement des acteurs de l'école et niveau d'ancrage de l'éducation environnementale**

---

L'interprétation et discussion des résultats de cette troisième partie, nous nous emploiera avant tout à interpréter les représentations des différents acteurs de l'école primaire sur l'environnement et ensuite les représentations sur l'éducation relative à l'environnement de ces dits acteurs. Il est important de noter que cette interprétation des données se rapporte essentiellement à l'objectif 2 de cette recherche. C'est donc la situation de l'Hypothèse H2 de notre thèse qui est ici discutée.

#### **I. Représentations de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement chez les acteurs de l'école primaire en cote d'ivoire**

Dans ce chapitre, un concept clé est mis en avant : c'est celui de *représentation sociale*. Comme indiqué dans le cadre théorique de cette recherche, ce concept se réfère à :

« Un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier appréhendé par un sujet... C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action. » (Garnier & Sauvé, 1999, p. 66)

A ce titre, la représentation sociale est un construit social et obéit alors à une démarche socioconstructiviste (Robbottom & Hart, 1993). Ainsi, les données de la troisième partie de cette thèse, se rapportant aux représentations sociales et



aux pratiques, seront interprétées au regard des théories de Robbotom, Hart et de Sauvé. Cette perspective de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement des administrateurs, des enseignants et des élèves interrogés, permet de saisir le type de représentation de l'environnement et d'ERE qui a cours à l'école primaire en Côte d'Ivoire. Aussi, laisserait-elle transparaître les conflits de représentations qui surgissent dans ces discours et le jeu d'acteurs qui s'en suit.

## ***1.1. Représentations et conflits de représentations des acteurs de l'école primaire***

### ***1.1.1. Représentations de l'environnement***

Des résultats de cette étude, l'on note des représentations à plusieurs niveaux des acteurs étudiés, notamment les administrateurs, les enseignants et les élèves.

#### ***1.1.1.1. Chez les administrateurs***

Des analyses, nous retenons que le répondant de la DESAC, de la DPFC, ont des symboles de l'environnement, qui ont trait à '*éléments naturels*', '*eau*' '*air*' '*terre*'. [2643-2794]. En outre '*la verdure*' apparaît dans ces discours de façon récurrente. Ces images mentales, en les insérant dans la matrice de Sauvé et Machabée (2000), ont permis de retrouver la représentation type de l'environnement des répondants. Ainsi selon ces auteurs (Sauvé et Machabée), une représentation qui regroupe ces symboles est du domaine de la représentation-milieu de vie, et de la représentation-nature. Il est également important de relever que certains des discours des répondants ont trait à

l'environnement-problème. Sauvé et Garnier vont ainsi plus loin en affirmant que ces types de représentations conduisent les porteurs à s'identifier dans des valeurs d'appréciation, de respect, d'appartenance et de responsabilité. Ainsi les actions que les auteurs de ces types de représentations portent sont entre autres, les campagnes de propreté, d'embellissement et de verdissement des écoles. La vision que porte une telle représentation est celle de l'adoption de comportement responsable. On ne peut donc dire les acteurs des institutions de direction de l' cole ivoirienne sont véritablement conscients de l'enjeu d'une ERE à l' cole primaire. En outre, cette matrice de Sauvé et Garnier, nous explique que l'ERE n'est ignorée ni dans la vision des textes ivoiriens, ni dans les représentations des dirigeants. Il est donc important à partir de cette même matrice de vérifier si les symboles qui constituent des noyaux représentationnels de l'environnement conduisent également aux attitudes attendues par Sauvé. A cette interrogation, les données recueillies par notre étude, nous ont conduits à constater que les campagnes que devraient induire ces types de représentations sont effectivement notées dans quelques projets isolés de salubrité du Ministère de l'éducation nationale. Ainsi, selon Sauvé et Garnier, il n'existerait cependant pas une réelle distorsion entre les formes de représentation type de l'environnement et les pratiques qui ont cours dans les écoles. Puisque ces représentations sont de type nature ou de milieu de vie, il ne faudrait pas s'étonner que les attitudes ou les programmes qui ont lieu à l' cole ivoirienne soient du type des campagnes et non celui de programmes type d'intégration au curriculum, qui relève de l'environnement-système.

### **1.1.1.2. Chez les enseignants**

La représentation sociale de l'environnement chez les enseignants a été appréhendée, durant cette étude. Ainsi, quel que soit le type d'établissement, l'image mentale des enseignants se résume sur: « *l'environnement, c'est tout ce qui nous entoure ; il s'agit de l'habitat, les êtres vivants, la nature, l'air, l'eau et le cadre de vie, la population* » [22-172]. Dans ces symboles, selon Sauvé et Garnier, l'environnement-nature, l'environnement-milieu de vie et l'environnement-problème s'y sont entièrement imprégnés. En outre, les enseignants ont des images mentales qui supportent '*la population*'. Cette nouvelle approche intègre la représentation projet-communautaire que Sauvé et Garnier interprètent comme étant le lieu où le groupe social décide de participer à un projet commun de développement des valeurs éthiques tendant à la protection et à la conservation de l'environnement. Ceci constitue ainsi un ajout de représentations observées chez les administrateurs de l'école primaire. Cette démarche chez les enseignants fait observer une nouvelle vision qui complète celle des décideurs. En effet, Sauvé et Garnier commentent cette vision en affirmant qu'elle a pour but de '*développer l'exercice de la démocratie et de l'esprit critique*' (Sauvé & Machabée, 2000, p. 192). Ainsi l'action environnementale qui découle d'une telle vision est celle du projet communautaire et des activités décidées en groupe. Aussi cette vision justifierait-elle le comportement environnemental d'embellissement qui a souvent cours dans les écoles. Il faut également noter que cette vision ne s'exprime pas dans les propos des enseignants des écoles n'ayant pas pratiqué l'ERE. Ainsi leurs représentations ne se limitent qu'à celle des décideurs qui se concentrent sur l'environnement-nature, l'environnement-milieu de vie et enfin l'environnement-problème.

On comprend dès lors que le système décisionnel imprégné du paradigme du processus décisionnel a longuement fait l'objet d'étude chez certains auteurs (Paul Valéry ; Leonard de Vinci). Cette démarche théorique explique pourquoi la vision des décideurs imprègne celle des enseignants. En effet, selon Leonard De Vinci *'L'organisation, la chose organisée, l'action d'organiser, et le résultat sont inséparable'*. Alors, les décisions engendrées par les décideurs et leurs visions restent par conséquent indissociables de celle des enseignants, acteurs chargés de mettre en pratique les préoccupations des décideurs. On comprend dès lors que l'application effective d'un programme d'ERE est, avant tout, un problème d'institutionnalisation. Si cette dernière est officiellement instituée, elle rencontrerait l'adhésion des enseignants.

### **1.1.1.3. Chez les élèves**

Les représentations sociales à l'environnement des élèves sont de trois types : **l'environnement-nature, l'environnement-milieu de vie et de l'environnement-problème**. Ces représentations sont observables à partir de codes imagés *'Des plants ; des maisons ; des immeubles ; les hommes ; des arbres ; des herbes et des animaux ; L'air, l'eau, les herbes, les arbres, le sol, la cour de l'école, les plantes, les moustiques'* [2347-2511]. Ces symboles sont donc diversifiés. L'image que l'enfant ivoirien, écolier (fille ou garçon) se fait de son environnement est celle d'un environnement- nature qui est fortement exposé à des problèmes d'agressions. L'information formée à partir des rapports sociaux qu'il a avec sa famille, son maître et les medias participe de la construction de ce noyau conceptuel. Ainsi, plusieurs sources de formations du noyau représentationnel écologique de l'élève proviennent de la société dans lequel il est né. L'apport de la vision institutionnelle aurait également une forte

influence sur la vision écologique des écoliers. En effet, comme indiqué dans les représentations des décideurs qui s'observent également dans celle des enseignants, il importe de noter que nous observons une égale translation de ces dimensions environnementales sur les représentations de l'environnement des élèves. Cependant à ce niveau, il faut relever une autre dimension de l'environnement, très importante, qui est celle de l'environnement-ressource. Cette dimension n'est pas observable dans les deux entités étudiées que sont les décideurs et les enseignants. Aussi, déduisons-nous qu'elle tire son origine de la communauté sociale de l'élève, soit des informations médiatiques de l'élève comme ils l'ont eux-mêmes indiqué.

### ***1.1.2. Représentations de l'Education Relative à l'Environnement***

Après avoir étudié les représentations des acteurs impliqués directement dans l'école, nous allons, dans les lignes qui vont suivre, considérer quelle approche de l'ERE est mise en avant dans les écoles primaires en Côte d'Ivoire suivant la théorie des représentations sociales de Sauvé et Garnier (2000).

#### ***1.1.2.1. Chez les administrateurs***

Les administrateurs interrogés, ont des caractérisations mentales de l'Education Relative à l'Environnement qui s'énoncent comme suit : *'L'éducation environnementale est l'art d'enseigner aux enfants ce qui les entoure'* Administrateur\_Entretien [2795-3118]. Et il *'s'enseigne en ECM, français, mathématique, toutes les disciplines en quelque sorte.'* Administrateur\_Entretien [15287-15373]. De cette définition des administrateurs, l'ERE est une approche d'enseignement qui s'intègre dans toutes les autres matières. A ce titre, si elle devait être une matière, elle serait

pluridisciplinaire. La pédagogie, qui lui est donc affectée, est celle d'une pédagogie transversale qui s'observe dans l'enseignement du Français, des Sciences, et même des mathématiques sans objectif clairement définie.

Sauvé et Garnier, suivant le type de vision, proposent une approche de stratégie ERE adaptée à chaque type de vision. Ainsi, puisque les administrateurs ivoiriens ont une vision d'adoption de comportement responsable de l'environnement dans leur discours, et que ces mêmes discours se rapportent à des représentations d'environnement-nature, environnement-problème et environnement-milieu de vie, les stratégies pédagogiques d'ERE doivent, suivant les auteurs (Sauvé et Garnier), conduire à générer des visites de sites naturels. On pourrait alors parler d'environnement-utérus dans lequel il faut entrer et renaître. Cette approche, défendue par Sauvé, doit donc se compléter avec des projets de nettoyage et de résolution de problèmes d'environnement. A cela, il faudra compléter ces stratégies d'ERE avec des campagnes d'embellissements.

Ainsi de cette vision, l'on comprend que l'éducation relative à l'environnement que les administrateurs voudraient bien mettre en place dans le système éducatif ivoirien est l'éducation pour l'environnement qui expose l'apprenant à la transformation de ses schèmes conceptuels, à l'adoption de nouveaux comportements.

### ***1.1.2.2. Chez les enseignants***

Les enseignants des écoles pilotes et ceux des écoles témoins ont, comme indiqué dans les résultats de cette étude, exposé leur approche de l'éducation relative à l'environnement. Pour certains, l'image mentale de l'Education

relative à l'environnement est, avant tout, basé sur l'autoformation *'les notions d'environnement que l'on aborde dans tous les manuels à l'école primaire sont dispersées et insuffisantes ; c'est nous même, on se forme'* [300-419]. Ainsi la pédagogie adoptée en ERE en Côte d'Ivoire est celle que nous pouvons baptiser de *'pédagogie occasionnelle'* comme l'indique cet enseignant de l'école témoin *'Quand une occasion se présente dans un cours même dans un cours de mathématique, nous expliquons les choses relatives à l'environnement.'* **CM2\_ECOLE\_TEMOIN** [355-493]. D'autres auteurs pourraient parler d'une éducation permanente. Or l'éducation permanente revêt le statut d'être proposé à l'adulte en vue d'autoriser un rapport constant à la connaissance actualisée. L'Education Relative à l'Environnement telle prescrite par les enseignants n'est tout autre que l'aboutissement de la vision latente d'ERE : C'est-à-dire une matière qui n'est pas officiellement construite dans le programme ivoirien. Les enseignants du primaire vivent donc de grandes difficultés par rapport à l'enseignement de l'environnement dans le programme scolaire ivoirien. Des auteurs (Minier & Gauthier, 2006) ont essayé d'expliquer cette difficulté à travers leurs travaux. Ainsi, ils postulent que c'est la constance de la méthode de transmission magistrale qui perpétue cette constante problématique. Cette problématique a également été relevée dans les résultats de notre étude à travers, les cours auxquels nous avons pu assister. En effet, la visite des écoles indiquent, à l'unanimité, une présentation magistrale du cours sur les notions d'environnement. Ainsi l'enseignement fait constamment appel à son expérience personnelle sans un réel appui de support pédagogique. Cette approche rend véritablement difficile l'appropriation du comportement environnemental par l'élève, qui à son tour, fait constamment référence à ses notions conceptuels et symboliques de l'environnement (Images mentales) pour s'exprimer. La

méthode expositive, de type cours magistral qui vise à transmettre un ensemble de connaissances, est celle qui est largement divulguée dans ce que les enseignants appellent '*l'enseignement sur l'environnement*'. Ainsi le réseau de significations de l'élève, reçu soit de sa communauté, soit des médias, constitue le support central de représentations sur l'environnement de l'élève face à des gesticulations en a point finir du maître. Aussi à travers les discours des enseignants, reste-t-il à retrouver la catégorie d'éducation relative à l'environnement ayant cours dans les écoles primaires en Côte d'Ivoire.

Des travaux de recherche en Afrique centrés sur les points de vue des enseignants s'apparentent à des recherches dites de «construction sociale». Ainsi, El Hattab (1996) s'est intéressé aux représentations discursives d'enseignants et d'enseignantes en contexte marocain au sujet du savoir écologique, ce savoir étant généralement reconnu comme une première étape nécessaire à la mise en pratique de l'ERE. El Hattab montre éloquemment que les représentations du savoir écologique partagées par ces enseignants et ces enseignantes s'apparentent à qu'il est convenu d'appeler une vision empirico-réaliste du savoir écologique, c'est-à-dire un savoir indépendant du sujet relatif à une réalité extérieure, accessible par un mécanisme minutieux d'observation, asocial et conséquemment applicable de manière universel. El Hattab indique que de telles représentations ne sont pas sans conséquences: par exemple, une grande partie des enseignants et des enseignantes insiste sur la nécessité de mener les élèves sur le terrain, pour observer la réalité (p. 284). En outre, nous comprenons dès lors que l'approche ivoirienne de l'ERE conduit à un malaise institutionnel et pédagogique qui coince les enseignants à une pédagogie de surface. Aussi Sauvé a-t-elle exposée dans ses travaux, une classification très claire de l'ERE dans sa théorie des représentations sociales.



L' « éducation *à (au sujet de)* l'environnement » vise l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement et des habiletés requises pour acquérir des connaissances. La plupart du temps, l'éducation au sujet de l'environnement fait référence à une représentation écosystémique de l'environnement dans laquelle l'environnement est défini par un ensemble de système naturel et social, étant en étroite interdépendance. L'action éducative s'inscrivant dans une telle perspective, vise donc à favoriser les apprentissages des différentes composantes de l'environnement biophysiques en interaction avec la composante sociale. L'accent est alors mis dans les discours sur les possibles interactions possibles entre les humains et les écosociosystèmes : enjeux, problèmes, solution.

En outre, la dimension de l' « éducation *pour* l'environnement » est en lien avec la résolution et la prévention des problèmes environnementaux (Sauvé, 1992). Elle est centrée sur la gestion des ressources collectives où la qualité de l'environnement est une finalité. Dans une perspective d'*éducation pour l'environnement*, ce sont surtout les représentations de l'environnement-nature (à respecter, à préserver), de l'environnement-ressource (à gérer) et celle de l'environnement-problème (à prévenir, à résoudre) qui sont généralement mises en cause. Tandis que « l'éducation *dans* (par) l'environnement » considère que l'environnement est avant tout un moyen éducatif qui, par son intérêt et la richesse qu'il suscite, permet de travailler sur de nombreuses thématiques.

En somme, nous retenons que l'ERE peut se dimensionner aux connaissances (à l'environnement), aux valeurs (dans l'environnement) et aux comportements (pour ...). Ces perspectives nous indiquent nettement le type d'éducation relative à l'environnement dans les classes ivoiriennes du primaire. Les enseignants, en suivant, les dimensions de Sauvé pratiquent une *éducation à*

*l'environnement* (où une *éducation au sujet de l'environnement*) qui consiste à inculquer de façon magistrale des connaissances à des enfants. Parfois même, il importe de noter que cette connaissance n'obéit pas à une démarche structurée. Puisqu'elle fait plus appel à l'expérience personnelle de l'enseignant plutôt qu'à des références aux disciplines scientifiquement construites et planifiées.

Au regard, de la forte distinction entre la vision d'éducation relative à l'environnement chez les administrateurs qui est du type '*éducation pour l'environnement*' et celui des enseignants qui est du type '*éducation à l'environnement*', l'on saisit tout de suite qu'il existe un jeu d'acteurs sur l'objet de l'éducation relative à l'environnement (ERE) dans le système scolaire ivoirien.

### ***1.1.3. Jeux des acteurs de l'école primaire***

En ce qui a trait à la perspective de l'ERE privilégiée, si les perspectives environnementale et pédagogique se côtoient, cette dernière paraît toutefois peu dominante, et ce, de façon encore plus marquée dans les réponses des écoles ayant participé à des ERE. Sur le plan pédagogique, les répondants administratifs et enseignants font état des nombreux apports des projets d'ERE, qui semblent n'avoir pas été une occasion privilégiée d'appropriation de la pédagogie active, de l'interdisciplinarité et de la pédagogie de projet. La rhétorique technico-pédagogique (compétences, vecteur, transfert, résolution de problèmes, savoir/savoir-faire/savoir-être, dominante cognitive /psychomotrice /socio affective), qui emprunte en partie aux travaux de l'UNESCO, mais aussi aux courants pédagogiques et didactiques récents, semble avoir pénétré plus

profondément que la rhétorique onusienne du développement durable (Berthelot, 2007, p. 291).

Par ailleurs, cela suggère que la formation et l'accompagnement qu'ils ont reçus dans le cadre d'ERE n'accordaient pas une place très importante à l'aspect environnemental et pédagogique ou, faute d'assises préalables ou de renforcement ultérieur en ces domaines, ces acquis se soient un peu estompés au fil du temps. À cet égard, la perte de contact avec les ONG partenaires, plus férues d'environnement, de même que les relations plus distendues avec les personnes-ressources des autres secteurs (environnement, eaux et forêts, etc.), peuvent expliquer que l'aspect pédagogique et environnement soit en veilleuse, le milieu scolaire s'étant peu à peu refermé sur lui-même.

Même si l'ERE décrite par les répondants touche certains des cinq objectifs définis à Tbilissi<sup>15</sup>, le premier axe, qui concerne le développement d'une prise de conscience, ainsi que le deuxième axe, relatif à la connaissance, dominant nettement et respectivement, chez les administrateurs et chez les enseignants. En effet, l'accent mis sur le développement de réflexes comportementaux et, dans une moindre mesure, d'une capacité de résolution de problèmes chez les élèves ne ressort pas clairement, et ce, même lorsque les répondantes et répondants débordent le récit de leur expérience personnelle. En cela, les propos de plusieurs répondants reflètent une vision pragmatique, voire instrumentale de l'ERE.

Dans le même ordre d'idées, l'intérêt manifesté pour l'évolution du champ conceptuel en ERE ou pour l'appropriation de concepts environnementaux par

---

<sup>15</sup> Les cinq axes de développement de l'ERE retenus à Tbilissi (prise de conscience, connaissances, état d'esprit, compétences et participation à la solution des problèmes d'environnement)

les élèves ne semble pas faire le poids face à l'urgence d'outiller concrètement les élèves pour la résolution des problèmes qu'ils rencontrent dans leur environnement immédiat. Aux yeux de certains, les longs débats théoriques et les détours conceptuels font figure de luxe que ne peuvent s'offrir des pays en développement aux prises avec de dures « réalités quotidiennes » (Berthelot, 2007).

Par ailleurs, laisser entendre que l'ERE pourrait se satisfaire de la modification de comportements et de l'enseignement de quelques techniques utilitaires nous paraît pour le moins réducteur. Certes, la maîtrise par les élèves de certaines techniques permettant de résoudre des problèmes environnementaux ne doit pas être négligée. Toutefois, comme d'autres répondants l'ont souligné (en particulier [300-419]), pour avoir un effet durable, l'ERE doit en plus outiller les élèves, notamment sur le plan conceptuel, pour qu'ils soient aptes à analyser leur environnement, établir des relations entre les phénomènes, prendre conscience de leurs responsabilités et de celles des autres, en vue de s'engager dans des actions pour changer les situations qui le requièrent.

Pour d'autres auteurs du champ de la théorie organisationnelle, l'éducation relative à l'environnement telle qu'elle se présente ne peut s'isoler du système scolaire. Car tout système est constitué d'éléments interagissant entre eux. L'étude d'un tel système se base sur les observations de certains types de ces interactions. Pour Watzlawick (1981) « *rien n'est à considérer isolément, chaque chose et chaque être existent par et se situent dans un ensemble d'autres éléments en interaction avec lui* ».

Du point de vue systémique, il ne faut plus se concentrer uniquement sur les acteurs et leurs personnalités mais il faut se focaliser sur les interactions entre

ces différents acteurs et leur contexte. Là, débouche un rapport d'intérêt, d'où un jeu d'acteurs.

Le jeu des acteurs en éducation relative à l'environnement dans le système scolaire ivoirien nécessite qu'on présente d'entrée de jeux, les acteurs en présence. Comme indiqué dans le cadre méthodologique, les acteurs qui ont servi à cette étude sont pour nous, les acteurs essentiels du système scolaire ivoirien qui prend ses racines sur le modèle occidental. Ainsi nous avons trois types d'acteurs en présence, ce sont entre autre, les administrateurs, les enseignants et les élèves. Dans les recherches de Orellana (2002), la communauté éducative va plus loin que cela car elle associe la communauté extérieure au système scolaire c'est-à-dire la famille de l'élève et extrapole même sur les éducateurs de la rue. Mais dans notre contexte, nous nous arrêtons à ces trois acteurs.

La vision qu'expriment ces acteurs est à l'origine des actions qu'ils mènent dans le cadre de l'école dans l'ERE. En effet, la vision des administrateurs sur la base de leur représentation est celui de la responsabilisation des enseignants et des élèves face à l'environnement. Mais l'insuffisance de moyens qui suit cette vision conduit les enseignants à appliquer une vision de délivrance de connaissance aux élèves. Pendant que les élèves eux, étant le croisement d'un ensemble de vision des parents et des medias, dévoilent des attitudes qui vont insuffisamment plus loin que ce que voudrait l'institution scolaire, qui est celle de leur inculquer un comportement environnemental. Cette attitude présente deux enjeux essentiels : d'abord, l'introduction d'une représentation qui relève de la culture dans les schèmes représentationnelles de l'élève. En effet, plus de 80% des élèves interrogés, disent pratiquer des actions environnementales par

respect à un Etre suprême qu'est DIEU. Cependant, cette dimension n'apparaît aucunement dans les discours des administrateurs et des enseignants. Elle indique, en outre, que cette dimension commande les attitudes positives à l'environnement des élèves. Ainsi Mucchielli (1998) indique que ce type de jeu d'acteurs s'appelle *le jeu du masquage des compétences*. En effet, cet auteur a développé cette théorie du jeu d'acteurs à partir d'une étude sur un hôpital français. Le cas étudié par l'auteur a montré que les dysfonctionnements constatés dans cet hôpital - c'est à dire le manque d'engagement des cadres - sont dus aux luttes pour le pouvoir entre les membres de l'équipe de direction. En effet, face aux injonctions contradictoires des différents directeurs, la meilleure stratégie des cadres est d'attendre et de refuser les ordres par peur des sanctions des autres membres de l'équipe dirigeante. L'équipe dirigeante impose à ses cadres une image d'incompétence pour masquer ses propres défaillances. Avec le temps, cette même image induit un comportement d'incompétence chez les cadres. Revenant, au système ivoirien, il ressort que toutes les dimensions de l'écolier ne sont pas maîtrisées par les enseignants. En outre, les dirigeants négligent fortement la force de la communauté sur les images mentales et représentationnelles de l'environnement des élèves. Même s'ils sont conscients que la famille peut prendre le relais dans l'éducation relative à l'environnement de l'enfant, force est de constater que le rapport Famille-Ecole reste faible.

De ces discussions sur les jeux des acteurs, l'on arrive maintenant à juger clairement du niveau d'ancrage de l'éducation relative à l'environnement au niveau de l'école primaire.

## **II. Niveau d'ancrage de l'éducation relative à l'environnement à l'école primaire.**

Le concept d'ancrage rejoint nos préoccupations puisqu'il ne se limite pas aux aspects officiels de la prise en compte d'une innovation, mais englobe aussi les aspects plus personnels et collectifs, c'est-à-dire comment les acteurs et le système s'approprient ou font leur, une innovation. Par extension, nous ferons référence à l'ancrage de l'ERE, non seulement en ce qui a trait aux représentations des acteurs, mais aussi en ce qui concerne leurs pratiques et, plus largement, à toute l'organisation scolaire. En cela, nous nous rapprochons du langage courant, dans lequel, l'ancrage signifie l'enracinement, le fait d'être implanté (*Le petit Larousse illustré*, 2002).

Ainsi, afin de mieux discuter sur le niveau d'ancrage de l'éducation relative à l'environnement à l'école primaire en Côte d'Ivoire, nous interviendrons sur la critique des actions menées et de son rapport à la vision institutionnelle.

### **2.1. Critique des actions menées**

Le concept d'ancrage est utilisé, en association avec celui d'objectivation, dans la littérature relative aux représentations sociales. Seca (2001), s'appuyant sur les travaux de Moscovici, Doise et Jodelet avancent qu'ancrer une représentation consiste à « *l'enraciner dans l'espace social afin d'en faire un usage quotidien* » (p. 65). L'ancrage permet ainsi l'utilisation concrète et fonctionnelle de l'objet de représentation. Par l'entremise de l'ancrage, les éléments représentés sont transformés, et ce, diversement selon les groupes et

les rapports sociaux. Ils font l'objet « *d'une instrumentalisation par les acteurs* » (Seca, 2001, p. 67).

Nous avons pu relever, en particulier dans les entretiens, divers indices d'intéressement à l'ERE par les acteurs qui ont participé à un projet expérimental : le recours à un langage commun emprunté au projet d'ERE auquel ils auraient participé, une forte identification à ces projets qui ont lieu avec des ONG et le désir de continuer à s'y engager ; cependant l'arrêt du financement des ONG constitue un lourd handicap puisque l'état ivoirien ne finance pas de telle activité. Une adhésion aux enjeux environnementaux soulevés est pratiquement commune à tous les acteurs rencontrés; contrairement à ce qu'on pourrait le faire croire, aucune forme d'approches pédagogiques proposées dans ces projets d'ERE n'est scientifiquement opérationnalisable, surtout celles ayant trait à l'interdisciplinarité et à la résolution de problèmes. Par ailleurs, les analyses réalisées montrent que, le niveau appropriation des acteurs de l'enseignement primaire ivoirien, paraît plus évident encore dans les pratiques effectives (telles que perçues par les observations) que dans les pratiques déclarées (perçue dans des entretiens).

Au regard des finalités de l'ERE, les entretiens avec les intervenants scolaires qui ont participé à l'expérimentation d'ERE dans leur établissement laissent observé un accent très prononcé dans les discours sur le développement de réflexes comportementaux et, dans une moindre mesure, sur la participation à la résolution de problèmes environnementaux. Les observations suggèrent dans la pratique, en classe, que le dernier objectif « *résolution de problèmes environnementaux* » disparaisse au profit d'une « *sensibilisation aux problèmes environnementaux* » sur la base des expériences antérieures de l'enseignant.



Dans les deux cas, il ressort que l'acquisition de connaissances permettant de mieux comprendre les réalités environnementales et leurs interrelations n'est que partiellement prononcée.

De même, en ce qui concerne les représentations de l'ERE, on ne retrouve pas chez les intervenants scolaires, la diversité de proposition de Sauvé. La représentation de « *l'environnement-ressource* » est pratiquement absente de leur discours alors que les pratiques observées la présentent sous un angle très étroit. En outre, c'est au regard des problèmes environnementaux abordés dans ces classes que l'ERE semble avoir le plus perdu de sa richesse. En effet, l'environnement-type que donnent à identifier les intervenants scolaires se résume, pour l'essentiel, aux problèmes d'insalubrité et d'hygiène de l'environnement immédiat (l' cole, la maison, le quartier), alors que les dimensions offertes par Sauvé, Garnier, Robbotom et Hart couvraient un vaste éventail de problèmes de l'environnement biophysique et humain concernant à la fois, la spécificité du milieu, la gestion des ressources naturelles, les questions de population et l'amélioration du cadre de vie. Ce qui est véritablement loin d'être le cas dans le chapitre Ivoirien. La préoccupation pour la préservation à plus long terme de l'environnement, et notamment pour la gestion des ressources, semble avoir c d  la place au souci de la résolution immédiate des problèmes d'insalubrité et d'hygiène et cela dans la plupart des écoles pilotes ; ce qui n'est pas effectivement le même scenario dans les écoles témoins.   notre avis, cette situation, qui dénote d'une certaine étroitesse des représentations et des pratiques des acteurs de l' cole ivoirienne, doit être mise en relation avec la situation socio-sanitaire de la Côte d'Ivoire.

L'espérance de vie à la naissance est, en Côte d'Ivoire, de 49,18 ans. Le paludisme de même que les infections gastro-intestinales y font chaque année des milliers de victimes, en particulier chez les enfants. Dans un tel contexte, les perspectives d'avenir se résument parfois à assurer la survie du plus grand nombre jusqu'au lendemain. On comprend dès lors l'urgence qui amène les intervenants pédagogiques à chercher une modification immédiate des comportements sur la salubrité plutôt qu'une formation (information) plus ample sur la complexité des situations environnementales. Par ailleurs, on ne peut nier que cette très forte centration sur le présent, qui a pour corollaire la faible attention accordée à l'instrumentation cognitive des élèves, compromet la capacité de l'ERE à susciter les changements éducatifs et environnementaux requis à plus long terme, ou du moins à y contribuer de façon significative.

## ***2.2. Rapport des actions environnementales à la vision institutionnelle***

En l'absence d'une analyse approfondie des représentations de l'environnement et de l'éducation de ces personnes interrogées et d'une connaissance de leurs représentations antérieures, on ne peut pas dire si les projets d'ERE ont eu pour effet de les transformer ou d'en modifier certains éléments périphériques. Leurs propos donnent à penser que la représentation de l'environnement comme un « *milieu de vie* » de même que leur représentation de l'éducation comme une démarche de résolution de problèmes, découlent de leur participation à ces projets même si elles ne s'avèrent pas très différentes de celles qui n'ont pas participé à des projets d'ERE. En ce qui a trait aux représentations de l'environnement, « *l'environnement-problème* » occupe une place de choix,

mais l'éventail des problèmes traités est beaucoup plus réduit. Les problèmes de santé et d'insalubrité sont nettement prédominants. La représentation de « *l'environnement projet communautaire* » est ramenée à sa plus simple expression, la communauté étant assimilée au cadre scolaire et à la famille. Il en va de même de la représentation de « *l'environnement ressource* », qui est insuffisamment évoquée, mais se rapportant à la nature. Alors au plan des pratiques d'ERE, l'appropriation par le personnel enseignant et, plus encore, son enracinement dans l'organisation éducative paraissent, dans l'ensemble, limités. Ainsi au moment où nous avons rencontré les acteurs des écoles, l'ERE n'était toujours pas intégrée aux programmes d'études. Il nous revient alors d'exprimer nos vives inquiétudes sur l'intégration de l'ERE dans le curriculum ivoirien, au primaire. Ainsi à la faveur d'une institutionnalisation, l'ERE deviendrait une discipline complète, codifiée et non emprisonnée comme le stipule Deléage et Souchon (1993) dans ce qu'ils nommeraient les pièges de l'institutionnalisation.

Au-delà de cette absence d'institutionnalisation, l'on ne peut prédire une généralisation.

Ainsi, au terme de cette discussion, nous pouvons retenir que le niveau d'ancrage de l'ERE à l'école primaire est effectivement déterminé par son niveau d'appropriation et d'enracinement dans les actions de chaque jour des acteurs de l'école. L'Hypothèse H2 de notre étude est donc vérifiée.

## Conclusion partielle

---

Au terme de cette troisième partie, nous pouvons retenir en définitive qu'à partir des résultats élaborés dans la deuxième partie, et comparaison faite à ceux de la troisième partie, parmi les textes portés à l'examen, seul le Plan National d'Action Environnementale (PNAE) affirme dans sa vision une volonté d'intégration de l'ERE à l'école primaire. Cependant, cette vision n'est pas déclinée en activités dans le Plan National de Développement Education et Formation (PNDEF), entraînant une absence de formation objective des enseignants et une confusion entre l'Education Relative à l'Environnement et l'Education Relative aux Sciences (ERS) dans les manuels scolaires. Ensuite, seules trois des sept représentations-type (*environnement-milieu de vie, environnement-problème et environnement-communautaire*) de Sauvé (1997) sont observées chez les acteurs de l'école primaire en Côte d'Ivoire. En outre, ces résultats indiquent que *l'environnement-ressource* transparaît essentiellement chez les élèves ; représentation empruntée chez les parents. Enfin, les résultats révèlent une fracture persistante entre la vision institutionnelle, les représentations de l'environnement et les pratiques liées à l'Environnement des acteurs de l'école. Et cette situation est partiellement observable entre les écoles pratiquant l'ERE au sein de projets et celles n'ayant pas pratiquées à d'ERE.

**4ème PARTIE : PERENNISATION DE L'EDUCATION  
RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) A L'ECOLE  
PRIMAIRE : UNE APPROCHE DE MODELISATION PAR  
LE COMPORTEMENT ENVIRONNEMENTAL DE L'ELEVE**

---

## Introduction partielle

---

La construction d'un modèle qui constitue la finalité de cette thèse est une construction sociale. Elle aboutit et achève cette étude qui se veut diagnostique et prospective sur l'éducation relative à l'environnement à l'école primaire en Côte d'Ivoire ; Diagnostique car elle présente l'Etat de l'ERE à l'école primaire en Côte d'Ivoire, résultat de la deuxième et troisième partie de cette recherche, et Prospective car elle (cette étude) se veut imaginative des futurs possibles à l'ERE à l'école primaire en Côte d'Ivoire. Cette dernière dimension est développée dans cette quatrième et dernière partie.

Développée à partir des résultats d'enquête quantitative et des résultats des travaux de la deuxième et troisième partie, nous avons développé les perspectives d'avenir de l'éducation relative à l'environnement. Elle reprend ainsi les développements qualitatifs des analyses de contenu des textes officiels et des entretiens et les traduit en rapport quantitatif. Ce processus qui crée une systématisation des rapports entre les acteurs, révèle par la suite, les facteurs qui favorisent l'adoption du comportement environnemental par l'élève ivoirien du primaire. Le but de cette partie est donc l'opérationnalisation de l'objectif 3 de cette étude « *Proposer un modèle prospectif éducationnel, relatif à l'environnement à l'école primaire* » qui est en relation étroite avec l'hypothèse 3, à savoir « *l'existence d'un modèle éducationnel approprié à l'éducation environnementale induit un changement organisationnel de l'ordre scolaire, favorable à la pérennisation du comportement environnemental chez l'élève* ».

## Chapitre 1 : Présentation et analyse des données issues du questionnaire administré

---

En plus de l'enquête documentaire et des entretiens, la recherche d'une vérité scientifique a conduit cette investigation a également passé un questionnaire administré comme indiqué dans le chapitre méthodologique. Ce questionnaire administré, nous permettait ainsi de quantifier les données et parfois les discours de l'Unité d'enquête 3, c'est-à-dire les élèves. L'ensemble des résultats exposés dans ce chapitre à été traité à l'aide du logiciel Sphinx Plus V5 aidé par le logiciel Excel. Aussi, ces résultats sont-ils structurés en trois sections : 1) Caractéristiques de la population enquêtée ; 2) Représentation de l'environnement ; 3) Actions environnementales.

### I. Caractéristiques de la population enquêtée

La population, qui a renseigné le questionnaire, était composée de l'Unité d'enquête 3. Cette population, selon les données d'enquêtes, est agencée comme indiqué au tableau 85.

Tableau 85: Repartitions des répondants du questionnaire distribué.

| ECOLE                    | SEXE   | Total     | %          |
|--------------------------|--------|-----------|------------|
| ARRAS3                   | garçon | 21        |            |
|                          | fille  | 23        |            |
| <i>Total ARRAS3</i>      |        | <b>44</b> | <b>28%</b> |
| EPP LAGUNE1              | garçon | 16        |            |
|                          | fille  | 21        |            |
| <i>Total EPP LAGUNE1</i> |        | <b>37</b> | <b>24%</b> |
| GROUPE SCOLAIRE ANOUMABO | garçon | 11        |            |
|                          | fille  | 18        |            |

|                                       |        |            |             |
|---------------------------------------|--------|------------|-------------|
| <b>Total GROUPE SCOLAIRE ANOUMABO</b> |        | <b>29</b>  | <b>19%</b>  |
| SELMER VRIDI                          | garçon | 26         |             |
|                                       | filles | 20         |             |
| <b>Total SELMER VRIDI</b>             |        | <b>46</b>  | <b>29%</b>  |
| <b>Total général</b>                  |        | <b>156</b> | <b>100%</b> |

*Source : données d'analyse de l'enquête distribuée (2010)*

156 individus qui ont effectivement participé à ce questionnaire. Les filles constituent plus de la moitié des répondants avec 53% des enquêtés, tandis que les garçons ne représentent que 47%. En outre, la répartition par école est de 58% pour les écoles pilotes et de 42% pour les écoles témoins (tableau 86).

Tableau 86: Répartition selon le sexe en % des répondants du questionnaire distribué

|                    | <b>Ecole pilote</b> | <b>Ecole Témoin</b> | <b>Total</b> | <b>Pourcentage</b> |
|--------------------|---------------------|---------------------|--------------|--------------------|
| <b>Fille</b>       | 43                  | 39                  | 82           | 53%                |
| <b>Garçon</b>      | 47                  | 27                  | 74           | 47%                |
| <b>Total</b>       | 90                  | 66                  | 156          | 100%               |
| <b>Pourcentage</b> | 58%                 | 42%                 | 100%         |                    |

*Source : Résultats d'analyse du questionnaire distribué (2010)*

Parmi ces enquêtés, l'on retrouve 24,5% de doublants et 75,5% de non-doublants (tableau 87).

Tableau 87: Dénombrement du Statut des enquêtés

| Statut              | <b>Nb. Cit.</b> | <b>Fréq.</b> |
|---------------------|-----------------|--------------|
| <b>Doublant</b>     | 38              | 24,5         |
| <b>Non doublant</b> | 118             | 75,5         |
| <b>TOTAL OBS.</b>   | 156             | 100          |

*Source : données d'analyse du questionnaire distribué (2010)*

Cette population a également été étudiée selon sa répartition par âge. Ainsi l'âge minimum observé est de 8 ans, tandis que, l'âge maximum est de 14 ans.

Tableau 88: Répartition par âge des enquêtés

| AGE                       | <b>Nb. Cit.</b> | <b>Fréq.</b> |
|---------------------------|-----------------|--------------|
| <b>Moins de 9 (Exclu)</b> | 4               | 3%           |



|                    |     |      |
|--------------------|-----|------|
| De 9 à 10 (Exclu)  | 26  | 17%  |
| De 10 à 11 (Exclu) | 44  | 29%  |
| De 11 à 12 (Exclu) | 31  | 20%  |
| De 12 à 13 (Exclu) | 27  | 18%  |
| De 13 à 14         | 18  | 12%  |
| 14 et plus         | 5   | 4%   |
| TOTAL OBS.         | 156 | 100% |

*Source : données d'analyse du questionnaire distribué (2010)*

A cela, correspond une moyenne d'âge de 10,82 ans sur l'ensemble des enquêtés. Ce qui nous fournit un écart-type de 1,42.

## II. Représentations de l'environnement

Après avoir interrogé les élèves sur la problématique de l'environnement, il nous a semblé utile, dans cette quête de la vérité scientifique, de jauger l'état des connaissances et de la représentation des élèves sur l'environnement. Pour ce faire, nous avons reparti dans un tableau (6X6), un ensemble de questions sur l'environnement et leur avons demandé de côcher la réponse qui leur semblait selon leur expérience, la plus juste.

La question, qui a été choisie pour être traitée dans cette section, porte sur l'hygiène corporelle. Il s'agissait pour les élèves d'identifier des représentations-type de Sauvé (2005), mais traduites en français facile pour être adapté au niveau de langue des élèves. La question suivante « *Selon vous, à quoi correspond les mains sales ?* » a servi de base aux interrogations :

- «Les mains sales correspondent :
- Ce qui m'entoure (Environnement-Nature)
- La façon de faire normalement (Environnement-Systeme)
- La partie de la terre où il y'a la vie (Environnement-Milieu de vie)

- Un problème qu'il faut régler (Environnement-problème)
- Une affaire qui concerne tout le monde (Environnement- communautaire)
- Une richesse pour produire (Environnement-ressource) »

Cette analyse représentationnelle s'est donc opérée suivant deux critères : le sexe (1), le statut de l'élève (2) et suivant le type d'établissement (3).

### 2.1. *Suivant le sexe*

L'analyse, selon le sexe, a fourni une répartition complexe des répondants comme indiqué au tableau 89. Cependant, un diagnostic profond permet de noter que 51 élèves ont donné une réponse juste. Ce qui représente 33% de l'effectif total des réponses traitées; les autres 67% s'inscrivent tous en faux dans cette définition. Ainsi plus de la moitié des élèves, quel que soit le sexe, ne maîtrisent pas, véritablement, les notions liées à la propreté alors que ce concept est fortement identifié pour l'ensemble, dans leur discours.

Tableau 89: Répartition des répondants par sexe

| Les mains sales                        | garçon | filles | Total général |
|--|--------|--------|---------------|
| ce qui m'entoure                       | 3      | 6      | 9             |
| la façon de faire normalement          | 13     | 20     | 33            |
| la partie de la terre où il y'a la vie | 9      | 3      | 12            |
| un problème qu'il faut régler          | 26     | 25     | 51            |
| une affaire qui concerne tout le monde | 8      | 16     | 24            |
| une richesse pour produire             | 2      | 5      | 7             |
| (vide)                                 | 12     | 9      | 21            |
| Total général                          | 73     | 83     | 156           |

*Source : données d'analyse du questionnaire distribué (2009)*

Nous avons donc procédé à l'analyse de ces réponses suivant le ' *Statut de doublant*' ou ' *Non*' dans la classe enquêtée.

## 2.2. *Suivant le statut de l'élève*

L'analyse du statut de Doublant ou Non obéit aux mêmes dispositions que celles du chapitre au 2.1 relatif au sexe de l'élève. Ainsi, seulement 19 individus en tout sur 156 ont répondu correctement à cette question soit 12% de l'ensemble des répondants. Ce qui est véritablement faible. Mais parmi ce regroupement de 19 individus, 14 (74%) sont des doublants et 5 (26%) non-doublants. On relève que ceux qui reprennent la classe, ont davantage d'aptitudes à maîtriser les connaissances environnementales que ceux qui entrent pour la première fois dans la classe.

Tableau 90: Répartition des répondants par Statut

| Les mains sales                                     | STATUT       | garçon    | filles    | Total général |
|---|--------------|-----------|-----------|---------------|
| ce qui m'entoure                                    | Doublant     | 1         | 1         | 2             |
|   | Non doublant | 2         | 6         | 8             |
| <i>Total ce qui m'entoure</i>                       |              | <b>3</b>  | <b>7</b>  | <b>10</b>     |
| la façon de faire normalement                       | Doublant     | 6         | 6         | 12            |
|   | Non doublant | 11        | 19        | 30            |
| <i>Total la façon de faire normalement</i>          |              | <b>17</b> | <b>25</b> | <b>42</b>     |
| la partie de la terre où il y'a la vie              | Doublant     | 2         | 3         | 5             |
|   | Non doublant | 6         | 4         | 10            |
| <i>Total la partie de la terre où il y'a la vie</i> |              | <b>8</b>  | <b>7</b>  | <b>15</b>     |
| un problème qu'il faut régler                       | Doublant     | 7         | 7         | 14            |
|   | Non doublant | 3         | 2         | 5             |
| <i>Total un problème qu'il faut régler</i>          |              | <b>10</b> | <b>9</b>  | <b>19</b>     |
| une affaire qui concerne tout le monde              | Doublant     | 2         | 7         | 9             |
|   | Non doublant | 5         | 10        | 15            |
| <i>Total une affaire qui concerne tout le monde</i> |              | <b>7</b>  | <b>17</b> | <b>24</b>     |
| une richesse pour produire                          | Doublant     | 1         | 1         | 2             |
|   | Non doublant | 2         | 5         | 7             |
| <i>Total une richesse pour produire</i>             |              | <b>3</b>  | <b>6</b>  | <b>9</b>      |
| (vide)  | Doublant     | 4         | 3         | 7             |

|                      |              |           |           |            |
|----------------------|--------------|-----------|-----------|------------|
|                      | Non doublant | 12        | 8         | 30         |
| <i>Total (vide)</i>  |              | <b>16</b> | <b>21</b> | <b>37</b>  |
| <i>Total général</i> |              | <b>64</b> | <b>92</b> | <b>156</b> |

*Source : données d'analyse du questionnaire distribué (2010)*

En allant, plus loin dans cette investigation, il était important de procéder à une analyse par type d'établissement.

### **2.3. Suivant le type d'établissement**

Afin de présenter clairement nos données, nous avons opté pour une analyse séparée par type d'établissement.

#### **2.3.1. Etablissement pilote**

L'analyse des données, issues des écoles pilotes, a fourni un ensemble de réponses. Ces réponses ont contribué à regrouper statistiquement les tendances fausses, des tendances justes. Ainsi, 19% des réponses données sont exactes tandis que 81% sont fausses. Il faut toutefois noter ces réponses justes, suivant le sexe, sont de 59% pour les hommes et de 41% pour les filles. Ainsi, le fait que l'établissement ait participé à un projet ERE influence davantage les garçons que les filles.

Tableau 91: Répartition des répondants par sexe (Ecole pilote)

| Les mains sales                               | garçon    | filles    | Total général |
|---|-----------|-----------|---------------|
| <b>ce qui m'entoure</b>                       | 2         | 2         | 4             |
| <b>la façon de faire normalement</b>          | 8         | 12        | 20            |
| <b>la partie de la terre où il y'a la vie</b> | 4         | 1         | 5             |
| <b>un problème qu'il faut régler</b>          | 17        | 12        | 29            |
| <b>une affaire qui concerne tout le monde</b> | 7         | 11        | 18            |
| <b>une richesse pour produire</b>             | 1         | 3         | 4             |
| <b>(vide)</b>                                 | 6         | 5         | 11            |
| <b>Total général</b>                          | <b>45</b> | <b>45</b> | <b>90</b>     |

*Source : Résultats d'analyse du questionnaire distribué (2010)*

### 2.3.2. Etablissement témoin

Dans l'établissement témoin, la tendance à la réponse exacte est encore plus basse que celle fournie dans les établissements pilotes. En effet, sur 66 élèves enquêtés que comptent les établissements témoins, seuls neufs ont fourni une réponse exacte, soit 9% de l'ensemble des élèves. Parmi ces assertions exactes, 44% sont des garçons pendant que 56% sont des filles. Nous pouvons donc retenir que dans le cas où l'école n'a pas participé à un projet ERE, les filles ont des connaissances plus fournies en Environnement que les garçons.

Tableau 92: Répartition par sexe des répondants (Ecoles témoins)

| Les mains sales                        | garçon    | fille     | Total général |
|--|-----------|-----------|---------------|
| ce qui m'entoure                       | 2         | 3         | 5             |
| la façon de faire normalement          | 11        | 15        | 26            |
| la partie de la terre où il y'a la vie | 4         | 2         | 6             |
| un problème qu'il faut régler          | 4         | 5         | 9             |
| une affaire qui concerne tout le monde | 1         | 5         | 7             |
| une richesse pour produire             | 1         | 2         | 3             |
| (vide)                                 | 6         | 4         | 10            |
| <b>Total général</b>                   | <b>29</b> | <b>37</b> | <b>66</b>     |

Source : Résultats d'analyse du questionnaire distribué (2010)

### III. Actions environnementales

Les actions environnementales ont également fait l'objet d'une analyse suivant quatre critères que sont le sexe, l'âge, le type d'établissement et enfin le type de comportement environnemental.

#### 3.1. A l'école

Les données obtenues après l'enquête distribuée ont permis d'établir le tableau 93. On observe que ARRAS, 61% des élèves disent, pratiquer 'toujours' une action environnementale. A VRIDI SELMER, c'est 52% de l'effectif ayant renseigné le questionnaire qui affirment, agir 'toujours' pour l'environnement. Tandis qu'à LAGUNE, c'est 70% des élèves qui attestent, conduire 'toujours' des actions pour l'environnement. Enfin, à ANOUMABO, le pourcentage de cette tendance est de 76%.

Tableau 93: Répartition des répondants par action environnementale à l'école

| Ecole               | Pas du tout | Quelques fois | Toujours  | Total      |
|---------------------|-------------|---------------|-----------|------------|
| <b>ARRAS</b>        | 2           | 15            | 27        | 44         |
| <b>SELMER VRIDI</b> | 2           | 20            | 24        | 46         |
| <b>EPP LAGUNE 1</b> | 2           | 9             | 26        | 37         |
| <b>ANOUMABO</b>     | 2           | 5             | 22        | 29         |
| <b>TOTAL OBS.</b>   | <b>8</b>    | <b>49</b>     | <b>99</b> | <b>156</b> |

*Source : données d'analyse du questionnaire distribué (2010)*

On constate que l'action environnementale à l'école, est plus affirmée dans les écoles témoins. Cela se justifie par le nombre croissant de déchets produits dans ces établissements. Ainsi, un environnement plus sale conduit à des actions environnementales plus importantes. L'effort personnel est donc élevé.

Pour nous résumer, il faut souligner que plus de 50% des élèves, qu'ils soient des écoles témoins ou pilotes pratiquent 'toujours' des actions environnementales à l'école. Cependant, du fait du nombre élevé des déchets produits par jour, l'action environnementale par élève dans les écoles témoins restent plus élevé que celle dite 'pilote'. Toutefois, 7% des élèves dans l'ensemble des établissements disent ne 'jamais' pratiquer d'actions environnementales.

### **3.2. Au quartier**

En revenant aux données fournies sur le quartier et concernant, les actions environnementales, l'on observe que 56% des élèves interrogés disent faire 'quelques fois' des actions environnementales hors de l'école, au quartier. Ce pourcentage est davantage représentatif chez les filles (54%) que chez les garçons (46%).

Tableau 94: Répartition des répondants par action environnementale au quartier

| AU QUARTIER      | Pas du tout | quelques fois | toujours  | Total      |
|------------------|-------------|---------------|-----------|------------|
| <b>SEXE</b>      |             |               |           |            |
| <b>une fille</b> | 21          | 47            | 15        | 83         |
| <b>un garçon</b> | 24          | 40            | 9         | 73         |
| <b>Total</b>     | <b>45</b>   | <b>87</b>     | <b>24</b> | <b>156</b> |

Source : données d'analyse du questionnaire distribué (2010)

### 3.3. A la maison

A la maison, tout comme, à l'école, 77% des élèves disent pratiquer 'toujours' des actions environnementales, quel que soit le type d'école dans cette étude. Il faut noter que la proportion de fille dans cette tranche est de 52%, tandis que celle des garçons est de 48%.

Tableau 95: Répartition des enquêtés par action environnementale à la maison

|                  | Pas du tout | quelques fois | toujours   | Total      |
|------------------|-------------|---------------|------------|------------|
| <b>SEXE</b>      |             |               |            |            |
| <b>une fille</b> | 4           | 19            | 60         | 83         |
| <b>un garçon</b> | 5           | 12            | 56         | 73         |
| <b>Total</b>     | <b>9</b>    | <b>31</b>     | <b>116</b> | <b>156</b> |

Source : Données d'analyse du questionnaire distribué. (2010)

### 3.4. Suivant l'âge

L'âge pourrait constituer une variable clé pour l'analyse du comportement environnemental. C'est pourquoi, nous avons demandé dans le questionnaire distribué si : « Mon âge me le permet » conduit à une action environnementale.

À cette interrogation, seulement 49% des élèves interrogés à Anoumabo disent agir pour l'environnement, à cause de leur âge. Cette tendance est également observée à SELMER, pour qui nous avons 46%. ARRAS donne également dans cette perspective avec 39% des élèves enquêtés. Exception, faite à l'école d'Anoumabo, qui constitue pour 'quelques fois' près de 45% des élèves enquêtés de cet établissement.

Tableau 96: Répartition par âge des enquêtés

| Mon âge me le permet | Pas du tout | Quelques fois | Toujours  | Total      |
|----------------------|-------------|---------------|-----------|------------|
| <b>Ecole</b>         |             |               |           |            |
| <b>ARRAS</b>         | 12          | 15            | 17        | 44         |
| <b>SELMER VRIDI</b>  | 15          | 10            | 21        | 46         |
| <b>EPP LAGUNE 1</b>  | 10          | 9             | 18        | 37         |
| <b>ANOUMABO</b>      | 5           | 13            | 11        | 29         |
| <b>TOTAL OBS.</b>    | <b>42</b>   | <b>47</b>     | <b>67</b> | <b>156</b> |

Source : données d'analyse du questionnaire distribué (2010)

Le tableau 97 nous permet d'obtenir une analyse encore plus approfondie du tableau 96 en nous fournissant d'autres informations. Ainsi, l'âge moyen des élèves, tout statut confondu, est de 10,82 ans. Celle ayant répondu 'tout à fait d'accord' à « mon âge me le permet » est 10,88 ans ; celle 'un peu d'accord' est 10,88 ans, tandis que ceux qui n'agissent pas selon leur âge ont un âge moyen de 10,85 ans.

Tableau 97: Répartition des âges des répondants par modalités

| Mon âge me le permet        | Age          |
|-----------------------------|--------------|
| <b>Pas d'accord du tout</b> | 10,85        |
| <b>Un peu d'accord</b>      | 10,64        |
| <b>Tout à fait d'accord</b> | 10,88        |
| <b>Total</b>                | <b>10,82</b> |

Source : données d'analyse du questionnaire distribué (2010)



### **3.5. Suivant le type de comportement environnemental**

Suivant la théorie de Sauvé, cinq types de comportement environnemental existent. Ainsi, nous avons, la promotion de l'environnement (1), résolution de problème (2), l'embellissement (3), la sensibilisation (4) et le projet-communautaire (5).

#### **3.5.1. Promotion de l'environnement**

Plusieurs modalités ont été préparées par nos soins en vue de vérifier, laquelle selon les répondants, exprimait davantage leur capacité. C'est pourquoi des modalités ont été articulées sur le comportement environnemental 'Promotion de l'environnement'.

Les résultats qui découlent de ce questionnaire à ce niveau sont assez expressifs (tableau 98). Ainsi sur l'ensemble des réponses qui sont traitables, ARRAS 3 nous indique que ce sont les modalités '*J'aime tout ce qui est propre et joli*' et '*Je prie Dieu*' qui sont les plus choisies par les répondants et cela respectivement à 32% et 30% des réponses exprimées. VRIDI SELMER, quant à elle, donne un résultat similaire avec 50% de '*J'aime tout ce qui est propre et joli*' et 27% de '*Je prie Dieu*'. Les écoles ANOUMABO et LAGUNE ont eu beaucoup moins d'élèves qui se soient exprimés sur cette dimension du comportement environnemental. Avec un total de 83 élèves sur 156, ce ne sont que 15 qui ont donné des réponses affirmées sur le comportement environnemental, soit 18%. Ce qui traduit un désintérêt grandissant pour la promotion de l'environnement chez les élèves des écoles témoins.

Tableau 98: Facteurs de la promotion environnemental suivant les écoles

| ECOLE   | ARRAS3    | SELMER<br>VRIDI | EPP LAG<br>UNE1 | GROUPE<br>SCOLAIR<br>E ANOU<br>MABO | TOTAL     |
|---|-----------|-----------------|-----------------|-------------------------------------|-----------|
| <b>promotion</b>  |           |                 |                 |                                     |           |
| je suis un garçon   | 3         | 2               | 0               | 2                                   | 7         |
| je suis une fille   | 2         | 0               | 1               | 0                                   | 3         |
| mon âge m'y oblige  | 1         | 0               | 1               | 0                                   | 2         |
| mon école m'y oblige  | 0         | 0               | 0               | 1                                   | 1         |
| mon village m'y oblige  | 0         | 0               | 0               | 0                                   | 0         |
| ma coopérative lutte pour l'environnement                               | 5         | 0               | 1               | 1                                   | 7         |
| j'aime tout ce qui est propre et joli                                   | 14        | 13              | 1               | 2                                   | 30        |
| mon ethnies dit que l'homme et l'environnement sont Un                  | 0         | 0               | 1               | 0                                   | 1         |
| Je prie Dieu  | 13        | 7               | 1               | 0                                   | 21        |
| le directeur et les maîtres m'encouragent                               | 0         | 3               | 0               | 1                                   | 4         |
| les règles qu'on a mis à l'école  | 2         | 0               | 0               | 1                                   | 3         |
| je ne prie pas Dieu   | 0         | 1               | 0               | 0                                   | 1         |
| on va me féliciter et me donner un cadeau                               | 0         | 0               | 0               | 0                                   | 0         |
| les maîtres nous font sortir de l'école pour les leçons d'environnement | 0         | 0               | 0               | 1                                   | 1         |
| A l'école tout le monde s'occupe de l'environnement                     | 4         | 0               | 0               | 0                                   | 4         |
| les livres à l'école m'y obligent                                       | 0         | 0               | 0               | 0                                   | 0         |
| sinon on va me punir  | 0         | 0               | 0               | 0                                   | 0         |
| <b>TOTAL</b>  | <b>44</b> | <b>26</b>       | <b>6</b>        | <b>9</b>                            | <b>85</b> |

*Source : données d'analyse du questionnaire distribué (2010)*

Ce que l'on peut retenir de cette analyse, c'est que la promotion de l'environnement est une dimension du comportement environnemental qui est déterminée par les valeurs de 'Bien-être' de 'beauté' et de 'Religion'. Ainsi toute action environnementale tendant à la promotion de l'environnement devrait, avant tout mettre, l'accent sur ces trois valeurs clés, si elle veut trouver une adhésion complète chez les élèves.

### **3.5.2. Résolution de problème**

Cette même procédure a été adoptée dans le traitement des données concernant la dimension du comportement environnemental sur la résolution de problème. Cette analyse permet, dans l'ensemble, d'observer que 'J'aime tout ce qui est propre et joli' est exprimée pour 21% par les élèves de cette école enquêtée. Pendant que 'Ma coopérative lutte pour l'environnement' et 'Je prie Dieu' sont respectivement pour 15% et 17%. Quant à l'école de VRIDI SELMER, ce sont

également ces mêmes modalités qui sont respectivement sollicités pour 44%, 13% et 22%.

A LAGUNE, très peu d'élèves s'expriment sur cette dimension du comportement environnemental. Cependant, l'autre école témoin ANOUMABO, les élèves traduisent nettement leur désir à travers les modalités 'J'aime tout ce qui est propre' (28%), 'Je prie Dieu' (13%) et enfin 'ma coopérative s'occupe de l'environnement' (9%).

Tableau 99: Facteurs de la résolution de problème suivant les écoles

| ECOLE   | ARRAS3    | SELMER<br>VRIDI | EPP LAG<br>UNE1 | GROUPE<br>SCOLAIR<br>E ANOU<br>MABO | TOTAL      |
|---|-----------|-----------------|-----------------|-------------------------------------|------------|
| <b>resolution_problème</b>  |           |                 |                 |                                     |            |
| je suis un garçon   | 2         | 0               | 0               | 7                                   | 9          |
| je suis une fille   | 1         | 0               | 0               | 1                                   | 2          |
| mon âge m'y oblige  | 0         | 0               | 0               | 0                                   | 0          |
| mon école m'y oblige  | 0         | 1               | 0               | 0                                   | 1          |
| mon village m'y oblige  | 0         | 1               | 0               | 1                                   | 2          |
| ma coopérative lutte pour l'environnement                               | 7         | 4               | 0               | 2                                   | 13         |
| j'aime tout ce qui est propre et joli                                   | 10        | 14              | 2               | 9                                   | 35         |
| mon ethnité dit que l'homme et l'environnement sont Un                  | 2         | 0               | 0               | 1                                   | 3          |
| Je prie Dieu  | 8         | 7               | 1               | 4                                   | 20         |
| le directeur et les maîtres m'encouragent                               | 5         | 2               | 0               | 1                                   | 8          |
| les règles qu'on a mis à l'école  | 4         | 0               | 0               | 1                                   | 5          |
| je ne prie pas Dieu   | 0         | 0               | 0               | 0                                   | 0          |
| on va me féliciter et me donner un cadeau                               | 1         | 0               | 0               | 0                                   | 1          |
| les maîtres nous font sortir de l'école pour les leçons d'environnement | 1         | 1               | 0               | 3                                   | 5          |
| A l'école tout le monde s'occupe de l'environnement                     | 7         | 2               | 0               | 1                                   | 10         |
| les livres à l'école m'y obligent                                       | 0         | 0               | 0               | 0                                   | 0          |
| sinon on va me punir  | 0         | 0               | 0               | 1                                   | 1          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>48</b> | <b>32</b>       | <b>3</b>        | <b>32</b>                           | <b>115</b> |

Source : Données d'analyse du questionnaire distribué (2010)

En somme, on peut résumer que le comportement environnement basé sur la résolution de problème tire sa source, chez l'élève, des valeurs de 'beauté', de 'bien-être' et 'religieuse' ; également l'appartenance à une coopérative au sein de l'école participe de ce comportement environnemental.

### 3.5.3. Embellissement

L'embellissement constitue la troisième dimension qui fait l'objet d'étude du comportement environnemental. Contrairement aux deux premières dimensions, le taux de participation sur cette dimension aux réponses, est de 81 % des enquêtés inscrits à l'échantillon. Ainsi dans l'ensemble, ce comportement est expliqué pour 50% dans l'ensemble des établissements par '*J'aime tout ce qui est propre et joli*', 13% par '*Je prie Dieu*', et enfin par 6% dû à '*Ma coopérative lutte pour l'environnement*'.

Tableau 100: Facteurs déterminants l'embellissement selon les écoles

| ECOLE   | ARRAS3    | SELMER<br>VRIDI | EPP LAG<br>UNE1 | GROUPE<br>SCOLAIR<br>E ANOU<br>MABO | TOTAL      |
|---|-----------|-----------------|-----------------|-------------------------------------|------------|
| <b>embellissement</b>   |           |                 |                 |                                     |            |
| je suis un garçon   | 2         | 1               | 0               | 1                                   | 4          |
| je suis une fille   | 2         | 2               | 0               | 2                                   | 6          |
| mon âge m'y oblige  | 1         | 1               | 0               | 1                                   | 3          |
| mon école m'y oblige  | 1         | 0               | 0               | 0                                   | 1          |
| mon village m'y oblige  | 0         | 0               | 0               | 2                                   | 2          |
| ma coopérative lutte pour l'environnement                               | 3         | 3               | 0               | 2                                   | 8          |
| j'aime tout ce qui est propre et joli                                   | 21        | 30              | 1               | 11                                  | 63         |
| mon ethnies dit que l'homme et l'environnement sont Un                  | 0         | 0               | 2               | 0                                   | 2          |
| Je prie Dieu  | 9         | 3               | 1               | 3                                   | 16         |
| le directeur et les maîtres m'encouragent                               | 3         | 0               | 0               | 2                                   | 5          |
| les règles qu'on a mis à l'école  | 1         | 0               | 0               | 1                                   | 2          |
| je ne prie pas Dieu   | 0         | 0               | 0               | 0                                   | 0          |
| on va me féliciter et me donner un cadeau                               | 5         | 0               | 0               | 1                                   | 6          |
| les maîtres nous font sortir de l'école pour les leçons d'environnement | 0         | 2               | 0               | 2                                   | 4          |
| A l'école tout le monde s'occupe de l'environnement                     | 1         | 1               | 0               | 0                                   | 2          |
| les livres à l'école m'y obligent                                       | 0         | 1               | 0               | 2                                   | 3          |
| sinon on va me punir  | 0         | 0               | 0               | 0                                   | 0          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>49</b> | <b>44</b>       | <b>4</b>        | <b>30</b>                           | <b>127</b> |

Source : Données d'analyse du questionnaire distribué (2010)

Tout comme les deux premiers cas, ce sont les valeurs intrinsèques de '*beauté*', de '*bien-être*' qui conduisent le comportement environnemental, sur

l'embellissement, mais également, en tenant compte des valeurs religieuses (DIEU).

### 3.5.4. Sensibilisation

La sensibilisation constitue l'avant dernière composante de l'étude du comportement environnemental. Les réponses obtenues sont pratiquement similaire à celles observées dans les trois premiers cas. Seulement qu'ici le taux de réponse s'est accru de 81% dans le cas de l'embellissement, à celui de 87% dans le cas présent.

Tableau 101: Facteurs déterminants la sensibilisation selon l'école

| ÉCOLE   | ARRAS3    | SELMER<br>VRIDI | EPP LAG<br>UNE1 | GROUPE<br>SCOLAIRE<br>ANOU<br>MABO | TOTAL      |
|---|-----------|-----------------|-----------------|------------------------------------|------------|
| <b>sensibilisation</b>  |           |                 |                 |                                    |            |
| je suis un garçon   | 3         | 2               | 0               | 1                                  | 6          |
| je suis une fille   | 1         | 1               | 0               | 2                                  | 4          |
| mon âge m'y oblige  | 0         | 1               | 0               | 0                                  | 1          |
| mon école m'y oblige  | 1         | 0               | 0               | 1                                  | 2          |
| mon village m'y oblige  | 1         | 1               | 0               | 1                                  | 3          |
| ma coopérative lutte pour l'environnement                               | 2         | 4               | 0               | 4                                  | 10         |
| j'aime tout ce qui est propre et joli                                   | 6         | 20              | 1               | 11                                 | 38         |
| mon ethnité dit que l'homme et l'environnement sont Un                  | 2         | 1               | 1               | 1                                  | 5          |
| Je prie Dieu  | 13        | 4               | 2               | 9                                  | 28         |
| le directeur et les maîtres m'encouragent                               | 3         | 3               | 0               | 1                                  | 7          |
| les règles qu'on a mis à l'école  | 6         | 1               | 0               | 1                                  | 8          |
| je ne prie pas Dieu   | 0         | 0               | 0               | 0                                  | 0          |
| on va me féliciter et me donner un cadeau                               | 2         | 0               | 2               | 1                                  | 5          |
| les maîtres nous font sortir de l'école pour les leçons d'environnement | 0         | 1               | 0               | 2                                  | 3          |
| A l'école tout le monde s'occupe de l'environnement                     | 8         | 2               | 0               | 1                                  | 11         |
| les livres à l'école m'y obligent                                       | 0         | 1               | 0               | 1                                  | 2          |
| sinon on va me punir  | 2         | 0               | 0               | 1                                  | 3          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>50</b> | <b>42</b>       | <b>6</b>        | <b>38</b>                          | <b>136</b> |

*Source : Données d'analyse du questionnaire distribué (2010)*

Cette dernière ne déroge, également, pas aux facteurs dégagés dans les sections précédentes. En effet, *'J'aime tout ce qui est propre et joli'* est observé pour

28%, *'Ma coopérative lutte pour l'environnement'* (7%), et *'Je prie Dieu'* (21%). Aussi, est-il important de relever qu'il y a, dans ce cas, une nouvelle modalité, qui influence ce comportement environnemental. C'est *'A l'école, tout le monde s'occupe de l'environnement'* qui apparaît pour 8%. En somme, l'effet de groupe participe de la consolidation cette dimension du comportement environnemental chez les élèves du primaire

### ***3.5.5. Projet communautaire***

Le comportement environnemental *'Projet communautaire'* a obtenu le fort taux de collaboration à la réponse, avec 87% de participation aux questionnaires sur l'ensemble des enquêtés.

Ici dans l'ensemble, ce sont toujours les mêmes modalités que les premières qui favorisent le projet communautaire. On a donc *'J'aime tout ce qui est propre et joli'* (32%), *'Je prie Dieu'* (13%), *'le directeur et le maître m'encouragent'* (10%) et enfin *'on va me féliciter et me donner un cadeau'* (7%) qui expliquent au premier niveau le projet communautaire. On comprend dès lors la présence de ces deux dernières modalités qui ont un lien direct avec le besoin de socialisation des élèves. C'est pourquoi, on ne les retrouve que dans cette dimension du comportement environnemental qu'est *'le projet communautaire'*.

Tableau 102: Facteurs déterminants le projet communautaire selon l'école

| ECOLE   | ARRAS3    | SELMER<br>VRIDI | EPP LAG<br>UNE1 | GROUPE<br>SCOLAIRE<br>ANOU<br>MABO | TOTAL      |
|---|-----------|-----------------|-----------------|------------------------------------|------------|
| <b>projet communautaire</b>   |           |                 |                 |                                    |            |
| je suis un garçon   | 4         | 0               | 0               | 3                                  | 7          |
| je suis une fille   | 2         | 0               | 0               | 0                                  | 2          |
| mon âge m'y oblige  | 0         | 1               | 0               | 0                                  | 1          |
| mon école m'y oblige  | 0         | 1               | 1               | 1                                  | 3          |
| mon village m'y oblige  | 1         | 0               | 0               | 1                                  | 2          |
| ma coopérative lutte pour l'environnement                               | 1         | 1               | 0               | 5                                  | 7          |
| j'aime tout ce qui est propre et joli                                   | 7         | 26              | 1               | 9                                  | 43         |
| mon ethnie dit que l'homme et l'environnement sont Un                   | 0         | 2               | 2               | 2                                  | 6          |
| Je prie Dieu  | 9         | 4               | 1               | 4                                  | 18         |
| le directeur et les maîtres m'encouragent                               | 7         | 2               | 0               | 5                                  | 14         |
| les règles qu'on a mis à l'école  | 3         | 1               | 0               | 3                                  | 7          |
| je ne prie pas Dieu   | 0         | 1               | 0               | 0                                  | 1          |
| on va me féliciter et me donner un cadeau                               | 4         | 3               | 0               | 2                                  | 9          |
| les maîtres nous font sortir de l'école pour les leçons d'environnement | 4         | 0               | 0               | 2                                  | 6          |
| A l'école tout le monde s'occupe de l'environnement                     | 3         | 2               | 0               | 0                                  | 5          |
| les livres à l'école m'y obligent                                       | 4         | 0               | 0               | 0                                  | 4          |
| sinon on va me punir  | 0         | 0               | 0               | 0                                  | 0          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>49</b> | <b>44</b>       | <b>5</b>        | <b>37</b>                          | <b>135</b> |

Source : données d'analyse de l'enquête de terrain (2010)

Au terme de cette analyse, il faut noter le pourcentage accordé à 'les livres à l'école m'y obligent' et à 'sinon on va me punir' qui tournent autour de 0% à 1%. Ces pourcentages indiquent que ce ne sont ni les ouvrages (manuels scolaires), ni les punitions appliquées qui conduisent inexorablement les élèves à militer en faveur de l'environnement, mais plutôt des valeurs intrinsèques de 'beauté', de 'bien-être' et de 'religion' et d'appartenance à un groupe social.

Dans un second temps, nous nous intéresserons aux sources de l'information sur l'environnement qu'ont ces élèves.

### 3.6. Les sources d'informations des élèves sur l'environnement

A partir des informations présentées plus haut, il nous a paru opportun de vérifier si suivant le sexe et le type d'école, les modalités qui avaient été

déclinées comme majeure dans la définition du comportement environnemental étaient confirmées.

### 3.6.1. Source suivant le sexe et le type d'école

Le tableau suivant indique que 40% des garçons dans l'échantillon n'ont pas répondu aux questions sur les facteurs du comportement environnemental. Cependant les réponses de ceux qui ont répondu, indiquent que les modalités 'J'aime tout ce qui est propre et joli' et 'Je prie Dieu' motivent les élèves de sexe Masculin à prendre en compte l'environnement dans leur comportement.

Tableau 103: Facteurs du comportement environnemental suivant le sexe et le type d'établissement

| SEXE                   | Causes du comportement environnemental selon l'élève                    | d'établissement |             |                          |              | Total général |
|------------------------|---|-----------------|-------------|--------------------------|--------------|---------------|
|                        |   | ARRAS3          | EPP LAGUNE1 | GROUPE SCOLAIRE ANOUMABO | SELMER VRIDI |               |
| Un garçon              | A l'école tout le monde s'occupe de l'environnement                     | 4               |             |                          |              | 4             |
|                        | j'aime tout ce qui est propre et joli                                   | 5               | 1           | 0                        | 10           | 16            |
|                        | Je prie Dieu  | 7               | 1           |                          | 5            | 13            |
|                        | je suis un garçon   | 3               |             | 1                        | 2            | 6             |
|                        | je suis une fille   |                 | 1           |                          |              | 1             |
|                        | le directeur et les maîtres m'encouragent                               |                 |             | 1                        |              | 1             |
|                        | les maîtres nous font sortir de l'école pour les leçons d'environnement |                 |             | 1                        |              | 1             |
|                        | les règles qu'on a mis à l'école  | 1               |             |                          |              | 1             |
|                        | mon âge m'y oblige  | 1               |             |                          |              | 1             |
|                        | (vide)  | 4               | 10          | 10                       | 5            | 29            |
| <b>Total Un garçon</b> |   | <b>25</b>       | <b>13</b>   | <b>13</b>                | <b>22</b>    | <b>73</b>     |
| Une fille              | j'aime tout ce qui est propre et joli                                   | 7               |             | 1                        | 3            | 11            |
|                        | je ne prie pas Dieu   |                 |             |                          | 1            | 1             |
|                        | Je prie Dieu  | 3               |             |                          | 1            | 4             |
|                        | je suis un garçon   |                 |             | 1                        |              | 1             |
|                        | je suis une fille   | 2               |             |                          |              | 2             |
|                        | le directeur et les maîtres m'encouragent                               |                 |             |                          | 3            | 3             |
|                        | les règles qu'on a mis à l'école  | 1               |             | 1                        |              | 2             |
|                        | ma coopérative lutte pour l'environnement                               | 3               | 1           | 1                        |              | 5             |
| mon âge m'y oblige     |   | 1               |             |                          | 1            |               |



|                 |  |    |    |    |    |     |
|-----------------|--|----|----|----|----|-----|
|                 | mon école m'y oblige   |    | 1  |    | 1  |     |
|                 | mon ethnie dit que l'homme et l'environnement sont Un (vide) | 3  | 24 | 23 | 15 | 65  |
| Total Une fille |  | 19 | 24 | 16 | 24 | 83  |
| Total général   |  | 44 | 37 | 29 | 46 | 156 |

*Source : Résultats d'analyse du questionnaire distribué (2010)*

Quant aux filles, ce sont les mêmes modalités qui les amènent à prendre en compte l'environnement mais avec des scores différents : 13% pour '*J'aime tout ce qui est propre et beau*'. La variable '*Je prie Dieu*' a, tout comme sur les garçons, une forte influence sur le comportement des filles. En outre, il faut noter la persistance de la variable « Je prie Dieu » sur les filles comme les garçons.

### **3.6.2. La religion**

A l'analyse, 63% des élèves interrogés se voient fortement influencés positivement par les valeurs religieuses auxquelles ils croient.

Tableau 104 : Rapport de la religion au comportement environnemental

| ECOLE                    | Pas d'accord du tout | Tout à fait d'accord | Un peu d'accord | (vide) | Total général |
|--------------------------|----------------------|----------------------|-----------------|--------|---------------|
| ARRAS3                   | 8                    | 24                   | 12              |        | 44            |
| EPP LAGUNE1              | 7                    | 24                   | 14              | 1      | 46            |
| GROUPE SCOLAIRE ANOUMABO | 3                    | 30                   | 4               |        | 37            |
| SELMER VRIDI             | 5                    | 21                   | 3               | 0      | 29            |
| Total général            | 23                   | 99                   | 33              | 1      | 156           |

*Source : Résultats d'analyse du questionnaire distribué (2010)*

### **3.6.3. Le lien entre l'école et la famille dans l'action environnementale**

Les rapports entre la famille de l'élève et son école ont été appréciés par les élèves lors de ce questionnaire. Son objectif était de vérifier si ce rapport était

plus élevé dans les écoles ayant participé à des ERE que celles qui n'y ont pas participé. A ce sujet, 41% des élèves avouent que leurs parents ont des rapports dans le cadre de l'environnement avec leur école.

Tableau 105: Rapport de la famille à l'école dans le cadre de l'ERE: point de vue des élèves

|  | <b>Ecole</b> | <b>Arras 3</b> | <b>Selmer vridi</b> | <b>Epp Lagune 1</b> | <b>GS Anoumabo</b> | <b>Total</b> |
|--|--------------|----------------|---------------------|---------------------|--------------------|--------------|
| <b>Mes parents participent aux activités environnementales</b> |              |                |                     |                     |                    |              |
| <b>Pas d'accord du tout</b>                                    |              | 6              | 23                  | 12                  | 5                  | 46           |
| <b>Un peu d'accord</b>   |              | 14             | 7                   | 13                  | 12                 | 46           |
| <b>Tout à fait d'accord</b>                                    |              | 24             | 16                  | 12                  | 12                 | 64           |
| <b>Total</b>   |              | <b>44</b>      | <b>46</b>           | <b>37</b>           | <b>29</b>          | <b>156</b>   |

*Source : Résultats d'analyse du questionnaire administré (2010)*

Cependant, 29% des élèves affirment que leurs parents n'ont jamais eu de rapport avec leur école dans le cadre de l'environnement. Ainsi dans le cadre d'un scénario hautement pessimiste, l'on pourrait ajouter les répondants de 'un peu d'accord' qui font également 29%. Ce grand ensemble nous fournit une majorité absolue de 58% qui sont supérieurs à la majorité absolue. Aussi pouvons-nous retenir, que dans la plupart des cas, les parents d'élève ont de faibles rapports concernant des situations d'ERE avec l'école de leur enfant. La preuve est qu'à VRIDI SELMER, plus de la moitié des répondants affirment que leurs parents n'ont toujours pas de rapport avec l'école dans le cadre de l'environnement, malgré la participation de l'école à un projet d'ERE.

## **Chapitre 2 : Le comportement environnemental de l'élève au primaire : le diagnostic**

---

A la suite de ces discussions sur le niveau d'institutionnalisation de l'ERE et de son ancrage dans le système scolaire ivoirien, vient maintenant la question essentielle de sa pérennisation. Si l'on s'en tient à la définition que nous avons donné à ce concept qui est « une implantation durable, généralisée, et profonde », nous nous interrogeons véritablement sur la capacité de l'ERE à s'incruster durablement dans l'organisation éducative ivoirienne et les pratiques des acteurs du primaire. Ainsi, l'absence d'intégration de l'Éducation au Développement Durable et, plus spécifiquement, d'objectifs et de contenus de formation relatifs à l'environnement dans le curriculum de l'éducation de base et dans le Référentiel de formation initiale des instituteurs nous autorise à conclure que, dans une certaine mesure, l'ERE n'est pas en voie d'être implantée, de façon durable et généralisée, dans l'enseignement primaire ivoirien. Cependant, il ne faudrait pas désespérer au regard des défis auxquels la société ivoirienne est confrontée. C'est pourquoi, nous déciderons dans ce chapitre de revenir sur les composantes qui pourraient aider à une implantation de l'ERE à l'école primaire. Cela suppose qu'on arrive à maîtriser la finalité de cette éducation environnementale : transformer durablement le comportement environnemental de l'élève. En effet, la discussion des travaux de terrain nous a permis de conclure que c'est sur le comportement environnemental de l'élève que devraient s'appesantir les travaux de cette pérennisation. Aussi, la maîtrise d'une telle dimension conduirait-elle à éclairer la démarche institutionnelle en vue

d'une Education POUR l'environnement comme l'indique Robbotom et Hart (1993).

Ce chapitre, qui se consacre à une démarche prospective, délimitera d'entrée de jeu, les facteurs qui favorisent, suivant les résultats de cette étude, l'adoption d'un comportement environnemental chez l'élève ivoirien, ensuite suivront ceux qui militent en défaveur de ce comportement. Enfin au vu de cette discussion, nous proposerons un modèle théorique d'ERE dans le chapitre suivant qui devrait permettre aux administrateurs ivoiriens de l'école primaire, ainsi qu'aux enseignants, de développer une ERE responsable qui tient compte des réalités de la société ivoirienne à l'école.

## **I. Facteurs favorisant l'adoption d'un comportement environnemental chez l'élève**

Suivant les résultats de cette étude, il ressort que les facteurs influençant le comportement environnemental chez l'élève peuvent être regroupés en trois catégories. Il s'agit des facteurs relatifs aux élèves, de ceux relatifs à l'enseignement de l'environnement et de ceux relatifs à l'école. Ces facteurs rejoignent ceux des travaux de Barker (1968) et Musaféri (1998) qui les regroupaient en facteur interne et externe favorable à l'action environnementale.

### ***1.1. Les facteurs relatifs à l'élève***

De nos enquêtes, il ressort que les élèves adoptent un comportement favorable à l'environnement en se fondant sur les obligations familiales, la religion, et les récompenses pour des actions en faveur de l'environnement.

Les obligations familiales sont généralement liées au ménage, c'est-à-dire entretenir la maison en faisant la lessive, la vaisselle et aussi en entretenant les meubles. Ces activités contribuent à leur inculquer le sens de la propreté. Ces facteurs rejoignent nos discussions des deux premiers chapitres de cette partie de la thèse. En effet, comme cela a été relevé, les actions environnementales des jeunes élèves ne se résument qu'à des actions de salubrité, qu'elles soient à la maison ou à l'école. Ceci constitue une véritable préoccupation pour la pérennisation de l'ERE, puisque les actions centrales de pérennisation telle que la sensibilisation environnementale, l'éducation des membres de la communauté à la protection de l'environnement, et la suscitation de l'agir en communauté sont véritablement occultés des discours des élèves. Certes, certains élèves des écoles pilotes affirment '*sensibiliser leurs camarades à ne pas jeter les ordures par terres*' **CM2\_FILL\_ECOLE\_PILOTE [3223-3310]**, mais cet intérêt ne s'exprime que chez des répondants ayant participé à des projets d'ERE. Ainsi, ce sont des valeurs de propreté qui sont davantage développées par les élèves. Eux-mêmes s'accordent à dire que c'est la recherche du '*beau*' qui les amènent à se pencher ou non pour une action environnementale. Cet indicateur est complété par la variable de la croyance en un ETRE SUPERIEUR qui vivrait dans la nature. Cette forte croyance religieuse constitue donc la seconde dimension qui favorise le comportement environnemental chez l'élève ivoirien.

Ainsi, la religion influence l'adoption du comportement environnemental. En effet, les enseignements et les prescriptions des différentes religions appellent au respect des créations de Dieu ; ce qui implique le respect de l'environnement. C'est pourquoi les élèves sont entièrement unanimes sur le respect voué à la Nature comme aux Hommes. Les sanctions positives sont ressenties comme un

encouragement et émanent à tout moment de Dieu *'ceux qui travaillent et puis ramassent la saleté pour la nature, c'est Dieu seul qui va les récompenser'* (CM1 GAR\_ECOLE PILOTE [1430-1517]). La discussion sur une telle attitude rejoint les travaux de plusieurs auteurs africains ( (Ibo, 1997), (Agnissan, 2005)) qui ont présenté pendant leur investigations, l'importance accordée aux esprits dans le milieu naturel en contexte africain. La spiritualité prend donc place dans les structures naturelles africaines et les parents d'élève dans leur obédience religieuse les inculquent à leurs enfants. En effet, jusqu'à la production de cette thèse, aucun document officiel ivoirien ne prévoyait une éducation religieuse dans les établissements scolaires publiques. Cet indicateur est donc inévitablement issu des approches éducatives des parents ou de la communauté dans laquelle est issue l'enfant. En outre, dans *'Religion, écologie et environnement'* (2001), Vaillancourt indique qu'il existe un lien étroit entre l'environnement et la religion. Bien que ces travaux aient eu lieu dans un contexte canadien, il demeure qu'ils restent valide dans l'interprétation du rapport à l'environnement au travers du spirituel dans notre contexte. Même s'il est vrai que l'analyse du rapport entre ces sujets d'actualité que sont Dieu et la Nature, le ciel et la terre, l'esprit et la matière, la noosphère et la biosphère, la religiologie et l'écologie, constitue un sous-secteur peu fréquenté qui intéresse un nombre restreint de chercheurs québécois (Vaillancourt, 2001), il approche par contre la société africaine où le sacré transcende les forêts pour se retrouver dans les bois, les maisons urbaines et même dans l'air qu'on respire. Dans *Déplacements du sacré dans la société moderne. Culture, politique, économie, écologie*, Tessier (1994) montre que, dans la société moderne, le sacré persiste en se déplaçant dans des secteurs séculiers comme celui de l'environnement. Et

à Vaillancourt d'indiquer que la religion, quelle que soit son origine, a un lien direct avec l'environnement :

Dans le texte d'ouverture, Pierre Dansereau (1983) mentionne, sans s'y attarder, la contribution à l'éthique de l'environnement des théologies animistes, polythéistes, bouddhiques et chrétiennes, et il reconnaît la contribution séminale de trois clercs, Thomas Malthus, Gregor Mendel et Pierre Teilhard de Chardin (1957) à une approche non-réductionniste des sciences naturelles de l'environnement. L'article de Jean Duhaime (1983) analyse le texte de Genèse, 1, 28. Il montre que la thèse de Lynn White Jr (1967) doit être grandement nuancée. Gn<sup>16</sup> 1, 28 peut être mis en parallèle avec Gn 2, 15 qui est un appel à la responsabilité à l'égard de l'environnement. De plus, Gn 1, 28 proclame un message d'espérance, instaure un ordre du monde, et invite l'humanité à être responsable de la création. Ce passage est en partie étranger aux préoccupations environnementales actuelles, mais il demande qu'on traite ces problèmes très sérieusement. (Vaillancourt, 2001, p. 14)

On comprend que les religions et les acteurs religieux ont fortement contribué à asseoir un mythe sacré autour de la nature. Chez les africains, comme l'indique Agnissan (2005), c'est leur histoire qui témoigne de l'impact des traditions spirituelles dans l'épistémè traditionnel. Ainsi l'homme serait un « produit » de la nature qui est elle-même une création de Dieu. Il apparaît donc qu'il existe un continuum éco-systémique cohérent entre l'Homme et son environnement naturel, entre le monde matériel visible (montagnes, forêts, eaux, animaux, humains) et le monde spirituel invisible (ancêtres, génies, esprits). En outre, ce continuum observable, s'exprime à travers les totémismes et les pratiques liturgiques dont les bois ou les forêts sacrées constituent des éléments essentiels.

---

<sup>16</sup> Genèse, chapitre 1, verset 28

Ces supports qui constituent des objets représentationnelles de l'élève, en ce qu'ils voient l'environnement comme le lieu de présence de l'esprit divin, les amènent à présenter leur bonne volonté qu'en à la réduction de leurs mauvaises actions. Cependant ces bonnes volontés ne vont pas toujours de paire avec les comportements environnementaux (en observant les résultats des comportements environnementaux des élèves quel que soit le type d'établissement), nos résultats rejoignent la conclusion de Agnissan (2005) : « *l'homme moderne africain perçoit de moins en moins ses rapports avec la nature en terme de complémentarité symbiotique et tend à évacuer la dimension sacrée de ces rapports pour leur donner une forme de complémentarité antagonique* » .

A ces facteurs internes à l'élève, se présentent d'autres facteurs externes que nous recoupons en des facteurs relatifs aux enseignements donnés par les maîtres.

### **1.2. Les facteurs relatifs aux enseignements**

Même si dans l'ensemble, nous n'avons pas pu observer l'influence directe des enseignements des instituteurs sur l'adoption du comportement environnemental des élèves, notons tout de même que certaines notions qui constituent des briefes d'informations sur l'environnement dans les manuels donnent une appréciation de l'environnement à l'élève. Cependant, elles restent isolées dans l'ensemble des chapitres des manuels sans une réelle construction tendant à une définition claire de l'environnement et de l'éducation environnementale.



### **1.3. Les facteurs relatifs à l'école**

La présence d'un espace de jeu pour les enfants, ainsi que l'existence de poubelles jouent énormément sur l'adoption du comportement environnemental par l'élève au sein de l'école. D'autres facteurs tout comme la décoration des espaces verts, ainsi que les panneaux de sensibilisation sont également des indicateurs d'investissement dans l'éducation environnementale. Ainsi, il nous a été donné de constater que dans des établissements qui ont participé à des projets d'ERE, les comportements des élèves vis-à-vis de l'environnement immédiat à l'école étaient sensiblement concluants au regard de ceux qui n'en ont jamais participé. D'un autre côté, la décoration des classes favorisait énormément, l'action environnementale des élèves. Au niveau des mesures coercitives lors d'un comportement préjudiciable à l'environnement, les élèves affirment être punis dans les écoles pilotes, mais cela ne favorise pas véritablement un comportement environnemental volontaire. Ce qui n'est pas le cas dans les écoles témoins. Tous ces résultats amènent à la réflexion sur la philosophie de l'esthétique analytique qui possède en son sein *l'esthétique environnementale*. Aussi Rehault définit-il cette dimension de la philosophie en ces termes : « Parmi les nouvelles orientations prises depuis une dizaine d'années par l'esthétique analytique, je m'intéresserai ici à ce qu'on appelle *l'esthétique environnementale*, c'est-à-dire aux problèmes spécifiques que pose l'appréciation esthétique de la nature. » (Réhault, 2009, p. 123) L'on peut tout de suite constater que cette dimension a une approche philosophique de l'environnement, en ce sens que la beauté elle-même, est, avant tout, représentationnelle. A ce titre, la psychologie de l'environnement, dans lequel s'inscrit également cette approche, nous indique une volonté que certains acteurs de l'école (les enseignants) ont à vouloir participer à des projets ERE. De plus,

308

la recherche du '*beau*' paraît une nécessité qui transcende tout en protégeant l'environnement. Ainsi de la pensée du '*beau*', les enseignants qui ont participé à ces projets d'ERE, inscrivent leurs élèves dans un cadre de réalisme esthétique.

Pendant longtemps, le réalisme esthétique a été tenu pour une évidence largement partagée. Désormais, tout le monde ou presque est imprégné de *relativisme* ou de *subjectivisme esthétique*. Cela peut s'expliquer en partie par l'énorme impact qu'a eu la philosophie kantienne sur notre conception de l'art et de l'esthétique. Selon Kant (1790), le jugement esthétique est subjectif (il ne reflète aucune connaissance objective), mais il est tout de même universalisable, dans la mesure où l'état mental nécessaire pour former un tel jugement, état caractérisé essentiellement par une attitude désintéressée et un libre jeu de nos facultés de connaître, peut être ressenti par tout être rationnel.

Enfin Rehault (2009) achève cette synthèse sur la croyance en la beauté et son impact sur le comportement humain en affirmant qu'on ne lit le '*beau*' que par l'agencement des formes dans la réalité. Ainsi ramené à l'environnement immédiat des élèves ; en créant le plus possible de place à un bel agencement de l'espace dans le cadre scolaire, l'enfant construirait lui-même, une représentation saine de son environnement. Alors, si cet agencement de propreté physique venait à être modifié, soit par une forte présence de poubelles dans l'école, l'élève serait choqué face à cette transformation esthétique et serait amené à prendre soi-même, des mesures tendant à retrouver cette esthétique. Ceci constitue la raison valable qui conduirait les comportements environnementaux à générer une forte pratique à la salubrité.

Au terme de cette discussion sur les facteurs qui militent en faveur de l'adoption du comportement environnemental, nous nous intéresserons maintenant aux facteurs qui freinent cette qualité.

## **II. Facteurs limitant l'adoption d'un comportement environnemental chez l'élève**

Selon les résultats de cette étude, il ressort que les facteurs influençant négativement le comportement environnemental chez l'élève peuvent être regroupés en cinq catégories. Il s'agit des facteurs relatifs à l'institution, de ceux relatifs à l'enseignement de l'environnement, de ceux relatifs à l'école et enfin de la communauté.

### **2.1. Difficultés au niveau institutionnel**

L'étude a permis de déceler des problèmes d'information et de communication entre institutions du Ministère de l'éducation et enseignants qui devraient être en charge de l'éducation environnementale. L'analyse de leur discours relève plusieurs défis qui se résument avant tout par une insuffisance de moyens logistiques "*Pour 376 écoles primaires, 11 écoles secondaires publiques, 123 écoles secondaires privées et 216 écoles maternelles, la coordination de la DREN 2 n'a aucun moyen de locomotion*". (**Administrateur\_Entretien [3353-3288]**) (DESAC). Cette insuffisance est complétée par un manque de supports didactiques qui s'exprime en l'absence de matériel de travail "*nos difficultés se situent au niveau de l'absence de support didactique et de travail*". (**Administrateur\_Entretien [3253-3278]**). Aussi, l'essentiel du support

disponible se compose-t-il d'actes de séminaire, des thèmes sur l'environnement des livres de science et de fiche didactique mis à la disposition des enseignants. En outre, l'on peut noter quelques collaborations d'autres ministères, même si cela n'intervient pas tout le temps dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement "*Quelques rares fois, nous bénéficions de la documentation du Ministère de la Lutte contre le Sida*" (DESAC) (**Administrateur\_Entretien [3253-3299]**). Finalement, la plus grande des difficultés que rencontre l'institutionnalisation de l'ERE est l'insuffisance de moyens financiers pour mener à bien les actions en faveur de l'environnement à l'école : "*chaque école en accord avec l'IEP, recherche des moyens auprès de la Mairie et du Conseil Général pour mener ses activités*" (**Administrateur\_Entretien [3243-3288]**) (DESAC). Au-delà de ces difficultés institutionnelles, d'autres difficultés liées à l'environnement physique contribuent à limiter le comportement environnemental de l'élève.

## **2.2. L'environnement physique de l'école**

Afin de favoriser le diagnostic de l'environnement, nous avons procédé à l'observation directe des établissements. Cette technique a été réalisée à partir d'une grille d'observation en vue d'apprécier le niveau d'entretien des salles de classe et des points d'eau des écoles visitées.

Le tableau 123 indique une insuffisance au niveau de la présentation, de l'aménagement, de l'entretien des abords des écoles et des marchés scolaires. Même si toutes les écoles sont bien clôturées et disposent d'un portail, il n'existe

cependant pas de panneaux de sensibilisation et d'indication sur l'environnement.

Dans les écoles pilotes, les toilettes et latrines existent et sont bien entretenues tandis qu'ils sont non fonctionnels voire inexistantes dans les écoles témoins. L'environnement physique dans les deux types d'école est donc un catalyseur à l'adoption d'un comportement environnemental chez l'élève.

### **2.3. Pratiques pédagogiques et activités de suivi et d'évaluation**

L'éducation environnementale n'est pas enseignée comme une discipline à part entière. Cette situation constitue un frein à sa mise en œuvre dans les pratiques pédagogiques. Par ailleurs, les temps de formation, 75 min (**Administrateur\_Entretien [3133-3288]**) par semaine indiquée par la DESAC, ne sont effectivement pas respectées dans les écoles pilotes et sont quasi-inexistantes dans les écoles témoins.

En outre, les contenus sont fondés sur l'expérience personnelle des enseignants, exprimée en ces termes: "*c'est à partir de nos expériences personnelles que nous agissons, même le responsable chargé de l'environnement n'a pas bénéficié de formation, il se base sur ses expériences*", (**CM2\_ECOLE\_TEMOIN [48-94]**), enseignant à l'Epp Anoumambo ; "*nous n'avons pas eu de formation relative à l'environnement au CAFOP. C'est nous même qui nous adaptons*", (**CM2\_ECOLE\_PILOTE [4238-4416]**), enseignant à l'Epp Selmer. Ces enseignements basés davantage sur la théorie que la pratique, ne permettent pas d'inculquer des comportements, attitudes et des valeurs écocitoyennes aux élèves. Et cela se remarque fortement au niveau de la mise en pratique des enseignements.

#### **2.4. Mise en pratique des enseignements reçus**

La distribution de bonbons aux élèves a permis de dégager deux tendances en fonction de la nature des écoles. Celle dont les bonbons ont le plus été déposés dans les poubelles proviennent des écoles pilotes. Cependant celle relevant des classes témoins sont loin de la moyenne.

Dans l'ensemble, on remarque une nette distinction entre les comportements des élèves dans les écoles pilotes et ceux des écoles témoins. En effet, les écoles pilotes ont de meilleurs scores que celles des écoles témoins. Les élèves auraient alors une sensibilité plus grande à la préservation de l'environnement quand l'éducation environnementale y est pratiquée que lorsqu'elle n'a jamais existée dans le programme scolaire.

#### **2.5. L'engagement de la communauté**

Dans les écoles, les actions des COGES en faveur de l'éducation environnementale sont jugées insuffisantes, voire inexistantes. On assiste à une négligence de certains COGES en ce qui concerne l'éducation environnementale et le non-respect de la chose publique : *"le Coges pour ma part a démissionné, il ne mène à aucune activité avec les fonds collectés, en faveur de l'entretien de l'école. Regardez les plafonds de la classe, tout cela fait parti de ses responsabilités, mais il ne fait rien"* (CM2\_ECOLE\_TEMOIN [1283-1517]) (enseignant à Anoumambo).

Dans les familles et les quartiers, l'insalubrité constitue un problème général et la responsabilité incombe à tous. Selon la DESAC *"que peut faire un enfant qui vit dans un milieu sans propreté ? Quelle influence l'éducation environnementale peut avoir sur les enfants quant autour d'eux les populations vivent dans un environnement envahi par les ordures ménagères"*. Et selon cet

enseignant à l'Epp Arras 3, "*On doit associer les parents car notre télévision et notre radio doivent jouer un rôle et surtout cela concerne tout le monde*".  
**(CM2\_ECOLE\_PILOTE [4238-4415])**

Au terme de cette anomalie, qui fragilise le rapport à l'environnement de l'élève compte tenu des mauvaises prédispositions, il revient de proposer des solutions en vue de l'intégration de l'éducation relative à l'environnement au programme scolaire et sa généralisation à tout le système primaire scolaire. Cela suppose que nous suggérons un modèle théorique d'éducation relative à l'environnement qui correspondrait à la réalité ivoirienne.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

### **Chapitre 3 : Proposition théorique pour la généralisation de l'éducation relative à l'environnement à l'école primaire à partir du comportement environnemental de l'élève**

---

Le développement d'un modèle théorique part, avant tout, d'une justification sociale. Ensuite cette justification sociale est confortée par une justification épistémique, voire théorique. Au-delà, notre position théorique délimitera et définirait par la suite la conduite à tenir.

#### **I. Justification d'un modèle éducationnel relatif à l'environnement**

##### **1.1. Justification sociale et empirique**

La construction d'un modèle éducationnel en ERE trouve sa source de justification dans les commentaires qu'ont eu à faire les répondants à cette étude. Des aspirations, qui à notre avis devraient être approfondies et scientifiquement construites. Ces visions vont du jeune élève, aux administrateurs institutionnels en passant par les enseignants. C'est alors comme l'indique Essane, « *un passage des aspirations latentes aux aspirations manifestes, qui recompose finalement en revendications* » (Essane, 1997, p. 21) . Ainsi selon les enquêtés, pour que les élèves adoptent un comportement positif envers l'environnement, l'accent doit être mis sur l'éducation à l'environnement. Dans la mesure où la majorité des élèves ne sont pas suffisamment éduqués aux questions environnementales, il faut leur apprendre le respect de l'environnement, stipule cet élève de CM1 à l'Epp lagune 1 : [*les enfants qui le font sont mal éduqués, ils n'ont pas été bien éduqués*], il faut les



amener à *"respecter la nature comme on respecte les parents"* ]; [*"le problème de l'environnement, c'est une question d'éducation"* ; enseignant à l'Epp Arras 3]. Des sanctions sont parfois nécessaires pour amener les acteurs de l'école au respect de l'environnement, *"je pense qu'on doit les punir parce qu'ils gâtent l'environnement ce qui n'est pas une bonne chose"*, élève de CM1 à l'EPP, Arras 3. En outre, selon les responsables de la DESAC : *"il faut accentuer cette éducation et assurer le suivi des activités entreprises, sensibiliser et former les individus afin de les rendre responsable du cadre actuel de l'environnement"*. Enfin, pour la direction de la pédagogie : *"il faut inculquer des valeurs telles que l'assainissement, la préservation de l'eau, les pratiques d'hygiène adéquates, l'amour du prochain, la non violence, le partage, le respect d'autrui et au delà de la sensibilisation, inculquer des comportements aux élèves et individus"*. En somme, les acteurs de l'école trouvent alors la nécessité de construire une ERE au niveau scolaire.

## **1.2. Justification et Appui théorique du modèle**

La justification de notre modèle théorique prend tout son sens à partir de la position théorique de Robbottom et Hart (1993) qui constitue la base théorique de cette thèse. En effet, toute approche éducative doit pouvoir unir le social à la définition d'une démarche scientifique et éducative, qui elle-même prend sa source dans le social et finalement penche vers ce que ces deux auteurs appellent le socio-critique.

L'éducation socialement critique est associée au changement visant l'émancipation des personnes et de leur groupe social à travers un processus de réflexion critique et d'action qui concerne leur réalité sociale, et, où le langage

joue un rôle crucial. Une telle éducation, selon Robottom, (1987) refuse tout consensus quant aux concepts qui lui sont associés. Pour lui, il n'y a pas de consensus possible pour plusieurs raisons : les concepts associés à l'éducation sont socialement construits, historiquement situés et influencés par un ensemble de présupposés propres à un groupe social ou une communauté. L'atteinte d'un consensus peut donc conduire à instrumentaliser les concepts en jeu ; toute contestation est alors une activité saine qui amorce le changement.

Ainsi, toute proposition ou tout programme en éducation est construit à partir d'un ensemble de concepts contestés ou contestables, ce qui est le cas pour l'ERE. Par exemple, on dénombre plusieurs interprétations possibles de l'ERE qui se manifestent à travers une éducation à/au sujet de, pour, dans/par et relative à l'environnement. Cette pluralité n'a rien de pathologique selon Robottom (1987) mais plutôt ouvre le débat et suscite le changement en ERE. Elle offre un contexte favorable aux praticiens de développer et de théoriser leur propre vision de l'éducation relative à l'environnement.

L'ERE socialement critique repose alors sur un ensemble de principes que nous avons rassemblés ci-dessous ( (Robottom, 1987) ; (Robottom, 1989) ; (Robottom & Hart, 1993) ; (Sauvé L. , 1997) ; (Robottom, 2003) ; (Villemagne, 2008)) :

- les questions d'environnement sont contextualisées, historiquement situées et socialement construites ;
- les valeurs, les intérêts, les fondements et les présupposés sous-jacents à diverses problématiques socio-environnementales (les relations d'exploitation, par exemple) sont clarifiés et explicités ;

- le processus d'investigation de ces problématiques est fondé sur des situations particulières, vécues par les individus et leur communauté de manière réflexive, critique, éthique et métacognitive ;
- le processus d'investigation est orienté vers l'action personnelle et collective ; elle poursuit des changements sociaux et environnementaux, en particulier la construction d'un nouveau système de valeurs, d'une nouvelle relation à l'environnement, l'émancipation des personnes et l'amélioration de l'environnement ;
- l'ERE est doublement idiosyncrasique ; les problèmes d'environnement sont situés dans le temps et dans l'espace ; ils font l'objet de solutions spécifiques ; toute proposition ou modèle d'éducation relative à l'environnement qui préfigure la pensée ou prescrit une démarche est alors limitatif ;
- l'ERE est ancrée dans la communauté, son organisation, sa culture, son histoire naturelle et humaine ;
- l'ERE est fondée sur un processus collaboratif faisant appel à la participation de tous les membres et les acteurs de la communauté ;

L'éducation relative à l'environnement invite alors les éducateurs à redéfinir les processus éducatifs : l'interdisciplinaire. Elle repose sur la construction de nouveaux types de relations entre l'institution, les éducateurs et les apprenants. Le courant de la critique sociale en ERE apparaît prometteur compte tenu de ses visées de changement socio-environnemental et politique. Un tel courant favorise le redéploiement d'une démocratie participative (Villemagne, 2008) qui manque tant à nos sociétés où le citoyen est souvent limité dans son intervention à celui d'être consommateur et le cas échéant, producteur de biens et services.

Le paradigme socioconstructiviste dans lequel s'inscrit cette approche de théorisation de l'ERE en contexte ivoirien nous conduit à nous imprégner de cette perspective de principes théoriques qui doivent conduire à l'élaboration des variables de ce modèle.

## **II. Les variables du modèle éducationnel relatif à l'environnement**

Dans le champ de l'ERE, nombreux sont les auteurs qui ont produit des modèles sur l'introduction de cette dimension de l'éducation et de l'environnement dans divers contextes. Côté (2003) dans ses recherches, rapporte les résultats de Picard (1995), avant de présenter les siens. En effet, Picard (1995) a proposé des modèles basés sur les représentations des enseignants. Ces modèles d'intervention éducative avaient émergé de leurs discours. Aussi, le modèle culturaliste, utilisé encore aujourd'hui par la majorité des enseignants, vise à transmettre des connaissances et à prescrire des comportements. Un autre modèle, adopté par un petit nombre d'enseignantes et d'enseignants, vise le développement de l'émotivité, de la créativité et de certaines habiletés en action dans le milieu. Il se rapporte au paradigme humaniste puisque l'environnement est perçu non seulement comme un Objet mais aussi comme un Milieu d'apprentissage. En outre, Côté (2003) a conçu un modèle qui s'inspire des représentations des élèves et se base sur le modèle qui rejoint le paradigme inventif de Bertrand et Valois (1992) où l'environnement est perçu comme un objet, un milieu d'apprentissage et surtout comme un Lieu d'action. Dans d'autres contextes, d'autres auteurs ont développé des modèles qui conduisent à l'adoption du comportement environnemental en milieu scolaire. Ainsi, Banks (1973) propose, quant à lui, un modèle d'enquête réflexif relatif aux valeurs en

vue de résoudre des problèmes. L'enseignant aide alors les élèves (primaire ou secondaire) à repérer les données ou les comportements du problème qui relèvent des valeurs, à identifier celles qui sont incompatibles les unes des autres, et enfin à choisir des valeurs plus appropriées tout en justifiant le choix en regard aux conséquences envisageables. En outre, Le modèle d'action environnementale de Cox et Stapp (1979) vise l'éveil et l'appréciation de l'environnement pour les élèves du primaire et l'identification et la résolution de problèmes pour ceux du secondaire. L'enseignant propose aux élèves des activités de contact avec l'environnement afin non seulement de développer le respect de l'environnement, mais aussi leurs capacités à résoudre les problèmes dont l'analyse et la clarification des valeurs. Dans le cadre d'un projet d'action, les élèves vont être amenés à définir le problème, recueillir les informations, identifier des solutions, les évaluer, élaborer un plan d'action, le mettre en œuvre et évaluer l'action. En plus, Dehan et Oberlinkels (1984) dans le cadre d'une approche constructiviste et pluridisciplinaire, proposent une relation dialectique entre le milieu et l'élève prenant en compte l'ensemble des composantes du milieu de vie à la fois comme source, moyen et but de l'acquisition de connaissances. Il s'agit d'explorer un milieu de vie afin d'en construire une représentation, de penser, d'élaborer, de communiquer et d'évaluer ce projet. La représentation obtenue est alors enrichie si nécessaire par la mise en place d'un nouveau projet. Enfin Vaquette (1987) considère que l'éveil sensoriel et conceptuel de l'élève (du primaire) à l'environnement naturel est la première étape de l'éducation à l'environnement global. Dans le cadre, d'une sortie ou d'un voyage imaginaire, l'élève est sollicité pour entrer en contact avec la nature et explorer, par le biais de jeux sensoriels et écologiques ;

puis les élèves formulent sous la direction de l'enseignant les connaissances qui en résultent.

Ainsi, au travers de ces différents modèles, l'on observe divers types d'approches qui se veulent soit affective, pragmatique, morale, expérientielle, coopérative et réflexive. Cependant, aucun de ces modèles ne visitent l'approche spiritualiste que Sauvé (1992) définit comme étant le développement d'un rapport de type spirituel avec la nature, le milieu de vie, l'environnement. Or suivant les résultats et les discussions, cette approche est davantage affirmée dans les discours des élèves. Au regard de ses discussions et résultats en contexte ivoirien, le modèle éducationnel que nous avons construit, obéit davantage à cet acquis social : d'où une socio-construction culturaliste. Ce modèle invite à concevoir l'ERE à partir de la dimension (*dans et pour* l'environnement). C'est donc à cette fin qu'obéissent les différentes variables qui ont également fait l'objet d'enquête sur l'actuelle recherche.

La variable **extrant** de notre modèle est le *comportement environnemental* de l'élève. Ce comportement environnemental peut ainsi prendre cinq dimensions que sont la promotion de l'environnement, le règlement de problème environnemental, l'embellissement, la sensibilisation et enfin le projet communautaire. En face, nous avons les intrants au comportement environnemental de l'élève qui sont le sexe, les valeurs et les intérêts de l'élève.

Après avoir défini les variables du modèle, nous passons à sa construction.

### III. Construction du modèle éducationnel relatif à l'environnement

La construction du modèle d'éducationnel relatif à l'environnement basé sur le comportement environnemental de l'élève ivoirien s'appuie sur les résultats de l'enquête que nous avons réalisée au cours de cette étude. En effet, lors de cette enquête, nous avons distribué un feuillet de questionnaires aux élèves des différents établissements visités. Aussi est-il important de rappeler que c'est le même échantillon (156 élèves) qui a participé aux enquêtes qualitatives, qui a également renseigné ce feuillet dont l'objectif était de faire ressortir les variables pertinentes dans l'adoption du comportement environnemental selon les réponses que l'élève lui-même aurait coché dans ce questionnaire.

Les résultats de ce questionnaire ont été traités à l'aide du logiciel Sphinx.

Il en ressort que le comportement environnemental, qui est constitué de cinq dimensions dans notre modèle, distingue les rapports positifs et les rapports négatifs. Ainsi, les rapports positifs du comportement sont basés sur trois types de comportements environnementaux au lieu de cinq. Ainsi ce sont les dimensions 'sensibilisation', 'embellissement' et '*résolution\_problème*' du comportement environnemental qui sont favorablement entreprises par les élèves. Les deux autres dimensions qui sont d'une part, positive (projet communautaire) et d'autre part négative, contribuent moins en tant que comportement environnemental suscité par les élèves.

Tableau 106: Contributions des dimensions du comportement environnemental de l'élève ivoirien

|                            | Axe 1<br>(+37.8%)          | Axe 2<br>(+24.2%)           |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| CONTRIBUTIONS<br>POSITIVES | sensibilisation +32,0%     | projet communautaire +49,0% |
|                            | embellissement +28,0%      |                             |
|                            | resolution_problème +16,0% |                             |
| CONTRIBUTIONS<br>NEGATIVES |                            | promotion -49,0%            |
|                            |                            |                             |
|                            |                            |                             |

Source : données d'analyse de la grille distribuée (2010)

On comprend dès lors que notre modèle comportemental sur lequel prend appui le modèle éducationnel d'ERE dont le premier est sa finalité, est significatif si ses dimensions optent pour un comportement axé sur la sensibilisation à l'environnement, à l'embellissement et à la résolution de problèmes environnementaux. Selon le tableau 106, il existe une corrélation négative entre le projet communautaire et la promotion. L'enseignant n'a donc pas intérêt à entreprendre des actions allant dans le sens d'un projet communautaire, et associant la promotion, car cette action serait très mal perçue par l'élève et les résultats escomptés ne seraient que décevants.

Cependant, des actions environnementales allant dans le sens d'un comportement environnemental qui comporte les dimensions d'une résolution de problème, d'un embellissement et la sensibilisation sont bien appréciées et appropriées par les élèves. En outre, le tableau 107 nous fournit l'information selon laquelle, le comportement environnemental alliant la '*sensibilisation*' et l'*'embellissement*' (0,42) est davantage approprié par les élèves que le couple de comportement environnemental '*(sensibilisation/ résolution de problème)*' (0,29).



Tableau 107: Tableau des corrélations des dimensions du comportement environnemental

|                      | promotion | resolution_ problème | embellissement | sensibilisation | projet communautaire |
|----------------------|-----------|----------------------|----------------|-----------------|----------------------|
| promotion            | 1,00      |                      |                |                 |                      |
| resolution_ problème | 0,23      | 1,00                 |                |                 |                      |
| embellissement       | 0,31      | 0,10                 | 1,00           |                 |                      |
| sensibilisation      | 0,21      | 0,29                 | 0,42           | 1,00            |                      |
| projet communautaire | -0,21     | 0,20                 | 0,25           | 0,27            | 1,00                 |

Source : données d'analyse de la grille distribuée (2010)

On peut déduire que les modèles éducationnels comportant les dimensions couplées du comportement environnemental sont davantage efficaces que ceux ayant une visée de comportement environnemental unique.

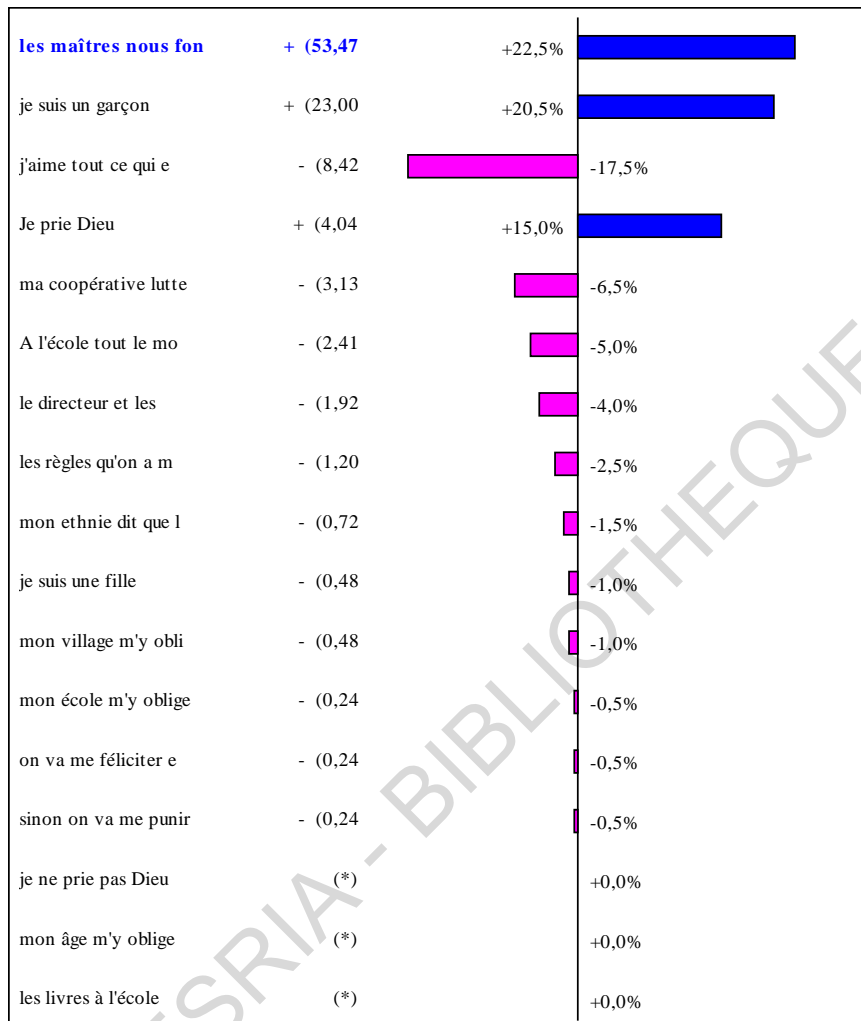
Le modèle éducationnel recommandé par notre étude est celui ayant pour couple de comportement environnemental (*sensibilisation/embellissement*) et le couple (*sensibilisation/résolution de problème*) avec une nette considération pour le couple (*sensibilisation/ embellissement*) par l'élève ivoirien.

Après le diagnostic des variantes de l'extrait (comportement environnemental), de notre modèle d'ERE, nous venons maintenant aux intrants c'est-à-dire aux différentes variables qui devraient pouvoir expliquer le comportement environnemental quel que soit le couple de comportement visé ou adopté.

Pour obtenir les résultats de cette recherche d'intrants, nous entreprenons une approche directe des différents comportements environnementaux, pris isolément.

En analysant le comportement environnemental '*résolution de problème*', on observe que chez l'élève ivoirien, les facteurs '*les maîtres nous font sortir*', '*le sexe*' et la '*religion*' expliquent ce type de comportement. En outre, '*les maîtres nous font sortir*', expliquent davantage ce comportement environnemental chez l'élève ivoirien avec 22,5% du niveau d'apparition de ce facteur.

Tableau 108: Facteurs expliquant le comportement environnemental 'Resolution\_problème'

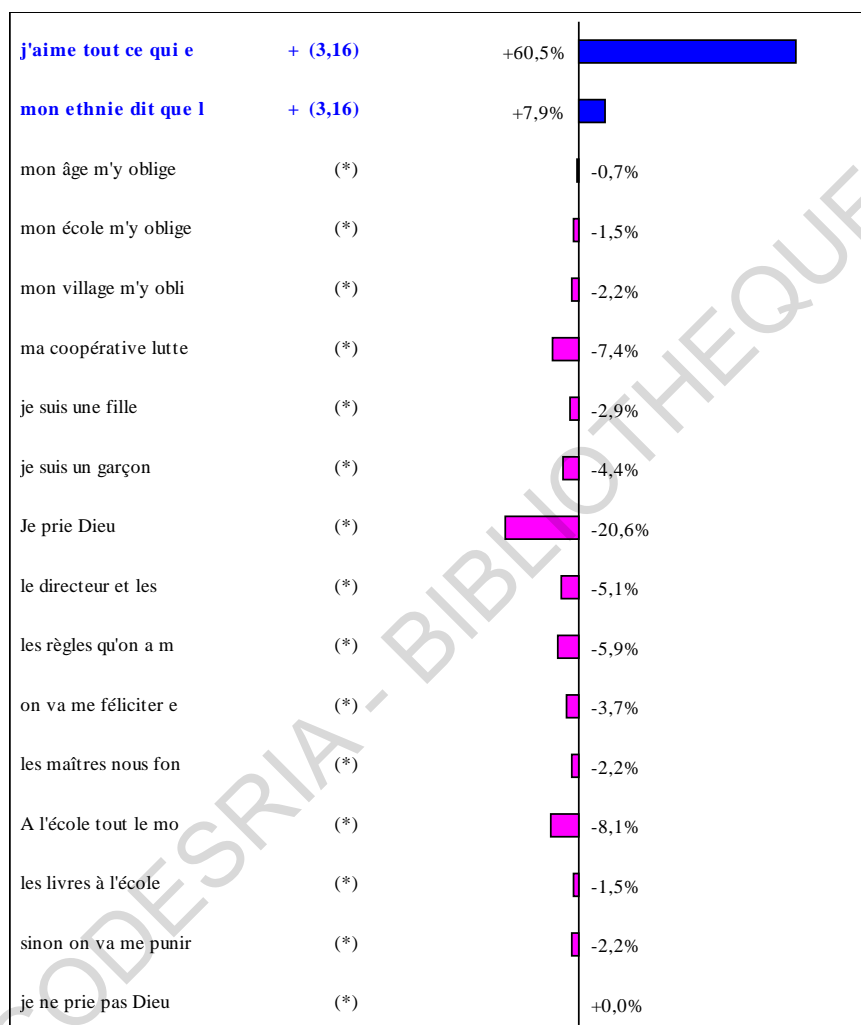


Source : Résultats d'analyse de la grille distribuée (2010)

Par ailleurs, l'analyse s'est penchée sur le comportement environnemental 'sensibilisation'. Du tableau 109, il ressort que le modèle éducationnel d'ERE avec visé sur le comportement environnemental 'sensibilisation' est déterminé par les facteurs 'J'aime tout ce qui est beau', 'Mon ethnisme dit que l'Homme et la Nature sont égaux'. L'action conduite par l'enseignant dans le cadre d'une 'sensibilisation' n'aura un effet positif que si elle met un accent particulier sur le

facteur *'J'aime tout ce qui est beau'* qui affecte 60,5% des proportions d'impacts positifs de l'ensemble des facteurs de ce comportement environnemental.

Tableau 109: Déterminants du comportement environnemental 'sensibilisation' chez l'élève ivoirien



Source : Résultats d'analyse de la grille distribuée (2010)

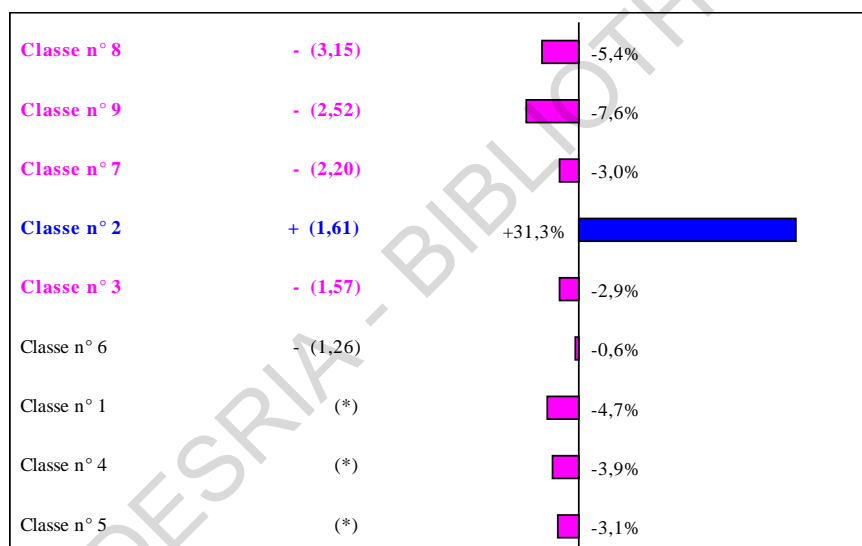
Le modèle éducationnel d'ERE qui met l'accent sur un comportement environnemental *'sensibilisation'* doit obligatoirement et davantage mettre l'accent sur *'J'aime tout ce qui est beau'* de l'élève que sur *'Mon ethnisme dit que*

*L'homme et la Nature sont égaux*'. Cependant ces deux facteurs comptent dans l'atteinte de ce comportement environnemental.

Enfin, notre construction du modèle éducationnel nous conduit à visiter le comportement environnemental '*embellissement*'.

Le tableau 110 permet d'observer que '*J'aime tout ce qui est beau*' est le facteur unique et déterminant du comportement environnemental axé sur l'embellissement. Cette approche oblige l'enseignant à ne pas ignorer le facteur cognitif de l'élève qui lui permet de s'approprier de l'action d'embellir son environnement.

Tableau 110 : Facteurs déterminants le comportement environnemental 'Embellissement' chez l'élève ivoirien



**Source :** Résultats d'analyse de la grille distribuée (2010)

Ce facteur explique ainsi pour 31,3% la réussite de l'application d'un tel modèle d'adoption du comportement environnemental chez l'élève.

Au terme de cet exposé sur le modèle, il nous apparait opportun de faire une synthèse.

Le modèle d'éducation relative à l'environnement qui finalise cette recherche doctorale est avant tout une approche mathématique linéaire qui comprend des intrants et un extrant.

✓ De l'extrant (Output)

L'extrant de ce modèle est le **comportement environnemental de l'élève du primaire**. Ce comportement environnemental peut prendre trois types de variantes : sensibilisation ( $Y_1$ ), embellissement ( $Y_2$ ) et résolution de problème ( $Y_3$ ).

✓ Des intrants (Inputs)

Les inputs que nous présentons par variantes de l'extrant s'expriment suivant les facteurs qui les influencent favorablement.

- Variante ( $Y_1$ ) [sensibilisation]

Intrant ( $X_{11}$ ) : *'J'aime tout ce qui est beau'* (Contribution positive forte)

Intrant ( $X_{12}$ ) : *'Mon ethnie dit que L'homme et la Nature sont égaux'*. (Contribution positive faible)

Intrant ( $X_{13}$ ) : *'Je prie Dieu'* (Contribution négative par absence : contribution latente)

- Variante ( $Y_2$ ) [embellissement]

Intrant ( $X_{21}$ ) : *'J'aime tout ce qui est beau'* (Contribution positive forte)

Intrant ( $X_{22}$ ) : *'Je prie Dieu'* (Contribution négative par absence : contribution latente)

- Variante ( $Y_3$ ) [resolution\_problème]

Intrant ( $X_{31}$ ) : 'les maîtres nous font sortir de l'école' (Contribution positive forte\_premier rang)

Intrant ( $X_{32}$ ) : 'le sexe' (contribution positive forte\_deuxième rang)

Intrant ( $X_{33}$ ) : 'Je prie Dieu' (Contribution positive\_troisième rang)

Intrant ( $X_{34}$ ) : 'J'aime tout ce qui est beau' (Contribution négative par absence : contribution latente).

Au total, le modèle éducationnel d'ERE se présente sous la forme du tableau suivant :

Tableau 111: Tableau de présentation du modèle d'ERE ivoirien à l'école primaire

| Extrant (Y) (Visées de l'enseignant et/ou de l'élève) |                          | Intrants (X) (attributs de l'élève)            |   |                     |                                    |
|---|--------------------------|--|---|---------------------|------------------------------------|
| Comportement environnemental de l'élève               | Variantes                | $X_1$  | $X_2$   | $X_3$               | $X_4$                              |
|   | (Y1) sensibilisation     | <i>J'aime tout ce qui est beau</i>             | <i>Mon ethnie dit que L'homme et la Nature sont égaux</i> | <i>Je prie Dieu</i> |                                    |
|   | (Y2) embellissement      | <i>J'aime tout ce qui est beau</i>             | <i>Je prie Dieu</i>                                       |                     |                                    |
|   | (Y3) resolution_problème | <i>les maîtres nous font sortir de l'école</i> | <i>le sexe</i>  | <i>Je prie Dieu</i> | <i>J'aime tout ce qui est beau</i> |

### Interprétation et Conclusion sur le modèle

Le comportement environnemental de l'élève ivoirien est selon le modèle d'ERE construit, **prédictif**. Ainsi, si un enseignant veut obtenir une variante de comportement environnemental, il faut qu'il agisse ou qu'il considère des facteurs essentiels à la détermination du comportement environnemental de l'élève dont les dispositions doivent obligatoirement tenir compte des aptitudes et attentes des élèves.

Ce modèle prédictif dans le contexte ivoirien montre que le comportement environnemental pouvant être défini dans le cadre du primaire ne comporte que trois variantes. Ces variantes partent de la sensibilisation en passant par l'embellissement, jusqu'à la résolution de problèmes environnementaux. On saisit vite que les comportements environnementaux des élèves ivoiriens ne tiennent pas compte des variantes 'promotion' et 'projet communautaire' qui sont hors de leurs capacités et aptitudes selon les informations reçues dans la série d'enquête. De plus, l'enfant ivoirien n'est pas suffisamment considéré comme responsable. Aussi, les activités qui font davantage appel à la conception ou même à la réflexion profonde n'associent que rarement les enfants. Cette aptitude confine l'enfant ivoirien à demeurer mineur, même souvent à l'âge adulte, il est considéré par certaines régions comme mineur car n'ayant pas encore été initié à certains rites socialisants. Prendre donc sur soi, la responsabilité de promouvoir l'environnement ou même de monter des projets communautaires, ne conviendrait pas socialement en contexte ivoirien à des enfants dont l'âge moyen est de 11 ans (*données d'enquête*). Or c'est ce qui serait idéal pour leur socialisation écologique.

### ***Exposé sur les Intrants***

Des intrants, le modèle d'ERE prédictif conçu, met en exergue trois facteurs intrinsèques de l'élève (*J'aime tout ce qui est beau ; le sexe*), deux autres externes (*Mon ethnies dit que L'homme et la Nature sont égaux ; les maîtres nous font sortir de l'école*) et un dernier lié à la métaphysique (*Je prie Dieu*)

- *Les facteurs intrinsèques à l'élève*

Les facteurs qui proviennent de l'élève, dans une prescription du comportement environnemental, sont indiqués à partir de deux facteurs clés que les données antérieures ont permis d'extérioriser.

○ *J'aime tout ce qui est beau*

La recherche de la précision dans une bonne disposition du paysage est une dimension essentielle à la définition de la beauté chez l'élève. Cette pratique les conduit à mettre en exergue le cognitif dans cette quête de la beauté. Cependant, il importe de rappeler que si cette variable est dite intrinsèque, elle est également issue des dimensions culturelles de l'élève. Alors tout comme la dimension '*Je prie Dieu*', cela relève de ce que la socialisation de départ en Famille a bien pu s'imprégner à l'enfant ; ainsi, l'enfant n'a pas une vision nette de la beauté. Alors, ce sont les enseignements des maîtres, à travers, les manuels qui l'aideraient à construire cette dimension de la beauté. La beauté se construit donc socialement à travers des formations ou une éducation par immersion dans un milieu social donné. Ceci conduit à la transformation des noyaux conceptuels de la vision sur la beauté. Également, il importe de noter que l'enfant, écolier ivoirien confond la beauté à la propreté. Cette attitude, révèle que chez l'écolier ivoirien, l'absence de saleté constitue, avant tout, l'expression de la beauté dans le cadre de l'environnement. Cette dimension doit être perçue par l'enseignant afin de mieux saisir les schèmes à transformer chez l'élève.

Cette variable '*J'aime tout ce qui est beau*' est très déterminante dans les trois variantes du comportement environnemental de l'élève de notre modèle. Ainsi contrairement aux deux premiers cas, d'ERE, où cette variante constitue une variable majeure à contribution positive, la dernière variante (resolution\_problème) expose cette variable comme une variable latente sous



attendue, mais dont l'absence complète, conduit à produire un effet néfaste sur les résultats de cette visée de comportement environnemental.

En outre, le facteur 'sexe' est déterminant dans la définition du comportement environnemental de l'écolier ivoirien. Cette approche fait appel à la question du genre.

○ *Le sexe*

Le facteur sexe est déterminant dans les rapports à l'environnement de l'écolier ivoirien. Ainsi qu'on soit un garçon ou une fille, on a une approche différente de l'environnement. Et cela tire sa source dans les rapports sociaux, culturels que les africains et ivoiriens ont de l'environnement. En effet, dès leur naissance, les jeunes filles sont davantage amenées à être en rapport avec l'environnement que les garçons. Les questions de propreté de la maison, de la cour familiale et parfois même de l'école sont beaucoup imputées aux activités des filles. Les garçons, eux aussi, ont des rapports avec l'environnement mais, moins récurrente que celle des filles. Leurs activités tournent beaucoup plus au balayage du salon de la maison familial, aux coupes de gazons et au planting d'arbre. Aussi, l'enseignant doit, dès le départ, reconnaître les activités qui sont supportable par l'élève (fille ou garçon) avant de se lancer dans une démarche d'ERE. En outre, sur les variantes types de comportement environnemental que comportent notre modèle, seule une variante (Resolution\_problème) tient compte du sexe ; les deux autres variantes n'y font pas cas.

- *Les facteurs externes à l'élève*

Les facteurs externes à l'élève s'expriment clairement dans deux variables, une d'obédience *culturelle* '*Mon ethnique dit que l'Homme et la Nature sont égaux*', et l'autre suivant les dispositions pédagogiques pratiques à l'école.

○ *Mon ethnique dit que l'Homme et la Nature sont égaux*

Cette variable est avant tout culturelle. Elle prend sa source dans les discours sur les savoirs locaux et endogènes que les parents ont imprégnés aux élèves interrogés. En effet, elle fait son apparition dans la variante '*sensibilisation*' du modèle comme variable positive à contribution faible dans cette variante. Ainsi, selon cette modalité, les enfants sont suffisamment informés sur les us et coutumes de leur région d'origine et sur ce qu'est l'environnement et son importance quant à la construction de l'identité humaine. Cette dimension les aide à '*sensibiliser*' leur entourage sur l'adoption d'un comportement environnemental. L'importance des conditions familiales constituent à en point douter une dimension pertinente dans la construction d'une telle intégration.

A cette variable, '*les maîtres nous font sortir de l'école*' constitue l'autre dimension externe à l'élève.

○ *Les maîtres nous font sortir de l'école*

'*Les maîtres nous font sortir de l'école*', constitue selon les enfants, la variable contributive majeure à la résolution d'un problème environnementale par l'élève. Cette approche constitue donc une dimension que l'enseignant doit prendre en compte dans l'atteinte de cette variante du comportement environnemental et de la dimension globale du modèle basé sur la perspective '*resolution\_problème*'. En effet, la connaissance de l'environnement externe de l'élève, son approche et son immersion sont l'une des démarches essentielles dans la construction de la variante du comportement environnemental basée sur

la résolution de problèmes environnementaux. Cela suppose également que les chapitres du manuel consacrés à l'élève soient très explicites sur les problèmes environnementaux qui peuvent se poser au quotidien à l'élève. Ensuite qu'un protocole d'enseignement (ce que nous exposerons dans les chapitres suivant) soit clairement prescrit à l'enseignant afin que la finalité de l'ERE soit identifiée et atteinte.

- *Je prie Dieu*

La variable '*je prie Dieu*' est identifiée dans toutes les variantes du comportement environnemental de notre modèle d'ERE. Ainsi cette variable, s'exprime soit avec des contributions positives, soit avec des contributions latentes dans le modèle. Elle devient en ce moment une variable critique dans la mesure où sa non-prise en compte, engendre des conséquences graves sur la réussite du modèle. Elle s'avère ainsi cruciale dans la mesure où les attentes, les intérêts des enfants tournent autour de leur vision de DIEU et de leur rapport avec cet Etre Suprême, créateur de la nature. Aussi les mesures de sanctions suite à une mauvaise préoccupation de l'environnement proviennent avant tout de la peur que les enfants auraient de Dieu et des sanctions qui pourraient y surgir. Ainsi les sanctions divines et inattendues sont les premières causes selon les élèves ivoiriens qui militent en faveur de leurs comportements environnementaux.

Nous achèverons les discussions sur le modèle prédictif d'ERE en nous attardant sur un segment que constitue *le protocole d'enseignement*.

*Le protocole d'enseignement*

Le protocole d'enseignement est la procédure que doit adopter l'enseignant en vue de mettre en place notre modèle prédictif d'ERE dans sa classe.

Le modèle prédictif d'ERE en classe du primaire est basé sur l'hypothèse que l'ERE est une discipline comme la science, le français ou toute autre discipline à l'école primaire. Par ailleurs, deux types d'ouvrages sont source de dispensation de cette discipline 'ERE'. Le manuel des élèves et le manuel du maître.

✓ Le manuel du maître

Ce manuel présente en **français facile** toutes les dimensions de l'environnement comme exposé par Sauvé (Sauvé & Machabée, 2000). En outre, le manuel de l'enseignant est structuré en trois sections. Chaque section indique en détail une variante du comportement environnemental et toutes les œuvres éducatives qui y sont associées à partir des variantes.

✓ Le manuel de l'élève

Ce manuel se présente également en **français facile** avec des sections qui correspondent également à ceux du manuel du maître. Chaque section est indiquée sous les variantes du comportement environnemental avec des chapitres sur les dimensions de l'environnement de Sauvé (Sauvé & Machabée, 2000).

Contrairement, à ce que l'on a pris l'habitude de voir dans les manuels d'ERE, ce manuel de l'élève est constitué à partir des procédures et variables qui constituent les différentes variantes du comportement environnemental. Ainsi, nous aurons dans le manuel, suivant chaque section (variantes du comportement environnemental), les composantes des variantes suivant différentes thématiques. Par exemple, les chapitres portés sur '*J'aime tout ce qui est beau*'

traiteront de la gestion des espaces clos et ouverts dans l'environnement de l'enfant (écolier) ivoirien.

La figure 20 ci-dessous schématise le modèle prédictif d'ERE au primaire en Côte d'Ivoire.

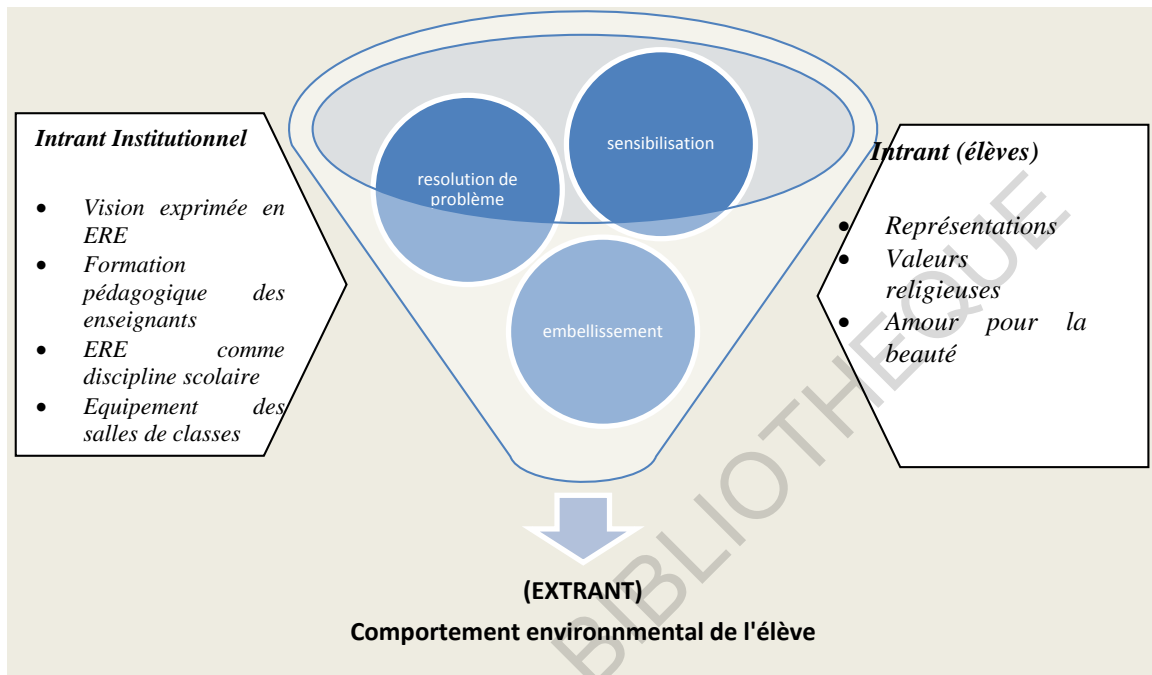


Figure 20 : Modèle prédictif (entonnoir) d'ERE à l'école primaire Ivoirien

#### **IV. Le réalisme structurel du modèle (entonnoir) selon Robbotom, Hart et Passeron**

##### **4.1. Le réalisme social du modèle selon Robbotom et Hart**

Le paradigme socioconstructiviste de Robbotom et Hart (1993) contribue à saisir le rapport société (culture) et la morphologie des attitudes adoptées par les individus avec leur environnement. Ils indiquent dans cet argumentaire que le

lien avec l'environnement est basé sur du construit. A ce titre, il émane du socioculturel.

Le **modèle entonnoir** issu de cette recherche présente un plateau social sur lequel, il est bâti. En effet, les *variables intrants* que sont le sexe, la religion et la culture du beau obéissent toutes à un ancrage communautaire de la société ivoirienne. Les élèves impriment ainsi leur volonté de pratique environnementale tout en obéissant à une directive sociale. Même si les références à la beauté ont parfois un appui psychologique, elles indiquent que les enfants peuvent néanmoins, développer leur propre vision de la beauté. Cette subjectivité les met dans la plupart des cas à l'abri des influences sociales, mais qui dans la grande majorité, agit sur leurs décisions. Elle renforce alors les conclusions de Hart et Robbotom (1993) sur la nécessité que tout modèle sur le comportement environnemental et en ERE doit impérativement, extraire son essence de la société sur laquelle, il repose ; dans notre cas de figure, sur la société ivoirienne où les us et coutumes obéissent à des rites initiatiques auxquels doivent se conformer les plus jeunes sous la surveillance des plus âgés. Le développement du modèle entonnoir conduit donc à la confirmation d'un apport essentiel au développement et à la compréhension des rapports sociaux que les jeunes élèves du primaire ont de et avec leur environnement. Le réalisme social ivoirien conforte ce modèle au regard des variables qui l'expliquent et du discours socioconstructiviste de Hart et Robbotom (1993).

#### ***4.2. Le réalisme épistémique du modèle entonnoir selon Passeron***

L'enjeu épistémique de cette production était de concilier par le biais du **modèle entonnoir**, les modèles purs (sciences de la Nature) et les modèles à déictiques (Sciences sociales) (Passeron, 2000). Par l'objet qu'il se propose de structurer à

savoir le comportement environnemental de l'élève, le modèle entonnoir issu de notre modélisation clarifie la rencontre entre les sciences dites pures des Sciences de la Nature et les sciences sociales. Sauvé (2000) appelle cela, l'écosophie ou la philosophie de l'harmonisation des rapports de l'Homme à sa Nature. La science Durkheimienne d'obédience causale rencontre donc, dans ce modèle entonnoir, les visions et méthodes weberiennes qui cherchent à mettre à jour des types idéaux de rapports c'est-à-dire des configurations de réponses (variables) intercorrélées. Ce sont alors des variables vivantes (religion, beauté) croisée à des variables mortes (sexe) qui sont ici mis en exergue. La science Durkheimienne se relevant de variable mortes, tandis que celle weberienne met à avant les variables vivantes. Le **modèle entonnoir**, concilie dans son développement, le modèle pur des Sciences de la Nature (Durkheimienne) et le modèle à déictiques (weberienne). Il ressoud ainsi cette dichotomie épistémologique que relève Passeron (2000) entre les sciences de l'environnement dites naturelles et les sciences sociales.

## Conclusion partielle

---

Nous notons, en résumé, qu'une organisation inadaptée du système scolaire selon Mintzberg est à l'origine de l'absence d'institutionnalisation de l'ERE à l'école ivoirienne. Confrontée à la théorie de Hart et Robbotom, l'on constate que cela est la résultante d'une vision latente de l'ERE qu'ont les administrateurs de l'école primaire en Côte d'Ivoire. Par ailleurs, les théories de Sauvé expliquent la distorsion observée au niveau de la logique interne des représentations et des pratiques qui ont cours à l'école primaire. Ensuite, elles participent à mettre en exergue **l'importance de la dimension spirituelle dans l'adoption du comportement environnemental de l'élève**. Hart et Robbotom indique qu'en ignorant cette dimension, la socialisation écologique, qui pérennise le comportement environnemental, imprégnée du paradigme socio-constructiviste, de l'élève ivoirien s'en trouvera affaiblie. C'est la raison qui a finalement milité en la construction du modèle éducationnel prédictif d'ERE à l'école primaire comme indiqué au dernier chapitre de cette partie de la thèse.



## **CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS**

---

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

La conclusion d'une thèse marque la fin d'un parcours et le début d'un autre, car les réponses aux questions de recherche initiales ouvrent, à leur tour, la porte à d'autres questionnements.

Dans les chapitres précédents, nous avons exposé et discuté les éléments de réponse que l'analyse des données nous a permis d'apporter à nos questions de recherche. En conclusion, nous souhaitons partager nos réflexions sur ce que nous pensons être les apports, les limites et les prolongements possibles de cette recherche.

L'étude de *'l'Education Relative à l'Environnement à l'école primaire en Côte d'Ivoire: diagnostics et enjeux d'une pérennisation'* nous paraissait, de prime abord, un sujet relativement facile à circonscrire. Par ailleurs, notre affinité avec les approches sociocritique (*socioconstructiviste*) (intérêt pour le processus à travers lequel les acteurs construisent la connaissance, et pour l'analyse critique et la transformation des réalités sociales) et interprétative (intérêt pour le sens que les acteurs concernés donnent au phénomène étudié et pour l'instauration d'un dialogue visant à faire émerger leur vision des choses) nous a amené à faire le choix, d'entrée de jeu, de prendre nos distances à l'égard des recherches évaluatives classiques et des mesures d'impact qui y sont associées.

### ***Les apports de cette thèse***

Il n'est pas facile de qualifier les apports d'une thèse puisque, à l'issue de sa production, on est plus habité par ses limites que par sa possible contribution. La conscience aiguë du travail qui reste à faire dans le champ a à peine effleuré de prime sur la satisfaction à l'égard de la modeste moisson. Ces apports ne

peuvent être dégagés qu'au prix d'un effort de mise en relation des résultats de la thèse avec ceux d'autres études – ce qui a été fait, pour une bonne part, dans les chapitres précédents – et d'un retour réflexif sur la démarche de recherche adoptée.

Afin de mettre en relief la « valeur ajoutée » de cette thèse, nous avons décidé de passer en revue ses principaux apports au regard de chacun des termes de notre questionnement initial – ERE, diagnostic, pérennisation, enseignement primaire ivoirien –, avant d'aborder, de manière plus générale, ses apports sur les plans théorique et méthodologique.

#### *A propos de l' « ERE »*

Le conformisme pédagogique dans les écoles ivoiriennes rend impraticable l'ERE. La vision actuelle de l'école ivoirienne est, par ailleurs, inadaptée à la mise en œuvre de l'ERE.

#### *A propos du « diagnostic »*

Le diagnostic de l'ERE à l'école a réalisé l'analyse des documents officiels en Côte d'Ivoire ayant trait à l'environnement et à l'éducation. De cette analyse, il est ressorti que ces documents ont des chapitres qui abordent des questions d'ERE. Dans la pratique, les acteurs ressentent un désarroi ponctué d'un sentiment d'abandon par un système scolaire désorganisé qui ne prend pas en compte véritablement leurs aspirations sur l'environnement. C'est donc une gymnastique pédagogique difficile pour les enseignants qui ne sont pas préparés à cette pratique.

#### *A propos de la « pérennisation »*

L'ERE, tel que pratiqué dans les écoles primaires ne peut conduire à institutionnalisation, voire une pérennisation.

#### *Sur le plan théorique*

Une perspective théorique a été développée par l'étude en vue de donner une vision claire de la pratique de l'ERE à l'école primaire en Côte d'Ivoire. Baptisé le 'modèle théorique (entonnoir/ prédictif) de l'ERE, il s'assure que les valeurs traditionnelles africaines et spirituelles des élèves sont explicitement intégrées à l'ERE. Il éclaire sur la nécessité de rendre autonome la discipline ERE. Ceci participe ainsi à la résolution des conflits suivants : vision inadaptée, confusion entre ERE et ERS et insuffisance d'ancrage. En outre, il s'est avéré que toutes les hypothèses de cette étude ont été vérifiées.

#### *Sur le plan méthodologique*

Dans cette perspective méthodologique, nous avons décidé de travailler sur une approche qui intègre le qualitatif et le quantitatif. Cette approche nous a permis de faire ressortir les dimensions auxquelles notre problème s'attaquait. Ainsi, notre étude a permis de résoudre les problèmes auxquels Berthelot (2007) dans les conclusions de sa thèse au Sénégal, a affirmé, ne s'être pas attaqué : celui des représentations de l'action et des observations en classe. Notre thèse a su concilier l'observation du milieu et pratique comportementale. Cependant, une réserve subsiste : celui de n'avoir pas observé la dynamique des représentations sociales des acteurs avant et après l'application du projet d'ERE. En effet, en nous basant seulement sur le fait que l'école ait participé à un projet d'ERE, nous n'avons seulement qu'une étude comparative des représentations entre des acteurs ayant participé à des projets d'ERE et d'autres qui n'en ont pas participé,

qui puissent être menés. Cette limite se justifie, entre autre, par notre absence lors de la conception de ces projets d'ERE et donc ne pouvant pas influencé sur leur finalité. C'est donc le principe de participation ou non qui a été respecté dans notre condition.

### ***Recommandations***

A la lumière des propositions, vu l'insuffisance de l'éducation environnementale et les enjeux qui lui sont liés, nos recommandations au terme de cette étude vont à l'endroit des institutions, des enseignants, des élèves et de la communauté (Parents d'élèves, Religieux). Il s'agit :

Au niveau institutionnel, de :

- ✓ sensibiliser les décideurs et appliquer les réglementations relatives à l'environnement ;
- ✓ adapter le contenu des manuels scolaires aux questions environnementales;
- ✓ approfondir les notions sur l'environnement pendant la formation des formateurs ;
- ✓ faire de l'éducation environnementale une discipline autonome;
- ✓ assurer l'évaluation et le suivi des actions en faveur de l'environnement ;
- ✓ faire une large diffusion des mérites afin de servir d'exemples aux autres écoles ;
- ✓ poursuivre les recherches sur les problèmes de l'environnement.

Au niveau des enseignants, il est utile de :

- ✓ sensibiliser les enseignants sur les dangers liés à l'environnement et le respect de la chose publique ;
- ✓ former les enseignants par des prospectus et panneaux publicitaires sur les problèmes de l'environnement ;
- ✓ accentuer les activités pratiques et permettre aux élèves de mieux connaître leur milieu ;
- ✓ accroître le temps de formation sur les questions environnementales ;
- ✓ S'impliquer davantage dans la gestion des questions environnementales.

Au niveau des élèves, il faudra :

- ✓ sensibiliser les élèves sur les dangers liés à l'environnement et le respect de la chose publique ;
- ✓ partager les expériences en matière de protection de l'environnement ;
- ✓ faire des sorties pour permettre aux élèves de prendre contact avec l'environnement et créer des jardins dans les écoles pour l'embellissement du cadre de travail ;
- ✓ sensibiliser les pairs à la gestion de l'environnement ;

Au niveau de la communauté (Parents d'élèves et chefs religieux...), il s'agira de :

- ✓ sensibiliser les populations sur les dangers liés à l'environnement et favoriser le respect de la chose publique ;
- ✓ former les populations par la distribution de prospectus sur les problèmes de l'environnement et éditer des panneaux publicitaires.
- ✓ impliquer davantage les chefs religieux dans l'éducation environnementale ;

- ✓ concevoir des projets communautaires d'éducation environnementale qui impliquent les enfants ;
- ✓ étendre le projet d'éducation environnementale à d'autres communes ;
- ✓ susciter l'appui des ONG pour mener ces actions ;
- ✓ réaliser des émissions télévisées pour enfant et adulte.

Au final, nous recommandons vivement que les travaux exposés dans la quatrième partie de cette thèse sur le Modèle Entonnoir (prédictif) soient amplifiés en vue de donner une résonance adéquate de l'ERE à l'école primaire en Côte d'Ivoire.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Aboua, G. (2005). *L'éducation au service de l'environnement, le socle du développement durable en Afrique*. Consulté le Juin 18, 2010, sur Site de la Francophonie-durable: <http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a2-aboua.pdf>
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Agnissan, A. (2005). Dynamique des systèmes agraires et conservation des forêts sacrées. *Revue Africaine d'Anthropologie, N'yansa Pô(3)*, pp. 116-134.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- ANDE. (2002). *Profil environnemental de la ville de Taabo*. Abidjan: ANDE.
- Andrew, J., & Robottom, I. (2001). Science and ethics: Some Issues for Education. *Science education, 85(6)*, pp. 269-280.
- Ashley, M. (2000). Science: An unreliable friend to environmental education? *Environmental Education Research, 6(3)*, pp. 156-170.
- Bader, B. (1998). Une vision socialisée des sciences au service d'une éducation relative à l'environnement socioconstructiviste. *Canadian Journal of Environmental Education, 3*, pp. 156-170.
- Bader, B. (1998). Une vision socialisée des sciences au service d'une éducation relative à l'environnement socioconstructiviste. *Canadian Journal of Environmental Education, 3*, pp. 156-170.
- Baêta Neves, L. F. (1991). *Théorie des pratiques socio-culturelles*. Projet dans le cadre de la Maîtrise en Psychologie de l'UERJ, Rio de Janeiro.
- Banks, J. (1973). *Teaching Strategies for the Social Studies-Inquiry, Valuing and Decision Making*. Reading (MA): Addison-Wesley Publishing Company.



- Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology : Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford: Stanford University Press.
- Batchily Bâ, M. (1999). La recherche en education environnementale: Interrogations au Sahel. *Education relative à l'environnement: Regards, recherches, reflexion*, I(3), 149-154.
- Bernstein, B. (1975). *Langages et classes sociales*. Paris: de Minuit.
- Berthelot, M. (2007). *Etude de la contribution du programme formation-information pour l'environnement à la perennisation de l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement primaire senegalais*. Laval: Université Laval.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1992). *École et sociétés*. Ottawa: Éditions Agence d'Arc.
- BIT. (1987). *Glossaire de la formation professionnelle : Termes d'usage courant*. Genève: BIT.
- BIT. (2001). *Plan National de Développement du secteur Éducation / Formation (PNDEF) - 1998-2010 Côte d'Ivoire*. Consulté le Juin 18, 2010, sur [http://www.ilo.org/public/french/employment/skills/hrdr/topic\\_n/t3\\_cot.htm](http://www.ilo.org/public/french/employment/skills/hrdr/topic_n/t3_cot.htm)  
[http://www.ilo.org/public/french/employment/skills/hrdr/topic\\_n/t3\\_cot.htm](http://www.ilo.org/public/french/employment/skills/hrdr/topic_n/t3_cot.htm)
- Bnetd. (1999). *Bilan Diagnostic de la Politique Forestière Ivoirienne et Propositions de Nouvelles Orientations*. Abidjan: Bnetd.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la Sociologie*. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. (1987, Novembre). Variations et invariants- Elements pour une histoire structurale de champ des grandes écoles. *Actes de la recherche en sciences sociales*(70), 3-30.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles: De Boeck.
- Brugilles, C., & Cromer, S. (2005). *Analyser les representations du masculin et du feminin dans les manuels scolaires*. Paris: Ed. CEPED.

- Campeau, R., Sirois, M., Rheault, E., & Dufort, N. (1993). *Individu et société: Introduction à la sociologie*. Gaëtan Morin Editeur.
- Cepici. (1998). *Code de l'eau*. Abidjan: Cabinet du Premier Ministre.
- Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement*. Montréal: Université de Québec à Montréal.
- Cohen, P. (1995). *The content of the character: Association for supervision of curriculum Development*. Curriculum Development.
- Confemen. (2001). *Stratégie pour une refondation réussie des systèmes éducatifs*. Dakar: Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage.
- Côté, P., & Picard, M. (2003). Représentations de l'environnement et de l'agir dans l'environnement chez des élèves du primaire des îles-de-la-madeleine. *Vertigo-La revue en Sciences de l'environnement*, 4(2).
- Cottureau, D. (2000). Évaluer la mise en forme du lien éco-logique. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 1, pp. 173-181.
- Cox, D., & Stapp, W. B. (1979). *Environmental Education Activities Manual*. Michigan, USA: Farmington Hills.
- Dégée, J.-L. (2003). Qu'est-ce que l'éducation populaire ? *Rencontres internationales de l'éducation populaire*. RIEPOP.
- Dehan, B., & Oberlinkels, J. (1984). *École et milieu de vie, partenaire éducatif - Une pédagogie de projet interdisciplinaire*. CIRADEM-Québec: Centre interdisciplinaire de recherches et d'applications pour le développement d'une éducation en milieu de vie .
- Delagrangé, G. (2004). *Comment protéger l'enfant?: Protection, éducation, répression*. Paris: Karthala.
- Deléage, J.-P., & Souchon, C. (1993). *L'éducation pour l'environnement et son insertion dans l'enseignement secondaire l'éducation (IPE) , UNESCO*. Paris: Institut international de planification de l'Unesco.

- Djane, K. A. (2007). *La problématique de l'éducation à l'environnement au sein des projets de développement apicole du Programme FEM/PNUD de Microfinancement: le cas des localités de Dimbokro et de Bouaflé*. Abidjan: Université de Cocody.
- Djane, K. A., Konaté, A., & Kouassi, F. C. (2010). *Education environnementale à l'école primaire et adoption du comportement environnementale par l'élève*. Mali: ROCARE.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-cioldi. (1992). *Représentations sociales et analyse de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Doucoure, Koffi, & al. (2002). *Plan national de Gestion des déchets sanitaires, Projet de développement des services de santé intégrés (PDSSI)*. Abidjan: PNUE.
- DPN. (2001). *Programme Cadre de Gestion des Aires Protégées PCGAP. Présentation du Programme*. Abidjan.
- DREE. (2004). *La gestion des déchets en Côte d'Ivoire*. Consulté le 2010, sur Mission Economiques, Fiches de Synthèse: <http://www.dree.org/documents/15/76106.pdf>
- Duchesne, V. (2002). Des lieux sacrés aux sites classés. Evolution du contrôle des ressources naturelles dans le Sud-Est ivoirien. *Patrimonialiser la nature tropicale. Dynamiques locales, enjeux internationaux* (pp. 419-438). Paris: Cormier-Salem M.-C., D. Juhé-Beaulaton, J. Boutrais, B. Roussel (Eds), IRD, collection "Colloques et séminaires".
- Dufour, V. (2006). L'enfant intellectuellement « surdoué » : une faille dans la construction générationnelle ? *Filigrane : écoutes psychothérapeutiques*, 68-80.
- Dunlap, R. E., & Catton, W. R. (1979). Environmental Sociology. *Annual Review of Sociology*, 5(2), pp. 43-73.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. (1973, Éd.) Paris: PUF.
- El Hattab, A. (2006, Octobre 14). *Biodiversité et éducation environnementale*. Récupéré sur Entretien, Science et Ethique: [http://www.science-ethique.org/site\\_ES/programme.php?internum=627&PHPSESSID=166f2950aef3a6212d1010f1c4ab4695](http://www.science-ethique.org/site_ES/programme.php?internum=627&PHPSESSID=166f2950aef3a6212d1010f1c4ab4695)

- Ellenbogen, A. (2004). *Ecole primaire et citoyenne en Côte d'Ivoire (1960-2003)*. Paris: L'Harmattan.
- Emmons, K. M. (1997). Perspective on environmental action : reflexion and revision through practical experience. *The Journal of Environmental Education*, XXIX(1), pp. 34-44.
- Erny, P. (1990). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*. Paris: L'Harmattan.
- Essane, S. (1997). Leadership et Gestion. *9ème Conférence générale de l'AUA, Lusaka, Zambie* (pp. 1-25). Lusaka: Association des Universités Africaines (AUA).
- Euronet. (2009). *Animaux des aires protégées*. Consulté le Juin 18, 2010, sur MAEP: <http://www.panimal.org/index2.fr.php?p=aires>
- Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). Quelles approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *16è Conférence Internationale de Management Stratégique du 6-7 Juin 2007*. Montréal.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J. Abric, *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-58). Paris: Presses Universitaires de France.
- Forquin, J.-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, XXV, p. 211-232.
- Fourquin, J. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: Editions universitaires/De Boeck.
- Garcia, C., Pascal, J.-P., & Kushalappa, C. (2006). Les forêts sacrées du Kadagu en Inde : écologie et religion. Bois et Forêts des Tropiques. *Bois et Forêts des Tropiques*, 2, 5-13.
- Garnier, C., & Sauvé, L. (1999). *Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche* (Vol. 1). Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions.

- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (éd. 4ème Edition). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gough, N. (1997). Weather(TM) Incorporated: Environmental Education, Postmodern Identities, and technocultural Constructions of Nature. *Canadian Journal of Environmental Education*, 2, pp. 145-162.
- Gough, S. (2002). Increasing the Value of the environment: A "Real Options" Metaphor for learning. *Environmental Education Research*, 8(1), pp. 61-72.
- Grawitz, M. (2001). *Les methodes des sciences sociales* (éd. 11ème édition). Paris: Dalloz.
- Grawitz, M. (2004). *Lexique des Sciences Sociales* (éd. 8ème édition). Paris: Dalloz.
- Greenpeace. (2006, Janvier 15). *Dechets toxiques à Abidjan: greenpeace fait le point*. Consulté le Septembre 13, 2006, sur Site Web Greenpeace: <http://www.greenpeace.org/france/news/12-septembre-2006-dechets-tox>
- Gudgion, T. J., & Thomas, M. P. (1991). Changing Environmentally Relevant Behaviour. *Environmental Education and Information*, 10(2), pp. 101-12.
- Hajtaieb El Aoud, N. (2008). Socialisation écologique des enfants et préoccupation pour l'environnement: Une étude exploratoire. *7th International congress marketing trends* (pp. 1-33). Venice: ESCP-EAP.
- Halle, B., & Bruzon, V. (2006). *Profil Environnemental de la Côte d'Ivoire*. AGRIFOR Consult/Commission Européene.
- Hanna, G. (1995). Wilderness-related environmental outcomes of adventure and ecology education programming. *The Journal of Environmental Education*, 27(1), pp. 21-32.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Itahca, N Y: Cornell University Press.
- Hart, P. (2000). How policy Research in Environmental Education has informed Curriculum Development in Science Education à l'enseignement . *présenté dans le cadre Relations between Science Education and Environmental (Science) Education*. . Canada: A NARST Symposium, .

- Hill, R. (2005). *Seedtime and Harvest. Christian Mission and Colonial Might in Côte d'Ivoire (1895 - 1920), with particular reference to the ministry of William Wadé Harris*. Nürnberg: Inaugural-Dissertation in der Theologischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,.
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis , or, Dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17, pp. 10-16.
- Hubert, R. (1970). *Traité de pédagogie generale* (éd. 7è éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Hungerford, H., & Volk, T. (1990). Changing learner behaviour through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), pp. 8-21.
- Hwang, Y., Kim, S., & Jeng, J. (2000). Examining the causal relationships among selected antecedents of responsible environmental behaviour. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), pp. 19-24.
- Ibo, G. J. (1997). Perceptions et pratiques environnementales en milieu traditionnel africain (l'exemple des sociétés ivoiriennes anciennes). *Africaines*, 4, pp. 20-31.
- Initiative, T. C. (2002). *The communication initiative*. Consulté le Juin 19, 2010, sur Site web de The Communication Initiative: <http://www.comminit.com/ctheories/sld-2920.html>
- Janne, H. (1968). *Le système social*. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles.
- Janse van Rensburg, E. (1994). Social Transformation in Response to the Environmental Crisis– The Role of Education and Research. *Australian Journal of Environmental Education*(10), pp. 1-20.
- Janse van Rensburg, E. (1995). *Environmental Education and Research in Southern Africa– A Landscape of Shifting Priorities*. Afrique du Sud: Université de Rhodes.
- Jensen, B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, III(2), pp. 163- 177.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), pp. 14-26.
- Jolibert, B. (1989). *L'éducation contemporaine, source théoriques et problèmes*. Klincksieck.
- Juhé-Baulaton, D., & Roussel, B. (2002). Les sites religieux vodun : des patrimoines en permanente évolution. (D. J.-B. Cormier-Salem M.-C., Éd.) *Patrimonialiser la nature tropicale. Dynamiques locales, enjeux internationaux.*, 415-438.
- Kant, E. (1790). *Critique de la faculté de juger*. Paris: Flammarion.
- Karwera, V. (2007). *L'éducation relative à l'environnement dans une communauté appauvrie : Stratégies d'intervention éducative dans une perspective de développement durable*. Chicoutimi: Université de Québec à Chicoutimi.
- Kerlan, A. (1998). *La Science n'éduquera pas: Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Wien: Lang.
- Kokou, K., & Sokpon, N. (2006). Les forêts sacrées du couloir du Dahomey. *Bois et Forêts des Tropiques*, 2, 15-23.
- Kollmus, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour? *Environmental Education Research*, VIII(3), pp. 239-260.
- Koné, H., & Sy, J. H. (1995). *La communication pour le développement durable en Afrique*. Abidjan: PUCI.
- Kouame, K. J. (2009). Regards sur les manuels de français en usage dans les lycées en Côte d'Ivoire. (Educi, Codesria, & Sida, Éd.) *Revue Africaine de Recherche en Education*, 1, pp. 62-68.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, R. (1990). Barriers to Efficient Monitoring of Science, Technology and Innovation Through Public Policy. *Journal of Science and Public Policy*, 16(6), pp. 345-352.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- l'environnement, M. d. (1996). *Code de l'environnement*. Abidjan.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- Maher, M. (1986). Environmental Education, What we fighting for? *Geographical Education*, 5(2), pp. 21-25.
- Marcote, V., & Alvarez, S. (2006, décembre). Fondement et étude d'une stratégie méthodologique visant une éducation orientée vers la durabilité. *VertigO-La revue en sciences de l'environnement*, 7(3).
- Mayer, M. (1997). *Les contextes écologiques d'incidence de mauvais traitements à l'égard des enfants dans la région de Montréal*. Montréal: Université de Québec à Montréal.
- Mc Cormack Brown, K. (1999). *Theory of reasoned action / Theory of planned behavior*. Consulté le Juin 18, 2010, sur Site de l'University of South Florida Health: <http://health.usf.edu/>
- McGuire, W. J. (1989). Théoretical foundations of campaigns. Dans E. R. Ronald, & C. Atkins, *Public communication campaigns*. Newbury Park: Sage publications.
- MECV. (2002). *Stratégie et Programme National de gestion durable des déchets urbains*. Abidjan: Ministère de l'Environnement et du cadre de vie.
- MEF. (2003). *Gestion intégrée des ressources en eau en Côte d'Ivoire, Bilan et perspectives*. Abidjan: Ministère des Eaux et Forêts.
- MEN. (2000). *Français*. Abidjan: NEI; Ministère de l'Education Nationale.
- MEN. (2000). *Français*. Abidjan: NEI; Ministère de l'Education Nationale.
- MEN. (2002). *Histoire-Géographie*. Abidjan: CEDA.
- MEN. (2002). *Sciences et Technologie*. Abidjan: Edition Eburnie.
- MEN. (2008). *Projet pilote de salubrité à l'école*. Abidjan: Ministère de l'Education Nationale-Côte d'Ivoire.
- MET. (1994). *Livre Blanc de l'Environnement de Côte d'Ivoire, T1*. Abidjan: Ministère de l'Environnement et du Tourisme.



- MET. (1995). *Plan National d'Action pour l'Environnement (PNAE – CI). Tome II : Plan d'Action Environnemental de la Côte d'Ivoire : 1996-2010*. Abidjan: Ministère de l'Environnement et du Tourisme (MET).
- Miles Matthew, B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (éd. 2e édition). Bruxelles: De Boeck Université.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (éd. 2è Edition). Bruxelles: De Boeck Université.
- Minier, P., & Gauthier, D. (2006). Représentations des activités d'enseignement-apprentissage en sciences et liens avec les stratégies pédagogiques déployées par des enseignants du primaire. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 3(1).
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des structures*. Paris: Editions d'Organisation.
- Mody, B. (1991). *Designing Messages for development communication: an audience participation based approach*. London: Sage publications.
- Morvan, D., & Gérardin, F. (1995). *Dictionnaire Mini Robert de la Langue Française et Noms Propres*. Montréal: Canada.
- Moscovici, S. (1976). *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1989). "Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Mucchielli, A. (1998). *Approche systémique et communicationnelle des organisations*. Paris: Armand colin.
- Musaferi, J.-P. (1998). *L'action environnementale dans la communauté. Les facteurs psychopédagogiques et culturels qui la motivent*. Laval: Université Laval.
- Nwosu, I. U. (1993). Communication et promotion de l'environnement en Afrique. (ACCE, Éd.) *Media and Environment in Africa*, pp. 11-21.
- Nwuneli, O., & Opubor, A. (1988). *Communication and Human needs in Africa*. New-York: Blind Beggar Press.

- Obeng-Qualdoo, I. (1986). A proposal for new communication research methodologies in Africa. *Africa Media Review*, 1(1).
- Orellana, I. (2002). *La communauté de d'apprentissage en Education Relative à l'Environnement: Signification, dynamique, Enjeux*. Université de Quebec à Montréal: Thèse de Doctorat en education.
- Orellana, I., & Fauteux, S. (2000). L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire. Dans B. Jarnet, L. Jickling, L. Sauvé, A. Wals, & P. Clarkin, *A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world ? Proceedings of an on-line colloquium held on October 19th-30 1998* (pp. 2-24). Uqam.
- Ouattara, K., N'dede, B. F., & Aya, A. (2010). *La Formation Par Compétences dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : réalités et défis*. Mali: ROCARE.
- Papadimitriou, V. (2001). Science and environmental education: Can they really be integrated? . *IOSTE Symposium in southern Europe: Science and technology education- preparing future citizens*. Paralimni, Cyprus.
- Passeron, J.-C. (2006) *Le raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l'argumentaion*. Paris: Albin Michel.
- Pereira de Sá, C. (1994). Sur les representations sociales, pratiques sociaux culturelles et comportements. *Textes sur les Représentations Sociales, III(1)*, pp. 1-7.
- Perrenoud, P. (1988). A propos de socialisation et sens commun. Dans G. Vincent. ed.
- PFIE-CILSS. (1999). l'Education Environnementale la planète en partage au Sahel. *FORUM INTERNATIONAL AU SAHEL SUR L'EDUCATION ENVIRONNEMENTALE*. Nouakchott.
- Picard, M. (1995). *Étude des représentations sociales de l'environnement chez des enseignants du primaire*. Mémoire de maîtrise en éducation (M.A.): Université du Québec à Rimouski.
- Prochaska, J., & DiClemente, C. (1982). Transtheoretical therapy toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 19(3), pp. 276-287.

- Prochaska, J., DiClemente, C., & Norcross, J. (1992). In search of how people change : Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47(9), pp. 1102-1114.
- Pruneau, D. (1997). Le sens du lieu : un concept prometteur en éducation relative à l'environnement. *Vie pédagogique*(105), pp. 8-9.
- Pruneau, D., Chouinard, O., & Gravel, H. (1998-1999). Le chaînon manquant : la compréhension de la relation personne-groupe social-environnement. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, pp. 209-215.
- Pruneau, D., Doyon, A., Langis, J., Vasseur, L., & Martin, G. (2006). L'adoption de comportements environnementaux: motivations, barrières et facteurs facilitants. *Applied Environmental Education and Communication*, 5(1).
- PUND. (2009). *Document stratégique de réduction de la pauvreté*.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (éd. 2<sup>e</sup> édition). Paris: Dunod.
- Ramsey, J., & al. (1981). The effects of environmental action and environmental case study instruction on the overt environmental behaviour of eight-grade students. *The Journal of Environmental Education*, 13(1), pp. 24-30.
- Réhault, S. (2009). Réalisme esthétique, éthique et environnement. *KLESIS – REVUE PHILOSOPHIQUE*, pp. 123-146.
- Robottom, I., & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education – Engaging the Debate*. Geelong (Australie): Deakin University Press.
- Robottom, I. (1984). Why not educate for environment? *Australian Journal of Environmental Education*, 1(1), pp. 11-13.
- Robottom, I. (1987). Contestation and consensus in environmental education. *Curriculum perspectives*, 7(1), pp. 77-95.
- Robottom, I. (1989). Social critique or social control : Some problems for evaluation in environmental education. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(5), pp. 435-443.

- Robottom, I. (2003). Communautés, enjeux environnementaux et recherche en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 4, pp. 77-95.
- Robottom, I. (1983). Science: A limited vehicle for environmental education. *Australian Science Teachers' Journal*, 29, pp. 27-31.
- Sall, M. (2007). *Cours de Methodologie de recherche en Sciences Sociales*. Ecole d'été Francophone de Cotonou (Benin), IPDSR (Université Cheikh Anta Diop de Dakar). Cotonou: Afrobarometer.
- Sammel, A. (2000). Curricula, paradigms and problems: Environmental Education and the New Ontario Science Ontario Science Curriculum. *Présenté dans le cadre Relations between Science Education and Environmental (Science) Education. A NARST Symposium*. Ontario: March 27, 2001.
- Sane, Y. (2002). La gestion des déchets à Abidjan : un problème récurrent et apparemment sans solution. *African Journal of Environmental Assessment and Management*, 13-22.
- Santoire, M. (1999). *Etude descriptive de la recherche francophone en éducation relative à l'environnement au Québec et dans l'est du Canada*. Montréal: Université de Québec à Montréal.
- Sartre, J. (1938). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris: Éditions Hermann.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : Origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), pp. 169-187.
- Sauvé, L. (1998-1999). Un patrimoine de recherche en construction. *Education relative à l'environnement, Regards Recherches Réflexion*, I, pp. 13-40.
- Sauvé, L. (2005). Repères pour recherche en éducation relative à l'environnement. Dans L. Sauvé, I. Orellana, & E. Van Steenberghe, *Education et environnement: un croisement de savoirs* (pp. 27-47). Montréal: Association francophone pour le savoir-ACFAS, cahiers scientifiques.

- Sauvé, L., & Coll. (1998). *L'ERE à l'école secondaire quebecoise*. UQAM: Rapport de recherche au CIRADE.
- Sauvé, L., & Machabée, L. (2000). La représentation : point focal de l'apprentissage. *Education relative à l'environnement: regards, recherches, reflexion, II*, pp. 183-194.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal: Les Éditions logiques.
- Schiffman, L. G., & Kanuk, L. L. (1978). *Consumer Behavior*. London: Prentice-Hall International Inc.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- SECA-BRL, BDPA, & RCT. (2004). *Livre blanc du littoral de Côte d'Ivoire*. Abidjan: Ministère des Affaires Etrangères Français.
- Sedlack, R., & Stanley, J. (1992). *Social research : Theory and methods*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Spork, H. (1992). Environmental Education: A Mismatch between Theory and Praticce. *Austrialian Journal of Environmental Education*, 8, pp. 147-166.
- Stevenson, R. B. (1997). Developing Habits of environmental Thoughtfulness through the In-Depth Study of Select Environmental Issues. *Canadian Journal of Environmental Education*, pp. 183-201.
- Sullivan, K. T. (1998). Promoting health behavior change. *ERIC*.
- Tapé, G. (1994). *L'intelligence en Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- Tarin, & Puyol. (2006). *Teacher ressources*. Consulté le Juin 18, 2010, sur Association européenne des enseignants: <http://www.aede.eu/fileadmin/docs/project/gedecite/french/chapter2.pdf>
- Tchouamo, I. (1998). La protection de la biodiversité en Afrique par des forêts sacrées. *Le Flamboyant*, 46, 18- 23.
- Tempels, P. (1949). *La philosophie bantou*. Paris: Présence Africaine.
- Tessier, R. (1994). *Déplacements du sacré dans la société moderne. Culture, politique, économie, écologie*. Montréal: Bellarmin.

- Torres Carrasco, M. (1998-1999). L'éducation relative à l'environnement en Colombie – Une proposition nationale construite dans un processus de recherche. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*(1), pp. 97-117.
- UICN. (Juin 2010). *La Liste rouge mondiale des espèces menacées*. Consulté le Juin 18, 2010, sur Comité français de l'IUCN: <http://www.uicn.fr/La-Liste-Rouge-des-especes.html>
- Unesco. (1983). *Education environnementale: module pour la formation initiale des maîtres et des inspecteurs de l'enseignement primaire* (Vol. V). Paris: Unesco-PNUE, Série Education Environnementale.
- Unesco. (1994). *Procedures for developing an environmental education curriculum: A discussion guide for Unesco Training Seminars on Environmental Education* (Vol. XXII). Paris: Unesco-PNUE, Environmental Education Series.
- UNESCO/PNUE. (1978). *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement (Tbilissi, URSS, oct. 1977)*. Paris: UNESCO.
- Unesco/PNUE. (1985). *Vers une pédagogie de solution de problèmes en éducation relative à l'environnement*. Paris: UNESCO.
- Vaillancourt, J.-G. (2001). Religion, écologie et environnement. Dans J.-M. Larouche, & G. Ménard, *L'étude de la religion au Québec. Bilan et prospective* (pp. 439-504). Quebec: Les Presses de l'Université Laval.
- Vallerand, R. J. (1994). *Les fondements de la Psychologie Sociale*. Gaëtan Morin Editeur.
- Van Haecht, A. (2006). Fragmentation des compétences de l'Etat: la cas de la Communauté française de Belgique. *Revue de l'Institut de Sociologie*.
- Van Haecht, A. (2006). *L'école à l'épreuve de la sociologie: la sociologie de l'éducation et ses évolutions*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Van Matre, S. (1990). *Earth Education: A New Beginning*. Warrentville, États-Unis: The Institute for Earth Education.
- Vaquette, P. (1987). *Le guide de l'éducateur nature*. Barret-Le-Bas (France): Le souffle d'Or.

- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le manuel comme discours de scolarisation. *Etude de linguistique appliquée*(125), pp. 37-52.
- Villemagne, C. (2008). L'éducation relative à l'environnement en contexte d'alphabétisation des adultes: Quelles dimensions critiques ? *ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT, Regards-Recherches-Reflexion*, pp. 49-64.
- Vincent, G. (1984). Sociologie de la scolarisation et sociologie de la socialisation. Dans J.-M. Berthelot.
- Walker, C. (1992). To adventure is to live. *Safari*, IX(2).
- Wangari, E. (1996). Sacred sites and biodiversity conservation for sustainable development in Africa. (Unesco-Breda, Éd.) *Les aires et sites sacrés en Afrique : leur importance dans la conservation de l'environnement.*, 3-32.
- Watson, D., & Tharp, R. (1997). *Self-directed behavior : Self-modification for personal adjustment* (éd. 7e édition). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Watzlawick, P., & Weakland, J. (1981). *Sur l'interaction*. Paris: Seuil.
- Webpdc. (2007, Mai 9). *Plan national de développement sanitaire 2008-2012 : Vers une hausse du budget à 15%*. Consulté le Juin 18, 2010, sur Site officiel du PDCI-RDA: <http://pdcirda.org/?p=516>
- Wolf-Michael, R. (5 et 6 novembre 1997). Vers une desinstitutionnalisation des sciences à l'école: la prise en compte du milieu. *Colloque International- La recherche en éducation relative à l'environnement: bilan, enjeux et perspectives*. Montréal: Université de Montréal.
- Zigler, E., & Irvin, L. C. (1973). *Socialization and Personality Development*. Addison-Wesley: Reading, MA.

# ANNEXES

## Grille d'observation de l'environnement de l'école

Objectif: Observer l'environnement de l'école

Cochez une case correspond à votre appréciation de la situation

### 1. NOM DE L'ECOLE

### PRESENTATION DE L'ECOLE

|   | Inexistant               | Insuffisant              | Acceptable               | Excellent                |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. Les abords de l'école sont bien dégagés et bien propre                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Il existe des panneaux d'éducation, de sensibilisation et d'indication sur l'environnement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. L'aménagement de la cour permet la libre circulation des élèves                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. L'école est clôturée et dispose d'un portail   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Etat de propreté et d'entretien de la clôture et du portail                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### PROPRETE DES BATIMENTS ET DES SALLES DE CLASSES

|  | Inexistant               | Insuffisant              | Acceptable               | Excellent                |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7. Etat des murs   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Etat de propreté des salles de classe                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Etat du plancher des salles de classes                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Etat du plafond des salles de classes                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Salles de classes décorée avec goût et soin                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Chaque classe dispose d'un panier à ordures                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Chaque classe dispose de bouquet de fleurs                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. La classe dispose d'un seau d'eau pour le nettoyage du tableau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. La classe dispose d'un chiffon pour le nettoyage du tableau    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### ENTRETIEN DES POINTS D'EAU ET DES LATRINES

|   | Inexistant               | Insuffisant              | Acceptable               | Excellent                |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16. L'école dispose de toilettes ou de latrines         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Etat de fonctionnement de ces latrines ou toilettes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. L'école dispose de points d'eau                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. L'école dispose de points d'eau1                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Etat d'entretien de ces points d'eau                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### ENTRETIEN DU MARCHÉ SCOLAIRE

|   | Inexistant               | Insuffisant              | Acceptable               | Excellent                |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21. L'école dispose d'un marché                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Ce marché scolaire est logé dans la cour de l'école     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Etat de propreté et d'entretien du marché scolaire      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Le marché scolaire est couvert avec un plancher cimenté | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Les aliments vendus dans la cour sont protégés          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### EQUIPE D'ENCADREMENT

|  | Inexistant               | Insuffisant              | Acceptable               | Excellent                |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 26. Il existe un club d'hygiène et d'environnement                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Il existe une brigade de salubrité                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. L'administration supervise les activités de l'environnement              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Le personnel enseignant s'implique dans les activités de l'environnement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Le COGES apporte son appui aux activités d'environnement                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



## Grille d'Observation d'un cours sur l'environnement au CM2 et CM1

Consigne: Observer comment l'enseignant informe sur les aspects de l'environnement.

### 1. NOM DE L'ECOLE

### 2. Classe observée

### 3. Discipline d'observation (matière)

Ecrire le nom de la matière (français; math; sciences et vie; Hist/géo; ECM..)

### 4. L'enseignant (e) est un...

- un maître  une maîtresse

### 5. Titre de la séance

### 6. Les points que l'enseignant aborde

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> La faune                                     | <input type="checkbox"/> L'environnement urbain                         |
| <input type="checkbox"/> La flore                                     | <input type="checkbox"/> Un problème sur l'environnement (la pollution, |
| <input type="checkbox"/> le milieu de vie                             | <input type="checkbox"/> Environnement comme ressource (Eau, l'air,...) |
| <input type="checkbox"/> résolution d'un problème sur l'environnement | <input type="checkbox"/> Les valeurs environnementales                  |

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

### 7. Les instruments que l'enseignant utilise:

- Image dans le livre  Objet réel  Matériel  Photo  Maquette  Dessin

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

### 8. Les méthodes d'enseignements:

- Démonstration gestuelle du maître  Sortie à l'extérieur de la classe pour explication  L'élève expose son expérience  
 Echange entre les élèves

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

### 9. L'enseignant demande des exemples aux élèves:

- 1  2  3  4  5  6  7  8  9  10  Plus de 10

Cochez la fréquence

### 10. Les élèves posent des questions à l'enseignant:

- 1  2  3  4  5  6  7  8  9  10  Plus de 10

Cochez la fréquence

### 11. L'enseignant fait répondre par d'autres élèves.

- 1  2  3  4  5  6  7  8  9  10  Plus de 10

Cochez la fréquence

### 12. L'enseignant répond lui-même aux questions

- 1  2  3  4  5  6  7  8  9  10  Plus de 10

Cochez la fréquence

Ce questionnaire est adressé aux élèves du primaire en Côte d'Ivoire pour une étude portant sur l'Education environnementale.

Son but est de déterminer les facteurs favorisant l'adoption du comportement environnemental chez l'élève du Primaire.

1. Quel est ton Nom ?

2. Quel est ton Prénom?

3. Es-tu...

1. Une fille  2. Un garçon

4. Quel est ton âge ?

5. Quel est ton école?

6. Ton école est:

1. Public  2. Privé

7. Quelle est ta classe?

8. Es-tu...

1. Doublant(e)  2. Non Doublant(e)

DANS MON ECOLE, je peux dire que:

|  | Pas d'accord du tout     | Un peu d'accord          | Tout à fait d'accord     |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9. l'emploi du temps me conduit à mener de bonnes action en faveur de l'environnement            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. il y'a des poubelles dans la cour de l'école   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. un livre entièrement sur l'environnement existe, dans le programme                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. il y'a un lieu pour bruler les choses usées  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. les classes sont mal éclairées   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. tout ce qui concerne l'environnement, c'est le maître qui nous dit le faire                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. tout ce qui concerne l'environnement, c'est nous-mêmes (les élèves) qui decidont de le faire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. les élèves disposent d'espaces pour jouer  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. les noms des plantes dans la cour de l'ecole sont bien écrits dessus                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. les activités sur l'environnement ne sont pas nombreuses pour qu'on soi conscient            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. On me punit quand je detruis mon environnement   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. On me recompense chaque fois que je m'occupe de mon environnement                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. on recompense le maître chaque fois que les élèves s'occupent de leur environnement          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. ma coopérative m'encourage à bien m'occuper de mon environnement                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. pour ce qui m'entoure, on me demande si je suis d'accord ou non                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. la toiture des batiments est déchirée  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. il y'a un club d'hygiène et salubrité à l'école  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ce questionnaire est adressé aux élèves du primaire en Côte d'Ivoire pour une étude portant sur l'Education environnementale.

Son but est de déterminer les facteurs favorisant l'adoption du comportement environnemental chez l'élève du Primaire.

|   |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
|---|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|--|
| <b>1. Date</b>  |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
|   |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
| <b>2. Quel est ton nom?</b>   |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
|   |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
| <b>3. Quel est ton prenom:</b>  |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
|   |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
| <b>4. Es tu...</b>  |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
| <input type="checkbox"/> 1. Une fille <input type="checkbox"/> 2. Un garçon           |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
| <b>5. Quel est ton âge ?</b>  |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
| <b>6. Quel est le nom de ton école</b>  |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
|   |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
| <b>7. Ton école est:</b>  |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
| <input type="checkbox"/> 1. public <input type="checkbox"/> 2. privé                  |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
| <b>8. Quelle est ta classe?</b>   |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
|   |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
| <b>9. Es-tu</b>   |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
| <input type="checkbox"/> 1. doublant (e) <input type="checkbox"/> 2. non doublant (e) |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
| <b>Qu'est ce qui représente le mieux l'environnement dans chaque cas :</b>            |                          |                               |                                     |                                     |  |  |
|   | ce qui<br>m'entoure      | une richesse<br>pour produire | un problème<br>qu'il faut<br>régler | la façon de<br>faire<br>normalement | la partie de la<br>terre où il y'a<br>la vie | une affaire qui<br>concerne tout<br>le monde |
| 10. Une réunion de la population  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>                     |
| 11. Un champ de maïs  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>                     |
| 12. Un quartier avec ses arbres et ses fleurs   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>                     |
| 13. Une maison et son jardin  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>                     |
| 14. Les mains sales   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>                     |
| 15. Une lagune  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>                     |
| 16. des douches et des Wc sales   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>                     |
| 17. Une école où les classes sont propres   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>                     |
| 18. l'air   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>                     |
| 19. des ordures dans la rue   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>                     |

Ce questionnaire est adressé aux élèves du primaire en Côte d'Ivoire pour une étude portant sur l'Education environnementale.

Son but est de déterminer les facteurs favorisant l'adoption du comportement environnemental chez l'élève du Primaire.

|  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>1. Quel est ton Nom?</b>  |                          |                          |                          |
| <input type="text"/>   |                          |                          |                          |
| <b>2. Quel est ton prénom?</b>   |                          |                          |                          |
| <input type="text"/>   |                          |                          |                          |
| <b>3. Es tu...</b>   |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/> 1. Une fille <input type="checkbox"/> 2. Un garçon          |                          |                          |                          |
| <b>4. Quel est ton âge ?</b>   |                          |                          | <input type="text"/>     |
| <b>5. Quel est le nom de ton école?</b>  |                          |                          |                          |
| <input type="text"/>   |                          |                          |                          |
| <b>6. Ton école est:</b>   |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/> 1. Public <input type="checkbox"/> 2. Privé                 |                          |                          |                          |
| <b>7. Quelle est ta classe?</b>  |                          |                          |                          |
| <input type="text"/>   |                          |                          |                          |
| <b>8. Es-tu:</b>   |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/> 1. Doublant(e) <input type="checkbox"/> 2. non Doublant (e) |                          |                          |                          |
| <b>A LA MAISON, peux-tu dire:</b>  |                          |                          |                          |
|  | Pas d'accord du tout     | Un peu d'accord          | Tout à fait d'accord     |
| 9. La peur d'être sanctionné m'amène à être propre                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. avant de décider quelques choses pour moi, mes parents demandent mon avis        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. mes parents me laissent prendre des décisions                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. on me recompense quand je fais quelque chose de bien pour l'environnement        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. On me punit quand je détruis mon environnement                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. mes parents me demandent toujours mon avis avant de prendre une décision         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. les leçons apprises à l'école m'aide à bien m'occuper de l'environnement         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. je suis seul à m'occuper des problèmes d'environnement                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. ma religion me demande de nous occuper de notre environnement                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>DANS MON ECOLE, je peux dire qu'en ce qui l'environnement:</b>              |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | Pas d'accord du tout     | Un peu d'accord          | Tout à fait d'accord     |
| 26. le directeur et les maîtres demandent l'avis des élèves                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. les élèves aident le maîtres à faire les règles sur l'environnement        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. les élèves connaissent les règles  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. les maîtres expliquent bien les leçons sur l'environnement                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. les maîtres nous font sortir de l'école pour les leçons                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. le maître nous amène à résoudre un problème pour chaque leçon              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. tout le monde (directeur, maîtres et élèves) s'occupent de l'environnement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <b>LA FAMILLE ET L'ECOLE: peux-tu dire qu'en ce qui concerne l'environnement:</b>         |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | Pas d'accord du tout     | Un peu d'accord          | Tout à fait d'accord     |
| 33. L'école demande à mes parents de me punir quand je ne m'occupe pas de l'environnement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Mes parents participent aux différentes activités à l'école                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. L'école demande l'avis de mes parents   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Est-il important pour toi de:

|  | Pas d'accord du tout     | Un peu d'accord          | Tout à fait d'accord     |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 18. De respecter la nature comme un Homme                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. de conserver tout ce qui existe dans l'environnement               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. de te comporter comme un grand envers l'environnement              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. de comprendre comment l'environnement fonctionne                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. d'appartenir à un groupe qui s'occupe bien de l'environnement      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. de vivre dans un endroit propre et confortable                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. discuter ensemble sur les problèmes de l'environnement             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. de travailler ensemble pour l'environnement                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. de demander à ce qu'on punisse ceux qui détruisent l'environnement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Peux-tu dire qui t'as dit cela:

|  | Pas d'accord du tout     | Un peu d'accord          | Tout à fait d'accord     |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 27. Ma famille                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. le quartier dans lequel j'ai grandi  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. ce que j'ai vu à la télé             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. ce que j'ai entendu à la radio       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. les leçons que j'ai appris en classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. les enseignants à l'école            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Les enseignants à l'école            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. mes amis (ies)                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. ma coopérative                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Mes camarades de classe              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

37. Autres

*Dis qui d'autres t'a appris cela*

## Grille distribuée sur les déterminants du comportement environnemental chez l'élève

### 1. Je m'occupe de ce qui m'entoure parce que:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. je suis un garçon                                    | <input type="checkbox"/> 2. je suis une fille  |
| <input type="checkbox"/> 3. mon âge m'y oblige                                   | <input type="checkbox"/> 4. mon école m'y oblige   |
| <input type="checkbox"/> 5. mon village m'y oblige                               | <input type="checkbox"/> 6. ma coopérative lutte pour l'environnement                                |
| <input type="checkbox"/> 7. j'aime tout ce qui est propre et joli                | <input type="checkbox"/> 8. mon ethnité dit que l'Homme et l'Environnement sont Un                   |
| <input type="checkbox"/> 9. je prie Dieu   | <input type="checkbox"/> 10. le directeur et les maîtres m'encouragent                               |
| <input type="checkbox"/> 11. les règles qu'on a mis à l'école                    | <input type="checkbox"/> 12. je ne prie pas Dieu   |
| <input type="checkbox"/> 13. on va me féliciter et me donner un cadeau           | <input type="checkbox"/> 14. les maîtres nous font sortir de l'école pour les leçons d'environnement |
| <input type="checkbox"/> 15. à l'école tout le monde s'occupe de l'environnement | <input type="checkbox"/> 16. les livres à l'école m'y obligent                                       |
| <input type="checkbox"/> 17. sinon on va me punir                                |  |

### 2. Je règle les problèmes d'environnement parce que:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. je suis un garçon                                    | <input type="checkbox"/> 2. je suis une fille  |
| <input type="checkbox"/> 3. mon âge m'y oblige                                   | <input type="checkbox"/> 4. mon école m'y oblige   |
| <input type="checkbox"/> 5. mon village m'y oblige                               | <input type="checkbox"/> 6. ma coopérative lutte pour l'environnement                                |
| <input type="checkbox"/> 7. j'aime tout ce qui est propre et joli                | <input type="checkbox"/> 8. mon ethnité dit que l'Homme et l'Environnement sont Un                   |
| <input type="checkbox"/> 9. je prie Dieu   | <input type="checkbox"/> 10. le directeur et les maîtres m'encouragent                               |
| <input type="checkbox"/> 11. les règles qu'on a mis à l'école                    | <input type="checkbox"/> 12. je ne prie pas Dieu   |
| <input type="checkbox"/> 13. on va me féliciter et me donner un cadeau           | <input type="checkbox"/> 14. les maîtres nous font sortir de l'école pour les leçons d'environnement |
| <input type="checkbox"/> 15. à l'école tout le monde s'occupe de l'environnement | <input type="checkbox"/> 16. les livres à l'école m'y obligent                                       |
| <input type="checkbox"/> 17. sinon on va me punir                                |  |

### 3. Je rends propre l'endroit où je vis parce que:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. je suis un garçon                                    | <input type="checkbox"/> 2. je suis une fille  |
| <input type="checkbox"/> 3. mon âge m'y oblige                                   | <input type="checkbox"/> 4. mon école m'y oblige   |
| <input type="checkbox"/> 5. mon village m'y oblige                               | <input type="checkbox"/> 6. ma coopérative lutte pour l'environnement                                |
| <input type="checkbox"/> 7. j'aime tout ce qui est propre et joli                | <input type="checkbox"/> 8. mon ethnité dit que l'Homme et l'Environnement sont Un                   |
| <input type="checkbox"/> 9. je prie Dieu   | <input type="checkbox"/> 10. le directeur et les maîtres m'encouragent                               |
| <input type="checkbox"/> 11. les règles qu'on a mis à l'école                    | <input type="checkbox"/> 12. je ne prie pas Dieu   |
| <input type="checkbox"/> 13. on va me féliciter et me donner un cadeau           | <input type="checkbox"/> 14. les maîtres nous font sortir de l'école pour les leçons d'environnement |
| <input type="checkbox"/> 15. à l'école tout le monde s'occupe de l'environnement | <input type="checkbox"/> 16. les livres à l'école m'y obligent                                       |
| <input type="checkbox"/> 17. sinon on va me punir                                |  |

### 4. J'informe les autres sur l'environnement parce que

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. je suis un garçon                                    | <input type="checkbox"/> 2. je suis une fille  |
| <input type="checkbox"/> 3. mon âge m'y oblige                                   | <input type="checkbox"/> 4. mon école m'y oblige   |
| <input type="checkbox"/> 5. mon village m'y oblige                               | <input type="checkbox"/> 6. ma coopérative lutte pour l'environnement                                |
| <input type="checkbox"/> 7. j'aime tout ce qui est propre et joli                | <input type="checkbox"/> 8. mon ethnité dit que l'Homme et l'Environnement sont Un                   |
| <input type="checkbox"/> 9. je prie Dieu   | <input type="checkbox"/> 10. le directeur et les maîtres m'encouragent                               |
| <input type="checkbox"/> 11. les règles qu'on a mis à l'école                    | <input type="checkbox"/> 12. je ne prie pas Dieu   |
| <input type="checkbox"/> 13. on va me féliciter et me donner un cadeau           | <input type="checkbox"/> 14. les maîtres nous font sortir de l'école pour les leçons d'environnement |
| <input type="checkbox"/> 15. à l'école tout le monde s'occupe de l'environnement | <input type="checkbox"/> 16. les livres à l'école m'y obligent                                       |
| <input type="checkbox"/> 17. sinon on va me punir                                |  |

### 5. Je fais une action d'environnement pour tout le monde parce que

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. je suis un garçon                                    | <input type="checkbox"/> 2. je suis une fille  |
| <input type="checkbox"/> 3. mon âge m'y oblige                                   | <input type="checkbox"/> 4. mon école m'y oblige   |
| <input type="checkbox"/> 5. mon village m'y oblige                               | <input type="checkbox"/> 6. ma coopérative lutte pour l'environnement                                |
| <input type="checkbox"/> 7. j'aime tout ce qui est propre et joli                | <input type="checkbox"/> 8. mon ethnité dit que l'Homme et l'Environnement sont Un                   |
| <input type="checkbox"/> 9. je prie Dieu   | <input type="checkbox"/> 10. le directeur et les maîtres m'encouragent                               |
| <input type="checkbox"/> 11. les règles qu'on a mis à l'école                    | <input type="checkbox"/> 12. je ne prie pas Dieu   |
| <input type="checkbox"/> 13. on va me féliciter et me donner un cadeau           | <input type="checkbox"/> 14. les maîtres nous font sortir de l'école pour les leçons d'environnement |
| <input type="checkbox"/> 15. à l'école tout le monde s'occupe de l'environnement | <input type="checkbox"/> 16. les livres à l'école m'y obligent                                       |
| <input type="checkbox"/> 17. sinon on va me punir                                |  |

## **Guide d'entretien adressé aux instituteurs de CM2/CM1**

1. Pouvez-vous me parler de l'environnement.
2. Est-ce que le programme scolaire aborde les questions de l'environnement ?
3. Dans quelle discipline particulièrement ?
4. Comment intégrez-vous les éléments de l'environnement dans vos enseignements ?
5. Comment intégrer vous les composantes de l'environnement dans vos enseignements ?
6. Ceci constitue pour vous une éducation environnementale ?
7. En dehors des informations que vous donnez pendant le cours, quelle autre action, vous menez en faveur de l'environnement ?
8. Avez-vous reçu une formation relative à l'environnement? Si oui par quelle institution ? Et à quelle fréquence dans l'année ?
9. Quels sont vos rapports avec le Coges dans le cadre de la gestion de l'environnement de votre école?
10. Qu'est ce qui selon vous devrait changer dans le programme scolaire pour que les enfants adoptent un comportement environnemental à l'école et en dehors de l'école.

## **Guide d'entretien aux administrateurs**

1. Pouvez-vous me parler de l'environnement.
2. Est-ce que le programme scolaire aborde les questions de l'environnement ?
3. Dans quelle discipline particulièrement ?
4. Comment intégrez-vous les éléments de l'environnement dans le programme scolaire ?
5. Ceci constitue pour vous une éducation environnementale ?
6. En dehors des projets pilotes qui sont menées en éducation environnementale, quelle autre action, vous menez en faveur de l'environnement ? Et quel bilan faites-vous ?
7. Formez vous les instituteurs (trices) du primaire à l'enseignement relative à l'environnement? Si oui par quelle institution ? Et à quelle fréquence dans l'année ?
8. Quels sont vos rapports avec le Coges dans le cadre de la gestion de l'environnement de votre école?
9. Qu'est ce qui selon vous devrait changer dans le programme scolaire pour



que les enfants adoptent un comportement environnemental à l'école et en dehors de l'école ?

## Grille d'observation des comportements liés à l'hygiène dans la classe de CM1/CM2

*Objectif: observer les comportements liées à l'hygiène dans la classe.*

*Situation: Distribution de friandises.*

*Consigne: Consommer dans la classe*

*Consigne enquêteurs: dénombrez les emballages et cochez selon le cas*

|  |
|--|
| <b>1. Les enfants déposent les emballages dans la poubelle de la classe.</b><br><input type="checkbox"/> Moins de 1 <input type="checkbox"/> De 1 à 5 <input type="checkbox"/> De 6 à 10 <input type="checkbox"/> De 11 à 15 <input type="checkbox"/> Plus de 16 |
| <b>2. Nombre d'emballages dans la classe</b><br><input type="checkbox"/> Moins de 1 <input type="checkbox"/> De 1 à 5 <input type="checkbox"/> De 6 à 10 <input type="checkbox"/> De 11 à 15 <input type="checkbox"/> Plus de 16                                 |
| <b>3. Nombre d'emballages dans la cour de l'école</b><br><input type="checkbox"/> Moins de 1 <input type="checkbox"/> De 1 à 5 <input type="checkbox"/> De 6 à 10 <input type="checkbox"/> De 11 à 15 <input type="checkbox"/> Plus de 16                        |
| <b>4. Nombre d'emballages devant la classe</b><br><input type="checkbox"/> Moins de 1 <input type="checkbox"/> De 1 à 5 <input type="checkbox"/> De 6 à 10 <input type="checkbox"/> De 11 à 15 <input type="checkbox"/> Plus de 16                               |
| <b>5. Nombre d'emballages non retrouvés</b><br><input type="checkbox"/> Moins de 1 <input type="checkbox"/> De 1 à 5 <input type="checkbox"/> De 6 à 10 <input type="checkbox"/> De 11 à 15 <input type="checkbox"/> Plus de 16                                  |

## Guide d'entretien (focus group) adressé aux élèves du primaire de CM1/CM2

1. Pouvez-vous me parler de l'environnement ?
2. Quels sont les éléments qui appartiennent à l'environnement ?
3. D'où tirez-vous ces informations ?
4. Qu'est-ce qu'on vous a dit exactement ?
5. Qu'est-ce que les maîtres vous disent en ce qui concerne l'environnement ? Comment il explique cela ?
6. Comment trouvez-vous l'environnement dans lequel vous vivez ?
7. Alors qu'est-ce que vous ressentez ?
8. Connaissez-vous des choses (problèmes) qui peuvent menacer l'environnement ? Pouvez-vous me citer un exemple ?
9. Comment avez-vous appris ces exemples ?
10. En voyant ceci, comment réagissez-vous ?
11. Qu'est-ce qui crée ces problèmes ?
12. Pouvez-vous me dire ceux qui sont les plus dangereux (polluants), les moins dangereux (polluants)
13. Selon vous, où est-ce qu'on doit jeter les saletés ?
14. Supposons que quelqu'un (ami, parent, individu, etc.) a jeté un objet (saletés, feuilles de bonbon, bouteilles en plastique, piles, etc.) dans un endroit non approprié, pouvez-vous connaître ce que ceci peut engendrer ?...pour qui ?... est-ce que vous vous sentez menacé(e) ? pourquoi ?
15. Que pensez-vous des enfants qui ne se préoccupent pas de l'environnement, qui jettent par exemple les déchets partout, qui ne trient pas ces déchets, qui arrachent les arbres ?
16. Pourquoi le font-ils à votre avis ?
17. Pourquoi selon vous, on apprend et on n'applique pas les bons comportements envers l'environnement ?
18. Est-il important de protéger notre environnement ? Pourquoi ?
19. Comment peut-on protéger notre environnement ?
20. Vous, qu'est-ce que vous avez fait pour protéger votre environnement ? Donnez des exemples ? Quand ?
21. Qui vous encourage à protéger l'environnement ?
22. Qu'est-ce qu'ils vous disent exactement ?
23. Est-ce qu'ils vous donnent des explications ou seulement des directives ?
24. Est-ce que vos parents protègent l'environnement ? Donnez-nous un exemple...
25. Est-ce que vos camarades et le maître protègent l'environnement ?... donnez un exemple...
26. Qu'est-ce qui selon vous, peut nous amener à bien prendre soin de votre environnement ?
27. Que pensez-vous des personnes qui protègent l'environnement ?

**ARTICLE**

---

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

# TABLE DES MATIERES

---

---

|  |          |
|--|----------|
| REMERCIEMENTS .....  | II       |
| SOMMAIRE .....   | IV       |
| LISTE DES TABLEAUX .....   | V        |
| LISTE DES FIGURES.....   | IX       |
| LISTE DES ABREVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....                         | X        |
| <b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>  | <b>1</b> |
| <b>PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET METHODOLOGIQUE.....</b>                  | <b>8</b> |
| <b>CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE .....</b>  | <b>9</b> |
| I.    JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....  | 9        |
| II.   APPROCHE CONCEPTUELLE .....  | 15       |
| 1. <i>Education</i> .....  | 16       |
| 2. <i>Environnement</i> .....  | 20       |
| 3. <i>Éducation Relative a l'Environnement</i> .....                             | 23       |
| 4. <i>Ecole</i> .....  | 30       |
| 5. <i>Diagnostic</i> .....   | 39       |
| 5.1. <i>Recherche diagnostique</i> .....   | 40       |
| 5.2. <i>Recherche diagnostique et Education Relative à l'Environnement</i> ..... | 41       |
| 6. <i>Pérennisation</i> .....  | 43       |
| 6.1. <i>Adoption du comportement environnemental</i> .....                       | 44       |
| 6.2. <i>Socialisation écologique</i> .....                                       | 44       |
| III.  PROBLEMATIQUE.....   | 45       |
| IV.  QUESTION DE RECHERCHE.....  | 49       |
| V.   REVUE DE LITTERATURE.....   | 49       |
| VI.  POSITION THEORIQUE .....  | 89       |
| VII. OBJECTIFS, THESE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE .....                           | 90       |
| 7.1.1.  Objectifs de recherche .....   | 90       |
| 7.1.2.  Thèse et Hypothèses de recherche.....                                    | 91       |
| 7.1.3.  Thèse.....   | 91       |

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| 7.1.4.     | Hypothèse générale .....  | 92         |
| 7.1.5.     | Hypothèses Opératoires.....                                       | 92         |
| VIII.      | <b>MODELE D'ANALYSE .....</b>                                     | <b>92</b>  |
| 8.1.       | <i>Identification et définition des variables .....</i>           | <i>93</i>  |
| 8.1.1.     | Identification des variables .....                                | 93         |
| 8.1.1.1.   | Vision .....  | 93         |
| 8.1.1.2.   | Education aux sciences .....                                      | 94         |
| 8.1.1.3.   | Education Relative à l'Environnement : éducation programmée ..... | 95         |
| 8.1.1.4.   | Représentations .....   | 96         |
| 8.1.1.5.   | Pratiques .....   | 96         |
| 8.1.1.6.   | Modèle éducationnel.....  | 97         |
| 8.1.1.7.   | Construction des variables.....                                   | 98         |
| 8.1.2.     | Mode d'analyse des informations collectées.....                   | 99         |
| 8.1.2.1.   | L ' approche compréhensive .....                                  | 99         |
| 8.1.2.2.   | L'approche comparative .....                                      | 99         |
| 8.1.2.3.   | L'approche dialectique.....                                       | 100        |
| 8.1.3.     | Mode d'intégration des approches disciplinaires .....             | 100        |
| 8.1.3.1.   | Les approches disciplinaires.....                                 | 100        |
| 8.1.3.1.1. | L'approche de la psychologie environnementale.....                | 100        |
| 8.1.3.1.2. | L'approche de la sociologie de l'environnement.....               | 101        |
| 8.1.3.1.3. | L'approche éducative .....  | 101        |
| 8.1.4.     | Intégration des approches .....                                   | 101        |
|            | <b>CHAPITRE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE.....</b>                     | <b>102</b> |
| I.         | TYPE DE RECHERCHE.....  | 102        |
| II.        | CHAMP GEOGRAPHIQUE DE L'ETUDE.....                                | 103        |
| III.       | CHAMP SOCIOLOGIQUE DE L'ETUDE .....                               | 106        |
| 3.1.       | <i>Le Ministère de l'éducation nationale .....</i>                | <i>106</i> |
| 3.2.       | <i>Les enseignants du primaire (les instituteurs).....</i>        | <i>107</i> |
| 3.3.       | <i>Les élèves.....</i>  | <i>107</i> |
| IV.        | CHOIX DE L'ECHANTILLON DE RECHERCHE .....                         | 108        |
| 4.1.       | <i>Unité d'enquête 1 : les administrateurs .....</i>              | <i>108</i> |
| 4.2.       | <i>Unité d'enquête 2 : les enseignants .....</i>                  | <i>109</i> |
| 4.3.       | <i>Unité d'enquête 3 : les élèves.....</i>                        | <i>109</i> |
| V.         | OUTILS D'ENQUETE .....  | 112        |
| 5.1.       | <i>Le recueil des données existantes.....</i>                     | <i>112</i> |
| 5.1.1.     | <i>Les données documentaires .....</i>                            | <i>112</i> |

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| 5.1.1.1. | Les sources.....  | 112 |
| 5.1.1.2. | Techniques d'analyse des documents.....                                     | 113 |
| 5.1.2.   | <i>Le guide d'entretien.....</i>  | 114 |
| 5.1.2.1. | <i>Le guide d'entretien adressé aux administrateurs.....</i>                | 114 |
| 5.1.2.2. | <i>Le guide entretien avec les enseignants.....</i>                         | 115 |
| 5.1.2.3. | <i>Le guide d'entretien aux élèves.....</i>                                 | 116 |
| 5.1.3.   | <i>La grille d'observation.....</i>   | 117 |
| 5.1.3.1. | <i>Observation directe des établissements et des classes.....</i>           | 117 |
| 5.1.3.2. | <i>Observation directe des enseignements en classe.....</i>                 | 118 |
| 5.1.3.3. | <i>Observations et mesure des attitudes des élèves.....</i>                 | 118 |
| 5.1.4.   | <i>Le questionnaire distribué.....</i>                                      | 119 |
| VI.      | TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES.....                            | 120 |
| 6.1.     | <i>L'analyse de contenu.....</i>  | 120 |
| 6.2.     | <i>Analyse quantitative (statistique) des données qualitatives.....</i>     | 122 |
| 6.3.     | <i>Contribution du logiciel Sphinx Plus Version 5.....</i>                  | 123 |
| VII.     | DEROULEMENT DE LA RECHERCHE ET DIFFICULTÉS RENCONTREES.....                 | 123 |
| 7.1.     | <i>La pré-enquête.....</i>  | 124 |
| 7.1.1.   | Les sources d'information.....  | 124 |
| 7.1.1.1. | Les sites internet.....   | 124 |
| 7.1.1.2. | Les bibliothèques.....  | 125 |
| 7.1.1.3. | Les revues spécialisées.....  | 126 |
| 7.1.1.4. | Les personnes ressources.....   | 127 |
| 7.2.     | <i>La préparation du questionnaire.....</i>                                 | 128 |
| 7.2.1.   | <i>Le pré-enquête.....</i>  | 128 |
| 7.2.1.1. | <i>Sites et Acteurs impliqués.....</i>                                      | 128 |
| 7.2.1.2. | <i>De la conception des questionnaires du pré-test.....</i>                 | 129 |
| 7.2.1.3. | <i>Du déroulement de la pré-enquête et des difficultés rencontrées.....</i> | 130 |
| 7.2.1.4. | <i>Des résultats de cette pré-enquête.....</i>                              | 131 |
| 7.3.     | <i>L'enquête sur le terrain.....</i>  | 132 |
| 7.4.     | <i>Le dépouillement.....</i>  | 138 |
| 7.4.1.   | <i>Dépouillement manuel.....</i>  | 139 |
| 7.4.1.1. | <i>Des documents recensés pour analyse.....</i>                             | 139 |
| 7.4.1.2. | <i>Des entretiens.....</i>  | 139 |
| 7.4.1.3. | <i>Des questionnaires.....</i>  | 140 |
| 7.4.1.4. | <i>Des grilles d'observations.....</i>                                      | 140 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.4.2. Dépouillement informatique et codification..... | 140 |
|--|-----|

**DEUXIEME PARTIE : ETAT DE L'INSTITUTIONNALISATION DE L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) A L'ECOLE PRIMAIRE ..... 144**

**INTRODUCTION PARTIELLE ..... 145**

**CHAPITRE 1 : EXAMEN DES TEXTES GOUVERNEMENTAUX ET RECHERCHE D'INDICATEURS RELATIFS A L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT ..... 146**

|  |     |
|--|-----|
| I. DESCRIPTION DES TEXTES ETUDIES.....                                 | 146 |
| II. ANALYSE DE CONTENU DES TEXTES .....                                | 147 |
| 2.1. <i>Le Plan National d'Action Environnementale (PNAE-CI)</i> ..... | 147 |
| 2.2. <i>Le Code de l'Environnement</i> .....                           | 156 |
| 2.3. <i>La Constitution Ivoirienne de 2000</i> .....                   | 165 |

**CHAPITRE 2 : EXAMEN DU CONTENU DU PROGRAMME SCOLAIRE AU PRIMAIRE EN COTE D'IVOIRE.... 171**

|   |     |
|---|-----|
| I. LE PROGRAMME SCOLAIRE (PLAN NATIONAL DE DEVELOPPEMENT DU SECTEUR ÉDUCATION / FORMATION (PNDEF) - 1998-2010)..... | 171 |
| II. LES MANUELS SCOLAIRES.....  | 175 |
| 2.1. <i>Le manuel de Français (CM2 &amp; CM1)</i> .....   | 176 |
| 2.2. <i>Le manuel de Sciences et Technologie (CM)</i> .....   | 186 |
| 2.3. <i>Le manuel d'Histoire/Géographie (CM)</i> .....  | 191 |

**CHAPITRE 3 : NIVEAU D'INSTITUTIONNALISATION DE L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) A L'ECOLE PRIMAIRE EN COTE D'IVOIRE ..... 198**

|  |     |
|--|-----|
| I. INTEGRATION FORMELLE AUX INSTITUTIONS .....   | 198 |
| 1.1. <i>Aux textes officiels</i> .....   | 198 |
| 1.2. <i>A la structure organisationnelle</i> .....   | 199 |
| 1.2.1. <i>Le sommet stratégique</i> .....  | 201 |
| 1.2.2. <i>La ligne hiérarchique</i> .....  | 201 |
| 1.2.3. <i>Le centre opérationnel</i> .....   | 202 |
| 1.2.4. <i>La fonction de support Logistique</i> .....  | 202 |
| 1.2.5. <i>La technostructure</i> .....   | 203 |
| II. LA PLACE DE LA CONFUSION DES CONCEPTS DANS LES TEXTES.....   | 203 |
| 2.1. <i>Education Relative à l'Environnement (ERE) ou Education Relative aux Sciences (ERS)</i> .....                      | 204 |
| 2.2. <i>Confusion et limite d'institutionnalisation de l'Education Relative à l'Environnement à l'école primaire</i> ..... | 205 |

|   |  |            |
|---|--|------------|
| 2.3.  | <i>Les confusions d'ordres épistémologiques dégagées entre l'ERE et l'ERS à l'école primaire ivoirien.</i> | 205        |
| 2.3.1.  | <i>Les confusions d'ordre axiologique</i>  | 208        |
| 2.3.2.  | <i>Les confusions d'ordre pratique</i>   | 208        |
| <b>CONCLUSION PARTIELLE</b>   |  | <b>211</b> |
| <b>TROISIEME PARTIE : REPRESENTATION ET NIVEAU D'ANCRAGE DE L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) A L'ECOLE PRIMAIRE</b> |  | <b>212</b> |
| <b>INTRODUCTION PARTIELLE</b>   |  | <b>213</b> |
| <b>CHAPITRE 1 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES ISSUES DES ENTRETIENS</b>   |  | <b>214</b> |
| I.  | LES ADMINISTRATEURS  | 215        |
| 1.1.  | <i>Sous-thème 1 : connaissances de l'environnement</i>   | 215        |
| 1.1.1.  | <i>Définition de l'environnement et de l'ERE</i>   | 216        |
| 1.1.2.  | <i>Source de l'information</i>   | 217        |
| 1.2.  | <i>Sous-thème 2 : Vision de l'éducation environnementale dans le programme scolaire</i>                    | 217        |
| 1.2.1.  | <i>Manuels scolaires</i>   | 218        |
| 1.2.2.  | <i>Formations des enseignants</i>  | 219        |
| 1.2.3.  | <i>Mesures pédagogiques</i>  | 220        |
| 1.2.4.  | <i>Partenariat</i>   | 222        |
| 1.3.  | <i>Sous-thème 3 : perspectives</i>   | 223        |
| 1.3.1.  | <i>Mesures pour le changement</i>  | 223        |
| II.   | LES ENSEIGNANTS  | 224        |
| 2.1.  | <i>Sous-thème 1 : connaissances de l'environnement</i>   | 225        |
| 2.1.1.  | <i>Définition de l'environnement</i>   | 225        |
| 2.1.2.  | <i>Source de l'information</i>   | 227        |
| 2.2.  | <i>Sous-thème 2 : Appréciation de l'éducation environnementale dans le programme scolaire</i>              | 228        |
| 2.2.1.  | <i>Manuels scolaires</i>   | 228        |
| 2.2.2.  | <i>Formations des enseignants</i>  | 229        |
| 2.2.3.  | <i>Mesures pédagogiques</i>  | 231        |
| 2.2.4.  | <i>Partenariat</i>   | 233        |
| 2.3.  | <i>Sous-thème 3 : perspectives</i>   | 235        |
| 2.3.1.  | <i>Mesures pour le changement</i>  | 235        |
| III.  | LES ELEVES   | 238        |
| 3.1.  | <i>Sous-thème 1 : les connaissances de l'environnement</i>   | 239        |



|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 3.1.1. | Définition de l'environnement.....                                 | 239 |
| 3.1.2. | Source de l'information .....                                      | 241 |
| 3.2.   | <i>Sous-thème 2 : les sensibilités à l'environnement</i> .....     | 243 |
| 3.2.1. | <i>Conscience</i> .....  | 243 |
| 3.2.2. | <i>Emotion</i> .....   | 244 |
| 3.3.   | <i>Sous-thème 3 : les comportements environnementaux</i> .....     | 247 |
| 3.3.1. | <i>Action individuelle</i> .....                                   | 247 |
| 3.3.2. | <i>Action en groupe (collective)</i> .....                         | 249 |
| 3.4.   | <i>Sous-thème 4 : La socialisation écologique de l'élève</i> ..... | 250 |

**CHAPITRE 2 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES ISSUES DES OBSERVATIONS EN CLASSE ET DES PRATIQUES A L'ECOLE..... 252**

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| I.     | DE LA QUALITE DES ECOLES .....   | 252 |
| 1.1.   | <i>Présentation de l'école</i> .....   | 252 |
| 1.1.1. | <i>Existence d'un panneau d'éducation environnementale</i> .....                     | 252 |
| 1.1.2. | <i>Circulation des élèves dans l'établissement et espaces de jeux réservés</i> ..... | 253 |
| 1.2.   | <i>Propriété de l'école</i> .....  | 253 |
| 1.2.1. | <i>Etat de propriété des classes</i> .....   | 254 |
| 1.2.2. | <i>Entretien des points d'eau</i> .....  | 254 |
| 1.2.3. | <i>Entretien du marché scolaire</i> .....  | 254 |
| 1.3.   | <i>Equipe d'encadrement</i> .....  | 255 |
| II.    | OBSERVATION D'UN COURS EN CLASSE .....   | 255 |
| 2.1.   | <i>Points abordés relatifs à l'environnement</i> .....                               | 256 |
| 2.2.   | <i>Instruments pédagogiques</i> .....  | 256 |
| 2.3.   | <i>Méthodes pédagogiques</i> .....   | 257 |
| III.   | OBSERVATION DU COMPORTEMENT ENVIRONNEMENTAL DES ELEVES .....                         | 258 |

**CHAPITRE 3 : REPRESENTATION DE L'ENVIRONNEMENT DES ACTEURS DE L'ECOLE ET NIVEAU D'ANCRAGE DE L'EDUCATION ENVIRONNEMENTALE..... 259**

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| I.       | REPRESENTATIONS DE L'ENVIRONNEMENT ET DE L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT CHEZ LES ACTEURS DE L'ECOLE PRIMAIRE EN COTE D'IVOIRE ..... | 259 |
| 1.1.     | <i>Représentations et conflits de représentations des acteurs de l'école primaire</i> .....   | 260 |
| 1.1.1.   | Représentations de l'environnement .....  | 260 |
| 1.1.1.1. | Chez les administrateurs .....  | 260 |
| 1.1.1.2. | Chez les enseignants .....  | 262 |
| 1.1.1.3. | Chez les élèves .....   | 263 |

|   |  |            |
|---|--|------------|
| 1.1.2.  | Représentations de l'Education Relative à l'Environnement .....                    | 264        |
| 1.1.2.1.  | Chez les administrateurs.....  | 264        |
| 1.1.2.2.  | Chez les enseignants.....  | 265        |
| 1.1.3.  | Jeux des acteurs de l'école primaire .....   | 269        |
| II.   | NIVEAU D'ANCRAGE DE L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT A L'ECOLE PRIMAIRE..... | 274        |
| 2.1.  | <i>Critique des actions menées</i> .....   | 274        |
| 2.2.  | <i>Rapport des actions environnementales à la vision institutionnelle</i> .....    | 277        |
| <b>CONCLUSION PARTIELLE .....</b>   |  | <b>279</b> |
| <b>4EME PARTIE : PERENNISATION DE L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) A L'ECOLE PRIMAIRE : UNE APPROCHE DE MODELISATION PAR LE COMPORTEMENT ENVIRONNEMENTAL DE L'ELEVE .....</b> |  | <b>280</b> |
| <b>INTRODUCTION PARTIELLE .....</b>   |  | <b>281</b> |
| <b>CHAPITRE 1 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES ISSUES DU QUESTIONNAIRE ADMINISTRE ...</b>  |  | <b>282</b> |
| I.  | CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION ENQUETEE.....                                    | 282        |
| II.   | REPRESENTATIONS DE L'ENVIRONNEMENT .....   | 284        |
| 2.1.  | <i>SUIVANT LE SEXE</i> .....   | 285        |
| 2.2.  | <i>SUIVANT LE STATUT DE L'ELEVE</i> .....  | 286        |
| 2.3.  | <i>SUIVANT LE TYPE D'ETABLISSEMENT</i> .....                                       | 287        |
| 2.3.1.  | <i>ETABLISSEMENT PILOTE</i> .....  | 287        |
| 2.3.2.  | <i>ETABLISSEMENT TEMOIN</i> .....  | 288        |
| III.  | ACTIONS ENVIRONNEMENTALES.....   | 288        |
| 3.1.  | <i>A l'école</i> .....   | 288        |
| 3.2.  | <i>Au quartier</i> .....   | 289        |
| 3.3.  | <i>A la maison</i> .....   | 290        |
| 3.4.  | <i>Suivant l'âge</i> .....   | 290        |
| 3.5.  | <i>Suivant le type de comportement environnemental</i> .....                       | 292        |
| 3.5.1.  | <i>Promotion de l'environnement</i> .....  | 292        |
| 3.5.2.  | <i>Résolution de problème</i> .....  | 293        |
| 3.5.3.  | <i>Embellissement</i> .....  | 295        |
| 3.5.4.  | <i>Sensibilisation</i> .....   | 296        |
| 3.5.5.  | <i>Projet communautaire</i> .....  | 297        |
| 3.6.  | <i>Les sources d'informations des élèves sur l'environnement</i> .....             | 298        |
| 3.6.1.  | <i>Source suivant le sexe et le type d'école</i> .....                             | 299        |

|   |   |            |
|---|---|------------|
| 3.6.2.  | <i>La religion</i> .....  | 300        |
| 3.6.3.  | <i>Le lien entre l'école et la famille dans l'action environnementale</i> .....     | 300        |
| <b>CHAPITRE 2 : LE COMPORTEMENT ENVIRONNEMENTAL DE L'ELEVE AU PRIMAIRE : LE DIAGNOSTIC ...</b>  |   | <b>302</b> |
| I.  | FACTEURS FAVORISANT L'ADOPTION D'UN COMPORTEMENT ENVIRONNEMENTAL CHEZ L'ELEVE ..... | 303        |
| 1.1.  | <i>Les facteurs relatifs à l'élève</i> .....  | 303        |
| 1.2.  | <i>Les facteurs relatifs aux enseignements</i> .....                                | 307        |
| 1.3.  | <i>Les facteurs relatifs à l'école</i> .....  | 308        |
| II.   | FACTEURS LIMITANT L'ADOPTION D'UN COMPORTEMENT ENVIRONNEMENTAL CHEZ L'ELEVE.....    | 310        |
| 2.1.  | <i>Difficultés au niveau institutionnel</i> .....                                   | 310        |
| 2.2.  | <i>L'environnement physique de l'école</i> .....                                    | 311        |
| 2.3.  | <i>Pratiques pédagogiques et activités de suivi et d'évaluation</i> .....           | 312        |
| 2.4.  | <i>Mise en pratique des enseignements reçus</i> .....                               | 313        |
| 2.5.  | <i>L'engagement de la communauté</i> .....  | 313        |
| <b>CHAPITRE 3 : PROPOSITION THEORIQUE POUR LA GENERALISATION DE L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT A L'ECOLE PRIMAIRE A PARTIR DU COMPORTEMENT ENVIRONNEMENTAL DE L'ELEVE .....</b> |   | <b>315</b> |
| I.  | JUSTIFICATION D'UN MODELE EDUCATIONNEL RELATIF A L'ENVIRONNEMENT.....               | 315        |
| 1.1.  | <i>Justification sociale et empirique</i> .....                                     | 315        |
| 1.2.  | <i>Justification et Appui théorique du modèle</i> .....                             | 316        |
| II.   | LES VARIABLES DU MODELE EDUCATIONNEL RELATIF A L'ENVIRONNEMENT.....                 | 319        |
| III.  | CONSTRUCTION DU MODELE EDUCATIONNEL RELATIF A L'ENVIRONNEMENT .....                 | 322        |
| IV.   | LE REALISME STRUCTUREL DU MODELE (ENTONNOIR) SELON ROBBOTOM, HART ET PASSERON.....  | 336        |
| 4.1.  | <i>Le réalisme social du modèle selon Robbotom et Hart</i> .....                    | 336        |
| 4.2.  | <i>Le réalisme épistémique du modèle entonnoir selon Passeron</i> .....             | 337        |
| <b>CONCLUSION PARTIELLE .....</b>   |   | <b>339</b> |
| <b>CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS .....</b>   |   | <b>340</b> |
| <b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>  |   | <b>347</b> |
| <b>ANNEXES.....</b>   |   | <b>363</b> |
| <b>ARTICLE.....</b>   |   | <b>374</b> |
| <b>TABLE DES MATIERES .....</b>   |   | <b>I</b>   |